ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

OKUL BAĞLILIĞININ BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

KENAN POLAT

ANKARA
ŞUBAT, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

OKUL BAĞLILIĞININ BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

KENAN POLAT

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
ŞUBAT, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Kenan POLAT adlı öğrencinin hazırladığı "Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi" başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Türkan DOĞAN	……..
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN (Danışman)	……..
Üye	Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL	……..
Üye	Doç. Dr. Gökhan ATİK	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 18/02/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

……

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

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.

Kenan POLAT

ÖZET

OKUL BAĞLILIĞININ BİREYSEL VE ÇEVRESEL FAKTÖRLERLE İLİŞKİSİ

POLAT, Kenan
Doktora Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Şubat, 2022, xvi + 237 Sayfa

Okul bağlılığı düşük akademik başarı, devamsızlık ve okul terki sorunlarını düzeltici bir faktör olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul bağlılığı, karakter güçleri, gelişimsel zihniyet, okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 910 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği Lise Formu, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu, Okul İklimi Ölçeği Lise Formu ve Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği kullanılmıştır. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri ve Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz edilmiştir. Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet bağımsız değişken, okul bağlılığı bağımlı değişken, okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ise aracı değişkenlerdir. Analiz sonucunda karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin okul bağlılığını pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Analizlerde okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenlerinin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Son aşamada, önerilen dört modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiştir. Analizler sonucunda güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin aracı değişken olduğu modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer üç modelin ise cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olmadığı belirlenmiştir. Bulgular alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Karakter güçleri, gelişimsel zihniyet, okul bağlılığı, okul iklimi, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP OF SCHOOL ENGAGEMENT WITH INDIVIDUAL AND ENVIRONMENTAL FACTORS

POLAT, Kenan

Dissertation, Psychological Services in Education

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

February, 2022, xvi + 237 Pages

School engagement is accepted as a corrective factor for low academic achievement, absenteeism and dropout problems. The purpose of this study is to examine the relationship between school engagement, character strengths, growth mindset, school climate and strength-based parenting variables. The study group of the research consists of 910 high school students. Personal Information Form, School Engagement Scale – High School Form, Three-Dimensional Inventory of Character Strengths, Implicit Theories of Intelligence Scale– Self Theory Form, School Climate Scale – High School Form and Strength-Based Parenting Scale were used as data collection tools in the research. Three-Dimensional Inventory of Character Strengths and Implicit Theories of Intelligence Scale– Self Theory Form were adapted into Turkish within the scope of the research. Relational screening model was used in the research. Structural Equation Modeling was used to analyze the relationships between variables. Character strengths and growth mindset are independent variables, school engagement is dependent variable, and school climate and strength-based parenting are mediating variables. As a result of the analysis, it was determined that character strengths and growth mindset positively predicted school engagement. In the analyzes, it was determined that the school climate and strength-based parenting variables had a partial mediation effect. In the last stage, measurement invariance of the four proposed models according to gender was examined. As a result of the analyzes, it was determined that the model, in which the strength-based parenting variable was the mediator variable, had measurement invariance according to gender. It was determined that the other three models did not have measurement invariance according to gender. The findings are discussed in the context of the literature.

Key Words: Character strengths, growth mindset, school engagement, school climate, strength-based parenting.

ÖNSÖZ

Bu çalışma benim için sadece biten bir tezi değil; uzun bir zamana yayılan, içinde sayısız yolculuğun, çabanın, ertelemenin, kişisel şüphenin, uykusuz geçen gecelerin, gururun, baba olma duygusunun, kaybın, yasın, özlemin, karamsarlığın, cesaretlendirmenin, öğrenmenin, kaygının, koşuşturmacanın, kısacası sayamayacağım birçok yaşantının bulunduğu bir süreci ifade ediyor. İyi ki yaşamışım dediğim bu sürece, biraz burukluk ve çokça umut ile son noktayı koyuyorum.

Bu süreçte öncelikle, tüm ertelemelerime rağmen nezaket, anlayış ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İlhan YALÇIN hocama teşekkür ederim. Sadece tezime değil; kişisel sorunlarıma karşı gösterdiği ilgi ve hassasiyet benim için her zaman çok önemli ve değerli olacaktır.

Tez izleme komitesi ile jürisinde yer alan, öneri ve katkıları ile tezime şekil vermemde önemli katkıları olan, cesaretlendirici ve yapıcı tutumlarını örnek aldığım Sayın Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL ve Sayın Doç. Dr. Gökhan ATİK hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, savunma jürimde yer alan, tanışmayı her zaman istediğim ve hayatımın önemli bir anına şahitlik eden Sayın Prof. Dr. Türkan DOĞAN hocam ile Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ hocama katkı ve önerileri için teşekkür ederim. Sizleri tanıdığıma çok memnun oldum.

Doktora eğitimim süresince beni misafir eden, çok kıymetli arkadaşlar edindiğim ve çok kıymetli hocalar tanıdığım Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'na teşekkür ederim. Sizleri tanımak ve sizlerle yeni şeyler öğrenmek benim için büyük bir keyifti. Hayatım boyunca unutmayacağım anılar edindim sayenizde.

Araştırma sürecimde yardımlarını esirgemeyen Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, okul idarelerine ve veri toplamam için yardımını esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Pandemi sürecinde ne yapacağım, nasıl yapacağım dediğim her zaman yardımıma koştunuz. Bu nedenle emeğinizin karşılığını ödeyemem.

Akademisyenliği, çalışkanlığı, nezaketi, tarzı, adaleti ve dürüstlüğü ile kendime örnek aldığım, hayatımda olduğu için kendimi şanslı kabul ettiğim Sayın Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU hocama teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Tezimin yazım sürecinde bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen kıymetli arkadaşım ve hocam Sayın Doç. Dr. Hatice Gonca USTA'ya teşekkür ederim. Mesafe ve saat farkına aldırmadan ilgi ve bilgini esirgemedin. İyi ki varsın.

Sivas'ta tanıdığım ve iyi ki tanımışım dediğim, doktora sürecine ve akademisyenliğe başlamamda önemli katkıları olan kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Hülya ERCAN'a her şey için teşekkür ederim. Kısa bir süre birlikte çalışmış olsak da sizi ve tarzınızı örnek almaya devam ediyorum.

Babam ve rahmetli annem. Beni bu günlere getirdiniz. Ben yokken aileme göz kulak oldunuz. Emeğinizi esirgemediniz. Her şey için teşekkür ederim. Özellikle senin bu anı görmeni isterdim anne. Ama kısmet olmadı. Umarım olduğun yerden beni görüyorsundur. Seni özlüyorum. Kız kardeşim, seni unuttum sanma. Senin yerin ayrıdır bende. İyi ki senin abinim. İlgin ve desteğin için teşekkür ederim.

Son olarak, en büyük destekçim olan eşime teşekkür ederim. Nezaketi, sevgisi, iyi kalpliliği ve anlayışı benim için çok önemli ve değerlidir. Her koşulda verdiğin destek ve gösterdiğin sevgiden dolayı kendimi her zaman şanslı birisi olarak gördüm ve görmeye devam ediyorum. İyi ki varsın. Oğlum, canım. Ben bu sürece başladığımda sen henüz doğmamıştın. Sen doğup, büyürken; bu çalışma da büyüdü, gelişti ve bitti. Bu süreçte bazen sana ayırmam gereken zamanlardan çaldım. Beni affet lütfen. İyi ki senin baban olmuşum. Varlığın için teşekkür ederim.

Kenan POLAT
SİVAS
Mart, 2022

Aileme…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... v
ÖNSÖZ ... vi
İÇİNDEKİLER ... ix
TABLOLAR DİZİNİ ... xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xv
KISALTMALAR/SİMGELER ... xvi
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 13
Önem ... 14
Sınırlılıklar ... 18
Tanımlar ... 18
BÖLÜM 2 ... 19
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 19
Okul Bağlılığı ... 19
Kavram/Terim Karmaşasından Ortak Anlayışa Doğru Okul Bağlılığı ... 20
Okul Bağlılığına İlişkin Yaklaşımlar ... 21
Erken Dönem Yaklaşımlar. ... 21
Güncel Yaklaşımlar. ... 27
Okul Bağlılığının Öncülleri ... 32
Okul Bağlılığının Sonuçları ... 37
Karakter Güçleri ve Erdemler ... 38
Zihniyet ... 47
Okul İklimi ... 52
Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik ... 59
Pozitif Psikoloji ve Eğitime Yansımaları ... 61
Pozitif Gençlik Gelişimi ... 64
BÖLÜM 3 ... 67
YÖNTEM ... 67
Araştırmanın Modeli ... 67
Çalışma Grubu ... 67
Veri Toplama Araçları ... 68
Kişisel Bilgi Formu ... 69
Okul Bağlılığı Ölçeği-Lise Formu (OBÖ-LF) ... 69
Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri (ÜBKGE) ... 71
Çeviri Süreci ... 73

Çalışma Grubu. 74
Veri Setinin Analize Hazırlanması. 75
Geçerlik Analizi. 78
Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA Bulguları. 78
İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA Bulguları. 81
Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA Bulguları. 84
Güvenirlik Analizi. 86
%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. 87
Ölçme Değişmezliği. 88
Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu (ÖZTÖ-BKF) 92
Çeviri Süreci 93
Çalışma Grubu. 94
Veri Setinin Analize Hazırlanması. 95
Geçerlik Analizi. 96
Güvenirlik Analizi. 98
%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. 99
Ölçme Değişmezliği. 101
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu (ÖİÖ-LF) 101
Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği (GYDEÖ) 102
Verilerin Toplanması 103
Verilerin Çözümlenmesi 103
BÖLÜM 4 113
BULGULAR VE YORUMLAR 113
Betimsel İstatistikler 113
Yapısal Modelin Test Edilmesi 115
Model A'nın Test Edilmesi 120
Model B'nin Test Edilmesi 124
Model C'nin Test Edilmesi 126
Model D'nin Test Edilmesi 126
Yorumlar 127
Aracılık İlişkilerinin Yorumlanması 128
Doğrudan İlişkilerin Yorumlanması. 128
Dolaylı İlişkilerin Yorumlanması. 144
Ölçme Değişmezliğine İlişkin Yorumlar 154
BÖLÜM 5 159
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 159
Sonuçlar 159
Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Sonuçlar 159
Aracılık Etkisine İlişkin Sonuçlar 160
Öneriler 161
Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler 161
Öğretmen ve Okul İdarecilerine Yönelik Öneriler 163
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 164
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 166

KAYNAKLAR 167
EKLER 201
EK 1. Etik Kurul Onayı 202
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 203
EK 3. OBÖ Kullanım İzni 204
EK 4. ÜBKGE Uyarlama İzni 205
EK 5. ÖZTÖ-BKF Uyarlama İzni 206
EK 6. OİÖ-LF Kullanım İzni 207
EK 7. GYDEÖ Kullanım İzni 208
EK 8. Kişisel Bilgi Formu 209
EK 9. Okul Bağlılığı Ölçeği – Örnek Maddeleri 210
EK 10. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri – Örnek Maddeler 211
EK 11. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu – Örnek Maddeler 212
EK 12. Okul İklimi Ölçeği Lise Formu – Örnek Maddeler 213
EK 13. Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği – Örnek Maddeler 214
EK 14. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı 215
EK 15. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı 216
EK 16. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı 217
EK 17. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı 218
EK 18. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı 219
EK 19. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı 220
EK 20. ÖZTE-BKF Birinci Düzey DFA Yol Diyagramı 221
EK 21. ÜBKGE İkinci Ölçek Formu Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler ve Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler 222
EK 22. ÜBKGE Birinci Ölçek Formu Maddeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri 223
EK 23. ÖZTÖ-BKF Maddeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri 224
EK 24. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Tek Değişkenli Normal Dağılım İçin Q-Q Grafiği 225
EK 25. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 226
EK 26. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 227
EK 27. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 228
EK 28. ÖZTÖ-BKF Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 229
EK 29. ÖZTÖ-BKF Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 230
EK 30. İkinci Çalışma Grubu-Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 231

EK 31. İkinci Çalışma Grubu-Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 232
EK 32. Model A'ya İlişkin Temel/Kısıtlı Olmayan Model ile Kısıtlı Modele Ait Yol Diyagramları 233
BENZERLİK BİLDİRİMİ 235
ÖZGEÇMİŞ 237

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 Hedefler ve Yordanan Başarı Örüntülerine İlişkin Özet 51

Tablo 2 Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler 68

Tablo 3 ÜBKGE Uyarlama Çalışması İçin Ulaşılan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler 75

Tablo 4 ÜBKGE Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler-Birinci Ölçek Formu 77

Tablo 5 ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Birinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası 79

Tablo 6 Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri-UBKGE Birinci Ölçek Formu 79

Tablo 7 ÜBKGE Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapılar Arasındaki İlişki-Birinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası..... 80

Tablo 8ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – İkinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası 81

Tablo 9 Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri-İkinci Ölçek Formu..... 82

Tablo 10 ÜBKGE Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapılar Arasındaki İlişki-İkinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası 82

Tablo 11 Birinci ve İkinci Ölçek Formuna Ait Modifikasyon Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksleri 83

Tablo 12 ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Birinci Ölçek Formu İkinci Düzey DFA Modifikasyon Sonrası..... 85

Tablo 13 Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri-Birinci Ölçek Formu İkinci Düzey 85

Tablo 14 ÜBKGE Türkçe Formunun Güvenirlik Analizi Sonuçları..... 86

Tablo 15 ÜBKGE Madde Analizi Sonuçları 87

Tablo 16 %27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları..... 88

Tablo 17 ÜBKGE'nin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Kanıtları 90

Tablo 18 ÖZTÖ-BKF Uyarlama Çalışması İçin Ulaşılan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler..... 94

Tablo 19 ÖZTÖ-BKF Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler 96

Tablo 20 ÖZTÖ-BKF Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri..... 97

Tablo 21 ÖZTÖ-BKF Uyum İyiliği Değerleri 97
Tablo 22 ÖZTÖ-BKF Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapıları Arasındaki İlişki 98
Tablo 23 ÖZTÖ-BKF Güvenirlik Değerleri..... 99
Tablo 24 ÖZTÖ-BKF Madde Analizi Sonuçları..... 100
Tablo 25 %27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları..... 100
Tablo 26 Araştırma Hipotezlerinin Test Edildiği Veri Setine Ait Betimsel İstatistikler..... 107
Tablo 27 Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikler..... 113
Tablo 28 Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Değerleri..... 114
Tablo 29 Bağımsız Değişkenlerin Okul Bağlılığı Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri – Model A 121
Tablo 30 Bağımsız Değişkenlerin Okul Bağlılığı Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri – Model B 125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Önerilen Aracılık Modeli 13
Şekil 2. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) Değerlendirme Formu 73
Şekil 3. Önerilen Aracılık Modeli 108
Şekil 4. Yol Analizi Modeli 115
Şekil 5. Model A, Model B, Model C ve Model D Yol Analizi Diyagramı 119
Şekil 6. Model A'ya Ait Yol Analizi Modeli 120
Şekil 7. Model A Yol Analizi: Erkek Öğrenci 122
Şekil 8. Model A Yol Analizi: Kız Öğrenci 123
Şekil 9. Model B'ye Ait Yol Analizi Modeli 124
Şekil 10. Model C'ye Ait Yol Analizi Modeli 126
Şekil 11. Model D'ye Ait Yol Analizi Modeli 127

KISALTMALAR/SİMGELER

PYD	Positive Youth Development
OBÖ-LF	Okul Bağlılığı Ölçeği Lise Formu
ÜBKGE	Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri
ÖZTO-BKDF	Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği Benlik Kuramı Formu
GYDEÖ	Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği
OİÖ-LF	Okul İklimi Ölçeği Lise Formu
MVN	Multivariate Normality
VIF	Variance Inflation Factor
q	Model Parametre Sayısı
EB	Etki Büyüklüğü
β	II. Tip Hata Olasılığı
1- β	İstatistiksel Güç
r	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÇGDFA	Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi
GLS	Generalized Least Squares
ML	Maximum Likelihood
MLR	Maximum Likelihood Robust
S-B	Satorra Bentler
χ^2	Chi Square / Ki-kare
G.A.	Güven Aralığı
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
CFI	Comparative Fit Index
TLI	Tucker–Lewis Index
SRMR	Standardized Root Mean Square
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
TEDMEM	Türk Eğitim Derneği (TED) düşünce kuruluşu
PISA	Programme for International Student Assessment

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm araştırma sürecine ilişkin ilk ve temel bilgileri içermektedir. Bu bağlamda bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar sunulmuştur.

Problem

Okul bağlılığı kavramına olan ilgi eğitime ilişkin istendik yaşantı ve sonuçların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı için artmakta ve bu ilgi araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Yapılan çalışmalar (örneğin; Demirci, 2020; Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005; Karamanlı Gül, 2019; Karaşar ve Kapçı, 2016; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017), okul bağlılığının öğrencinin akademik başarısını, genel ve akademik öz yeterlik algısını, iyi oluşunu, benlik saygısını, sosyal-duygusal becerilerini ve psikolojik sağlamlığını artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar ise hem eğitimcilerin hem de politika yapıcıların dikkatini çekerek, okul bağlılığını eğitim süreci içinde önemli bir yere koymaktadır.

Okul bağlılığı aynı zamanda, okula ilişkin istendik olmayan sonuçlar üzerinde de iyileştirici bir etki göstermektedir. Giderek daha fazla sayıda öğrenci okuldan sıkılmakta, okul faaliyetlerinden hoşlanmamakta, derslere geç kalmakta, düşük başarı oranları ve devamsızlık göstermekte ve hatta okulu bırakmaktadır (Appleton, Christenson ve Furlongcc, 2008; Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks vd., 2005). Diğer bir ifade ile daha fazla sayıda öğrenci okula yabancılaşmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Okul bağlılığı kavramı ise bu olumsuz sonuçların, özellikle de okula yabancılaşmanın çaresi olarak görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Okul bağlılığının önemini artıran diğer bir durum ise Türkiye ve dünyayı etkisi altına alan pandemi ve yaratmış olduğu olumsuz etkilerdir. Pandemi koşulları birçok alanda olduğu gibi eğitim üzerinde de etkili olmuş; tüm kademelerde okullar uzun bir süre çevirim içi eğitim ile eğitime devam etmek zorunda kalmıştır. Bu durum ise yukarıda

ifade edilen istendik sonuçların ortaya çıkmasını zorlaştırarak okul bağlılığı gibi kavramları ön plana çıkarmıştır.

Öğrenme yaşantılarını zenginleştirme (Reschly ve Christenson, 2012) ve okul terkini önleme (Finn ve Rock, 1997) isteğinden doğan okul bağlılığı kavramı, başlangıçta öğrencinin akademik faaliyetlere katılımı ve bu faaliyetlerde geçirmiş olduğu süre gibi sadece davranışsal ve akademik boyutta (Natriello, 1984) ele alınmıştır. Daha sonra ise sadece akademik faaliyetlere katılmanın ve bu faaliyetlere zaman ayırmanın eğitim amaçlarının başarılması için yeterli olmadığı fark edilmiş ve böylece bağlılık kavramı katılım ve geçirilen zamandan daha öte bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır (Appleton vd., 2008; Reschly ve Christenson, 2012).

Güncel yaklaşımlarda okul bağlılığı aile, okul, akran ve topluluk gibi bağlamsal faktörlerden etkilenen ve akademik, sosyal ve duygusal öğrenme yaşantılarını etkileyen çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir (Fredricks vd., 2004). Yaklaşımlardaki farklılaşmalar ise bu yapıyı oluşturan boyut sayı ve türleri ile bağlamsal faktörlerin etkileri noktasında ortaya çıkmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Örneğin Finn (1989) okul bağlılığını davranışsal ve duygusal bağlılık olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Diğer araştırmacılar ise bu boyutlara ek olarak bilişsel bağlılığı üçüncü boyut (Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003) ve eylemlilik/aracı katılımı (Reeve ve Tseng, 2011) veya akademik bağlılığı dördüncü boyut olarak eklemektedirler. Bu boyutlardan ilki olan davranışsal boyut öğrencinin gözlenebilir davranışlarını içerirken diğer üç boyut psikolojik deneyimlerini içermektedir (Furlong vd., 2003).

Davranışsal bağlılık öğrencinin kurallara uyma, ödevleri tamamlama, okul için hazırlık yapma, sınıf içi ve dışı faaliyetleri katılım gösterme gibi olumlu; devamsızlık yapma, geç gelme, sorunlu davranışlar sergileme gibi olumsuz davranışlarından oluşmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003; Reschly ve Christenson, 2012). Duygusal bağlılık boyutu öğrencinin ilgili olma, özdeşleşme, okulu önemli bir yer olarak görme, sıkılma, mutluluk, üzüntü, aidiyet ve kaygı gibi okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik hissettiği duyguları, sahip olduğu tutumları ve algıları ifade etmektedir (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003 Reschly ve Christenson, 2012). Bilişsel bağlılık boyutu ise öğrencinin meydan okuma, öğrendiklerinin ötesine geçme, başarısızlıkla etkili bir şekilde başa çıkma; öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme; bilgiyi hatırlama, organize etme ve anlama için etkili öğrenme stratejileri geliştirime ve uygulama gibi öğrenme için

yaptığı psikolojik yatırım ve öz-düzenlemeden oluşmaktadır. (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004).

Okul bağlılığı ile ilgili literatürün özellikle iki değişken – akademik başarı ve okul terki – üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlk değişken olan akademik başarı ile okul bağlığı arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler yüksek akademik başarı göstermekte ve okulu bitirmektedirler (Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn ve Rock, 1997; Kaya ve Boyraz, 2020; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz, ve Zorbaz, 2017). Bu öğrenciler ayrıca kurallara uyma, yönergeleri takip etme, sınıf içinde ve dışındaki ödevleri yapma gibi günlük görevleri yerine getirirler ve okula karşı da olumlu tutumlara sahiptirler (Finn ve Zimmer, 2012).

İkinci değişken olan okul terki ile okul bağlılığı arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu; okul bağlılığı düşük olan öğrencilerde okul terki oranının yüksek olduğu bulunmuştur (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009; Fall ve Roberts, 2012; Wang ve Fredricks, 2014). Okul bağlılığı düşük olan öğrenciler ayrıca, okul başarısı ihtimalini azaltan sınıf ve okul faaliyetlerine etkin bir şekilde katılmama, öğrenme sürecine zihinsel olarak dahil olmama, okula ait bir algı geliştirmeme veya geliştirse bile sürdürememe gibi uygunsuz ya da üretken olmayan davranış sergileyen öğrencilerdir (Finn ve Zimmer, 2012).

Okul bağlılığı kavramı okul terki veya eğitim öğretimden erken ayrılma sürecini ele alan yaklaşımların merkezinde yer almaktadır. Bu yaklaşımlara göre eğitim ve öğretimden erken ayrılma birdenbire ortaya çıkmamaktadır. Daha ziyade öğrencinin okul ile olan bağının ortadan kalktığı/çözülme yaşadığı uzun bir sürecin son adımı olarak ortaya çıkmaktadır (Finn, 1989; Wang ve Fredricks, 2014). Öğrenci, okul yaşantısı içine girdiği andan itibaren akademik ve sosyal birçok öğe ile etkileşim yaşamaktadır. Öğrenciden okul ile ilgili akademik olan ve olmayan faaliyetlerle ilgili taahhütte bulunması, bu faaliyetlere zaman ayırması ve katılması beklenmektedir. Öğrencinin gerekli taahhütte bulunmaması, zaman ayırmaması ve katılım göstermemesi ise aşamalı olarak okulla olan bağın kopmasına ve sonuç olarak da eğitim ve öğretimden erken ayrılmaya sebep olmaktadır (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009). Bu bağlamda okul bağlılığı, eğitim ve öğretimden erken ayrılma için önleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Wang ve Fredricks, 2014).

Türkiye açısından değerlendirildiğinde, eğitim ve öğretimden erken ayrılmanın ciddi bir sorun olduğu görülmekte ve bu durum Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) strateji

planında da kendine yer bulmaktadır. MEB 2015-2019 strateji planında yer alan istatistiki bilgiler incelendiğinde, 2014 yılında öğrencilerin %38.2'sinin eğitim ve öğretimden erken ayrıldığı görülmektedir (MEB, 2015). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ise doğrudan okul terki oranları verilmemekte; yaş gruplarına göre okullaşma oranları verilmektedir. Bu araştırmaya konu olan ortaöğretim kademesi öğrencileri, stratejik planda 14-17 yaş grubu olarak kabul edilmekte ve bu yaş grubunda okullaşma oranının %88.22 olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2019). Okullaşma oranı, her ne kadar sadece okulu terk eden öğrencilerden oluşmasa da önemli bilgiler sağlamaktadır. Özellikle ortaöğretimdeki öğrenci sayısı düşünüldüğünde, fazla sayıda öğrencinin eğitim öğretim dışında kaldığı görülmektedir ki bu durum MEB 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda (MEB, 2020) da vurgulanmaktadır. Raporda "Dünya'da ve Türkiye'de Okuldan Erken Ayrılma İnceleme Raporu" hazırlandığı ve raporun hazırlanmasına ilişkin çalışmaların devam ettiği ifade edilmektedir. Bu oranlar ile Türkiye tüm Avrupa ülkeleri arasında en yüksek erken ayrılma oranına sahip ülkedir. Özetle, okul terki ve okullaşma oranlarında yaşanan sorunların politika yapıcılarının da dikkatini çektiği ve bu konuda önleyici araştırma ve uygulamalar yürütüldüğü raporlarda ifade edilmektedir.

Türkiye için sorun oluşturan diğer bir konu ise devamsızlıktır. MEB 2015-2019 Strateji Planı'na göre 2014 yılında ortaöğretim öğrencilerinin %34.8'nin, ortaokul öğrencilerinin %35'inin ve ilkokul öğrencilerinin de %14.8'nin yirmi gün ve üzeri devamsızlık yaptıkları ifade edilmektedir (MEB, 2015). MEB 2018 İzleme ve Değerlendirme Raporu'na göre 2017 yılında ilkokul öğrencilerinin %6,2'si, ortaokul öğrencilerinin %10.64'ü ve İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin de %6.68'i yirmi gün ve üzerinde devamsızlık yapmıştır. Ortaöğretimde devamsızlık oranları diğer kademelere göre oldukça yüksek olup, okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Aynı raporda yer alan bilgilere göre genel ortaöğretim öğrencilerinin %30'u, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim öğrencilerinin %40'ı ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin de %31'i yirmi gün ve üzerinde devamsızlık yapmıştır (MEB, 2018). MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda ortaöğretim öğrencilerinin %34.40'nın yirmi gün ve üzeri devamsızlık yaptığı belirtilmiştir (MEB, 2019). MEB tarafından hazırlanan PISA raporunda (MEB, 2019a) 2018 yılı için gerçekleşen yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranları Mesleki ve Teknik Ortaöğretim için %44 ve Anadolu İmam Hatip Liseleri için de %36 olarak rapor edilirken; tüm ortaöğretim kademelerinde ise %34.45 olarak rapor edilmiştir. MEB 2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu'nda (MEB, 2020) ise 2019 yılı için gerçekleşen yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranlarının ilkokul için %6.91, ortaokul için %9.90, genel ortaöğretim için

%25,14, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim için %40.72 ve Anadolu İmam Hatip Liseleri için %29.79 olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. İlgili raporlarda belirtilen verilere göre, devamsızlık oranlarında düşüş meydana geldiği ancak istendik düşüşün yaşanmadığı ve devamsızlık sorunun ciddi bir sorun olarak varlığını devam ettirdiği görülmektedir.

Uluslararası bir karşılaştırma yapıldığında ise Türkiye'deki devamsızlık oranlarının Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development–OECD) ülkeleri arasında üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Örneğin, OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment–PISA) değerlendirme raporunda (OECD, 2016), 2015 yılında gerçekleştirilen PISA'da Türkiye'yi temsilen sınava giren öğrencilerin %47'sinin PISA sınav gününden önceki iki hafta içinde en az bir tam gün devamsızlık yaptıkları ifade edilmektedir. Bu oranın, %19.7 olan OECD ortalamasının oldukça üzerinde olduğu görülmektedir (OECD, 2016). PISA 2018'de ise Türkiye'yi temsilen sınava giren öğrencilerin %50'den fazlasının PISA sınav gününden önceki iki hafta içinde en az bir tam gün devamsızlık yaptığı ve bu oranın %21 olan OECD ortalamasının oldukça üzerinde olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019b). PISA 2018'deki diğer bir önemli bulgu ise Türkiye'nin – Gürcistan, Karadağ ve Suudi Arabistan'la birlikte – PISA sınavından önceki iki hafta içinde en az üç gün devamsızlık yapan öğrenci sayısı (%20) en yüksek ülkelerden olmasıdır (OECD, 2019b). Özetle hem PISA 2015 hem de PISA 2018 bulgularına göre Türkiye, devamsızlık sorunu artarak devam eden bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul bağlılığının öğrenciye sağladığı akademik kazançlar (akademik başarı, okulu bitirme vb.) dışında, problemli davranışlar üzerinde de önleyici bir etkisi vardır. Okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin daha az madde kullandığı, daha az suç işlediği bulunmuştur. Toplumsal beklentileri karşılamaya çalışan bu öğrenciler daha fazla akran ve öğretmen desteği alabilmekte; ayrıca daha az riskli davranış sergilemektedirler (Wang ve Fredricks, 2014). Görüldüğü üzere okul bağlılığı akademik başarıyı artırmakta, okul ile bağ kurmayı sağlamakta, devamsızlık ve okul terkini riskini azaltmakta ve problemli davranışları önlemektedir.

Okul bağlılığı belirli sonuçları ortaya çıkaran çok boyutlu bir yapı olmasının yanı sıra bireysel ve bağlamsal özelliklerle ilişkisi ile de uyarlanabilir/işlenebilir bir yapı olarak da görülmektedir. Bu hali ile okul bağlılığı statik değil; dinamik bir yapı olarak değerlendirilmekte ve ayrıca bir sistem yaklaşımı içinde ele alınmaktadır (Fredricks vd., 2004; Li, 2007). Hem birbiri ile ilişki halinde bulunan çok boyutlu yapısı hem de bireysel

ve bağlamsal faktörlerle olan ilişkisi okul bağlılığını, daha özel ve hedef yönelimli müdahaleler hazırlanması için önemli bir fırsat haline getirmektedir (Fredricks vd., 2004). Bu araştırmada da okul bağlılığı kavramı hem boyutları arasında ilişki bulunan çok boyutlu hem de bireysel ve bağlamsal faktörlerle ilişkisi olan dinamik bir yapı olarak ele alınacaktır. Bu bağlamda, araştırmaya konu olan değişkenler – okul bağlılığı, bireysel faktörler (karakter güçleri ve erdemler, zihniyet) ve bağlamsal faktörler (okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik) - gelişimsel sistem teorisi (Developmental System Theory; Lerner vd., 2005) çerçevesi içinde değerlendirilecektir. Aynı zamanda hem araştırmanın yürütüleceği grup olan ergenler hem de araştırmanın amaç ve önemi doğrultusunda en kapsayıcı ve açıklayıcı yaklaşımın, Gelişimsel Sistem Teorisi ve ondan temel alan Pozitif Gençlik Gelişimi (Positive Youth Development-PYD) yaklaşımı olacağı düşünülmektedir.

Seligman (2002) psikoloji biliminde hakim olan hastalık ve eksiklik temelli indirgemeci bakış açısına karşı çıkmakta; psikolojinin sadece eksiklik ve hastalıkları belirleyip, bunları ortadan kaldırma/tedavi etme amacına sahip olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Psikolojinin ayrıca, insanların daha üretken ve dolu bir hayat yaşamlarını sağlama ve bireylerin yeteneklerini belirleme ve bunları geliştirme amaçlarının da olduğunu ifade eden Seligman'a (2002, ss.4) göre "tedavi etmek sadece yanlış olanı düzeltmek değil; aynı zamanda doğru olanı da inşa etmektir." Psikoloji aynı zamanda iş, eğitim, büyüme, sevgi ve oyunla da ilgilidir (Seligman, 2002). Seligman'ın bu görüşü ortaya atması ve paralelinde bu görüşün diğer araştırmacılar (örneğin; Gilman, Huebner, Furlong 2009; Keyes, 2002; Lerner, 2005; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) tarafından da desteklenmesi ile eğitim, iş ve terapi ortamlarında bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik pozitif psikoloji anlayışı ve uygulamaları önem kazanmaya başlamıştır.

Temel amacı bireyin güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkarmak ve geliştirmek olan (Carr, 2004; Peterson, 2006) pozitif psikoloji anlayışı erken yaşantıların öneminin kabul edilmesi, okulun çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir yeri ve etkisinin olması, çocuk ve ergen ruh sağlığının giderek bozulması, pozitif özelliklerin eğitim çıktılarını daha iyi yordaması (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009; Waters, 2011; Waters ve Loton, 2019; Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling ve Carson, 2000) gibi sebeplerle eğitim üzerinde de etkili olmaya başlamış ve bu bağlamda pozitif eğitim anlayışı doğmuştur. Pozitif eğitim kanıta dayalı uygulamalar ile öğrenci iyi oluşunu ve işlevselliğini artırmayı hedeflemekte (Seligman ve Adler, 2018) ve bu

bağlamda (1) amaç, (2) ölçme ve (3) müdahale olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Pozitif eğitimin temel amacı "bireyi hem akademik beceri hem de mutluluk için eğitmektir." (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009, ss.293). Ölçme öğesi kanıta dayalı karşılaştırma, uygulama ve müdahaleler için gerekli olan verilerin, güvenilir ve geçerli ölçme araçları ile elde edilmesini ifade eder. Müdahale öğesi ise veriler ile elde edilen kanıtlara dayalı olarak gerçekleştirilen ve yine etkililiği kanıtlanmış müdahalelerden oluşur (Eryılmaz, 2013; Seligman ve Adler, 2018). Pozitif eğitimin kanıta dayalı ve güçlü ampirik temelli yapısı, pozitif eğitime ilişkin farklı model ve yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımlardan biri de Gelişimsel Sistem Teorisi ve ondan temel alan Pozitif Gençlik Gelişimi yaklaşımıdır.

Gelişimsel Sistem Teorisi, Pozitif Gençlik Gelişimi'nin kuramsal temelini oluşturmakta ve ergenler ile çalışmak için esnek ve dinamik bir yaklaşım sunmaktadır (Lerner vd., 2005 ve Li, 2007). Bu teorik yaklaşım ile ergen, sadece yönetilmesi gereken bir sorun olarak değil; geliştirilebilecek bir kaynak olarak da görülür (Lerner vd., 2005; Li, 2007). Bireyin güçlü yönlerini vurgulayan bu yaklaşıma göre her ergen, başarılı olma, sağlıklı ve olumlu gelişme potansiyeline ve esnek gelişimsel özelliklere sahip bir bireydir (Lerner, Dowling ve Anderson, 2003; Lerner vd., 2005). İndirgemeci ve eksiklik temelli bir bakış açısı yerine, bireyin doğuştan getirmiş olduğu gelişimsel esnekliği ve değişim potansiyelini vurgular. Bu potansiyel ise birey ile onun biyolojik, psikolojik, ekolojik ve tarihsel bağlamının karşılıklı ve ikili ilişkisinden doğar (Lerner vd., 2005; Lerner, 2006).

Esneklik, gelişimsel sistem teorisinin temelinde yer alan önemli bir kavramdır ve insan gelişimindeki anahtar güç olarak görülür (Lerner vd., 2005). Esneklik birey ve onun içinde bulunduğu bağlamın (birey↔bağlam) çift yönlü/karşılıklı ilişkilerin düzenlenmesinden doğar. Birey↔bağlam ilişkisi faydalı olduğunda, diğer bir ifade ile uyum sağlayıcı gelişimsel düzenlemeler yapıldığında hem bireyde hem de toplumda pozitif ve sağlıklı değişimler meydana gelir. Esneklik ve uyum sağlayıcı gelişimsel düzenlemeler bir araya gelerek bireysel ve bağlamsal varlıkların uyumunu sağlar ve böylece de pozitif gelişimi destekler (Lerner vd., 2005). Esneklik ayrıca bireyin pozitif gelişimine yönelik iyimser bir bakış açısını da beraberinde getirir. Bu iyimserlik, birey ve içinde bulunduğu bağlamın kaynakları tanımladığında ve bu bağlamda büyümeyi teşvik eden uyum sağlayıcı düzenlemeler yapıldığında bireyin pozitif yönde gelişim göstereceğine dair bir iyimserliktir. (Lerner, 2006).

Pozitif psikoloji kişiliğin ahlaki olarak değerli olan yönüne, karakter üzerine odaklanmakta ve karakteri, psikolojik olarak iyi bir hayatın anahtarı olarak görmektedir.

Dolu ve anlamlı bir hayat için karakter güçlerinin tanımlanması ve geliştirilmesi gereklidir; ancak bu şekilde birey doğru olan şeyi yapma arzusu taşıyabilir (Park ve Peterson, 2009). Önlemeyi temel alan pozitif psikoloji, eksiklik/hastalık modelinin problemlerin önlenmesinde yetersiz kalması ve bu bağlamda önleme için daha kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmasından doğmuştur. Böylece bireye ait güçlü yönleri (umut, sebat/azim, cesaret, dürüst olma, iyimserlik vb.) vurgulayan pozitif bakış açısı önem kazanmaya başlamıştır. İnsana ait bu güçlü yönler, onu ruhsal hastalıklardan korumaktadır (Seligman, 2002). Bu bağlamda Peterson ve Seligman (2004), DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) benzeri ancak bireyin güçlü yönlerini içeren bir sınıflama yayınlamışladır.

Karakter güçleri ve erdemler (Values in Action Classification of Strengths - VIA) adını verdikleri bu sınıflamada Peterson ve Seligman (2004) farklı kültür, öğreti ve inanç sisteminde ortak olan toplam yirmi dört karakter gücü ve bu karakter güçlerinin sınıflandırılması ile oluşan altı erdem tanımlamışlardır. Her bir erdem, o erdemi oluşturan farklı karakter güçlerini içermektedir. (1) Bilgelik erdemi (wisdom ve knowledge) özgünlük, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik ve çok yönlü bakış açısı olmak üzere beş karakter gücünden; (2) cesaret erdemi (courage) cesur olma, sebat, dürüstlük ve yaşam coşkusu olmak üzere dört karakter gücünden; (3) insanlık erdemi (humanity) sevgi, nezaket ve sosyal zeka olmak üzere üç karakter gücünden; (4) adillik erdemi (justice) hakkaniyet, liderlik ve vatandaşlık (sosyal sorumluluk, takım çalışması, sadakat) olmak üzere üç karakter gücünden; (5) ölçülülük erdemi (temperance) affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlilik ve öz düzenleme olmak üzere dört karakter gücünden ve son olarak (6) aşkınlık erdemi (transcendence) estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükür, umut, mizah ve maneviyat olmak üzere beş karakter gücünden oluşmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004).

Karakter güçleri ve erdemler sınıflamasının yapılmasının ardından, karakter güçlerini ölçmeye yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Bu bağlamda Peterson ve Seligman (2004) tarafından yetişkinler için 240 maddeden oluşan VIA – Karakter Güçleri Envanteri (The Values in Action Inventory of Strengths – [VIA-IS]) ve yine Peterson ve Seligman (2004) tarafından 10-17 yaş aralığındaki genç bireyler için 198 maddeden oluşan VIA Gençler için Karakter Güçleri Envanteri (Values in Action Inventory of Strengths for Youth – [VIA-Youth]) geliştirilmiştir. Bu ölçekler beş faktörden oluşmaktadır. Daha sonra bu ölçeklerin faktör yapılarının farklı kültür ve örneklem gruplarında doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiş ve farklı faktör yapılarının ortaya çıktığı (örneğin; Khumalo,

Wissing ve Temane, 2008; Macdonald, Bore ve Munro, 2008; McGrath ve Walker, 2016; Shryack, Steger, Krueger ve Kallie, 2010) belirlenmiştir. Her ne kadar farklı faktör yapılarının ortaya çıktığı belirlense de farklı kültür ve örneklem gruplarında en çok doğrulanan faktör yapısının üç faktörden (caring = özenli olma, inquisitiveness = meraklılık, self-control = öz kontrol) oluşan yapı olduğu belirlenmiştir (Duan vd., 2012; Mcgrath, Greenberg ve Hall-Simmonds, 2018). Duan ve Bu (2017) ise bu üç faktörlü yapıyı temsil eden ve bu araştırmada da uyarlama çalışması yapılan Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'ni (Three-Dimensional Inventory of Character Strengths–[TICS]) geliştirmiştir. Karakter güçlerini ölçmeye yönelik çalışmaların ardından, karakter güçlerine ilişkin ampirik kanıtlar elde etmeye yönelik çalışmalar yürütülmüş ve farklı değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konmuştur.

Karakter güçleri sadece istenmeyen yaşam olaylarını önlemekle kalmaz. Ayrıca yaşam boyu sağlıklı gelişimin de önemli bir destekleyicidir. Belirli karakter güçleri bireyi, stres ve travmanın olumsuz etkilerinden korurken aynı zamanda okul başarısı, iyi oluş gibi olumlu sonuçların ortaya çıkmasını da kolaylaştırmaktadır (Park ve Peterson, 2009). Okul bağlılığı ve karakter güçleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise karakter güçlerinin okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Wilkins, Boman ve Mergler, 2015). Wagner ve Ruch (2015) tarafından yapılan çalışmada, bazı karakter güçlerinin sınıf içi olumlu davranışları ve öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Weber, Wagner ve Ruch (2016) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise bazı karakter güçleri ile okula yönelik olumlu duygular, olumlu okul işlevleri ve başarı arasından pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak Arslan (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise pozitif psikolojik güçlerin öğrenci akademik başarısını, ruh sağlığını ve uyumunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkıldığında karakter güçleri ve erdemlerin, okul ile ilgili olumlu yaşantı ve sonuçları etkileyen önemli bir bireysel faktör olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya konu olan diğer bireysel faktör ise PISA'da da (OECD, 2019a) ölçülen bir özellik olan zihniyet faktörüdür. Zekaya yönelik örtük kuram (implicit theories of intelligence) olarak da ifade edilen zihniyet (mindset), zekanın doğasına yönelik bireyin taşıdığı inançları temsil eder. Gelişimsel zihniyet (malleable) ve sabit zihniyet (fixed) olmak üzere iki türü vardır (Dweck, 2000). Bireyler taşımış oldukları inançlara göre bu iki türden birine girmektedirler. Gelişimsel zihniyete sahip olan bireylere göre zekâ, öğrenme ve çaba ile geliştirilebilirdir. Diğer bir ifade ile zekâ sabit değil gelişimsel (growth/incremental beliefs) bir yapıya sahiptir. Sabit zihniyete sahip

olan bireyler ise zekanın sabit, değiştirilemez bir yapıda (entitiy beliefs) olduğuna inanırlar (Dweck, 2000, 2006). Dweck (2000) tarafından bu açıklama ve bulgulara paralel olarak Örtük Zekâ Teorisi Anketi'nin (Implicit Theories of Intelligence Questionnaire) geliştirilmiş ve daha sonra bu ölçeğin Castella ve Byrne (2015) tarafından benlik kuramı formu oluşturulmuştur. Bu araştırmada da Castella ve Byrne (2015) tarafından geliştirilen Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu (Implicit Theories of Intelligence – Self Theory) uyarlanmıştır.

Öğrenciler sahip oldukları zihniyet türüne bağlı olarak okul yaşantılarından farklı etkilenmektedirler. Sabit zihniyete sahip olan öğrenciler düşük zorlukta ve birbirine benzeyen görevleri tercih ederler. Yeni öğrenme yaşantılarından, zorluklarla yüzleşmekten ve meydan okumalardan kaçınırlar. Kendini sabote etme davranışları daha yüksek iken akademik başarıları daha düşüktür. Başarısızlıklarını yeteneklerinin eksik olmasına atfederler ve aynı zamanda eleştiri ve olumsuz geri bildirimlere karşı daha kırılgandırlar (De Castella ve Byrne, 2015).

Gelişimsel zihniyete sahip olan öğrenciler ise beceri ve yeteneklerini geliştirebilecekleri görevleri tercih ederler. Yeni öğrenme yaşantılarına ve meydan okumalara açıktırlar. Akademik başarıları yüksektir. Başarısızlıklarını, göstermiş oldukları çaba ve kullanmış oldukları stratejilere bağlarlar. Böylece başarısızlık ve gerileme durumları ile karşılaştıklarında daha fazla sebat ve esneklik gösterirler (De Castella ve Byrne, 2015). Bu bulgular PISA 2018'den (OECD, 2019a) elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. PISA 2018 bulguları, gelişimsel zihniyete sahip olan öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Zeng, Hou ve Peng (2016) tarafından yürütülen çalışmada ise zihniyet ve okul bağlılığı arasındaki ilişki ele alınmış ve gelişimsel zihniyetin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde zihniyetin, olumlu ve olumsuz okul yaşantıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Okul bağlılığı, daha önce ifade edildiği üzere hem bağlamsal faktörlerden etkilenmekte hem de bağlamsal faktörleri etkilemektedir. Bu bağlamda okul bağlılığına ilişkin kapsamlı bir anlayış ortaya koymak için bağlamsal faktörlerinde dikkate alınması gerekmektedir. Bu araştırmaya konu olan ilk bağlamsal değişken okul iklimidir. Freiberg ve Stein'e göre (1999, s.11) "Okul iklimi (school climate) bir okulun kalbi ve ruhudur. Bu bir çocuğu, bir öğretmeni, bir idareciyi, bir personeli, okulu sevmeye ve her okul günü orada olmayı dört gözle beklemeye yönlendiren okulun özüyle ilgilidir." Okulun kalitesini ifade eden okul iklimi, okulu oluşturan bireyler (öğretmen, öğrenci, veli, idari

personel) arasındaki etkileşimin niteliğine dayalıdır (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok, 2015; Freiberg ve Stein, 1999). Nitelikli etkileşim bireylerin önemli hissetme, değerli ve itibar sahibi olma ihtiyaçlarını karşılarken diğer yandan da biz duygusunun ötesinde bir aidiyet duygusu geliştirir (Freiberg ve Stein, 1999).

Okul ikliminin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlıkları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ifade eden Thapa, Cohen, Guffey ve Alessandro (2013) tarafından yapılan bir inceleme çalışmasında okul iklimi ile ilgili 206 çalışma incelenmiştir. Olumlu okul ikliminin okul terki, uyuşturucu kullanımı ve psikiyatrik bozukluklar için önleyici; öğrencinin özsaygısı ve iyi oluşu için de geliştirici bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, olumlu okul iklimi öğrenci devamsızlığını azaltmakta ve öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Thapa vd., 2013).

Okul bağlılığı da okul ikliminden etkilenmektedir. Olumlu okul iklimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri okul bağlılığını artırmaktadır (Thapa vd., 2013). Konold, Cornell, Jia ve Malone (2018) yapılan bir diğer çalışmada okul ikliminin, okul bağlılığını yordayan önemli bir değişken olduğu bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde okul ikliminin, öğrenme ve öğretme süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Bu araştırmaya konu olan ikinci ve son bağlamsal faktör ise güçlü yönlere dayalı ebeveynliktir. Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik (strength-based parenting) Waters'a göre (2015, s.160) "çocuktaki olumlu özellikleri, olumlu durumları ve olumlu süreçleri kasıtlı olarak tanımlamayı ve geliştirmeyi amaçlayan bir ebeveynlik tarzıdır." Çocuk ve ebeveyn arasında zayıflık temelli bir ilişki yerine, çocuğun benzersiz ve güçlü yönlerine dayalı bir ilişki geliştirilmesi esastır. Bu süreçte bir ebeveynden beklenen çocuğuna ait güçlü yönleri bilmesi ve bunları kabul etmesi ve geliştirmesi için çocuğuna gerekli imkanları sunmasıdır (Sagkal ve Özdemir, 2019).

Yapılan çalışmalarda güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin çocuklarda depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini azalttığı (Loton ve Waters, 2017), öz yeterlik ve öznel iyi oluş düzeylerini ise artırdığı (Loton ve Waters, 2017; Waters, 2015) bulunmuştur. Sağkal ve Özdemir (2019) tarafından ergenler üzerinde yürütülen bir çalışmada güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin, ergenin göstermiş olduğu psikolojik stres düzeyi üzerinde negatif; öznel iyi oluş düzeyi üzerinde ise pozitif yönde doğrudan etkili olduğu bulunmuştur. Waters, Loton ve Jach (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin sebat aracılığı ile akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı ve ayrıca okul bağlılığına doğrudan ve anlamlı düzeyde etki ettiği (Sağkal, 2019) bulunmuştur.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, çocuk üzerinde olumlu etkileri olan bir ebeveynlik tarzıdır.

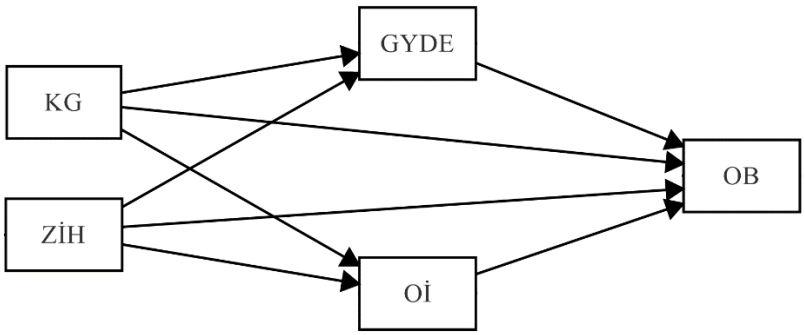
Sonuç olarak pozitif psikoloji anlayışının önem kazanması ile pozitif özelliklere (güçlü yönler, kaynaklar vb.) yapılan vurgu artmış ve bu anlayış erken dönem yaşantıların önemi ve bu yaşantıların yetişkin yaşantıları üzerindeki etkisinin anlaşılması ile eğitim üzerinde de etkili olmuştur. Böylece okul ve eğitim ortamlarında hem pozitif özelliklerin ortaya çıkartılması ve geliştirilmesi hem de bu özelliklere etki eden faktörlerin incelenmesini (örneğin PISA sınavları) amaçlayan çalışmalar yürütülmüş; ayrıca pozitif eğitim anlayışına dayalı yeni yaklaşım ve modeller ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda pozitif psikolojinin sahip olduğu, sadece eksiklik ve problemlerin giderilmesi değil; güçlü yönlerin ve kaynakların da geliştirilmesi anlayışına paralel olarak depresyon, anksiyete, davranış problemleri, okul terki, devamsızlık, okuldan kaçma, yabancılaşma gibi kavramlar yerine pozitif duygulanım, okul bağlılığı, pozitif okul uyumu, pozitif okul iklimi, öğrenci iyi oluşu, karakter güçleri, yılmazlık, pozitif ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, gelişimsel zihniyet, öz yeterlik, öz saygı, şükran gibi pozitif özellikler önem kazanmaya başlamıştır. Örneğin Türkiye'de, pandemi sürecinin yarattığı etki çerçevesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri genel hedefi olarak önemli bir pozitif psikolojik özellik olan psikolojik sağlamlığın geliştirilmesi belirlenmiş ve ülke genelindeki tüm okullarda bu özelliğin geliştirilmesine yönelik uygulamalar başlamıştır.

Bu araştırmaya konu olan ve pozitif özelliklerden biri olarak kabul edilen okul bağlılığı, önemi gittikçe artan hem bireysel hem de bağlamsal birçok faktörden etkilenen ve onları etkileyen bir kavram olarak görülmektedir. Gerek yurtiçi gerekse yurtdışı çalışmalarda farklı değişkenler ile arasındaki tek yönlü ilişkilerin incelendiği okul bağlılığı kavramı, bir sistem çerçevesi içerisinde ise az sayıda çalışmada ele alınmıştır. Gelişimsel sistem teorisine göre okul bağlılığı, bireysel ve bağlamsal faktörlerin ve bunların birbirleri ile olan ilişkilerinin bir ürünüdür ve gelişimsel bir yönü vardır. Tek yönlü ilişkiler kavramı yeterince açıklamamaktadır. Bunun yerine karşılıklı ilişkilerin araştırılması kavramın daha iyi açıklanmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda pozitif eğitim anlayışı da okul bağlılığı kavramına önem vermekte ve bireye ait pozitif yönlerin okul bağlılığını olumlu yönde etkilediğini vurgulamakta; ancak bu etkiler de yine tek yönlü ilişkilere dayanmakta ve çoklu/karşılıklı ilişkilerin etkileri yeterince açıklanmamaktadır. Bu araştırma kapsamında, şu ana kadar açıklanan anlayışa paralel olarak, pozitif bir özellik ve öğrenci başarısı ile gelecek yaşantıları için önemli bir faktör olarak görülen

okul bağlılığı kavramı hem pozitif özellikler (karakter güçleri ve zihniyet) hem de pozitif bağlamsal faktörler (güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi) arasındaki ilişkiler çerçevesinde açıklanmaya çalışılacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, karakter güçleri ve zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisini okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeyin ise düzenleyicilik etkisi bağlamında incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öncelikle ölçek uyarlama çalışmaları yapılmış ve daha önerilen aracılık modeli test edilmiştir. Şekil 1'de karakter güçleri ve zihniyet ile okul bağlılığı arasında okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık rolüne ilişkin öne sürülen hipotetik model verilmiştir.



Not. KG=Karakter Güçleri, Yordayıcı Değişken, ZİH=Zihniyet, Yordayıcı Değişken, GYDE=Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik, Aracı Değişken, Oİ=Okul İklimi, Aracı Değişken, OB=Okul Bağlılığı, Sonuç Değişkeni

Şekil 1. Önerilen Aracılık Modeli

Aracılık modelinde, karakter güçleri ve zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkilerinin güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi aracılığıyla açıklanıp açıklanmadığının test edilmesi planlanmaktadır. Bu modelde, karakter güçleri ve zihniyet yordayıcı değişken, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi aracı değişken ve okul bağlılığı ise sonuç değişkenidir. Bu bağlamda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Karakter güçleri okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
2. Zihniyet okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

3. Karakter güçleri okul bağlılığını güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılığıyla anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
4. Karakter güçleri okul bağlılığını okul iklimi aracılığıyla anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
5. Zihniyet okul bağlılığını güçlü yönlere dayalı ebeveynlik aracılığı ile anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
6. Zihniyet okul bağlılığını okul iklimi aracılığı ile anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
7. Önerilen model cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahiptir.

Önem

Eğitim çıktılarına ilişkin yürütülen çalışmalarda akademik bilgi ve becerinin eğitim çıktılarını tek başına yordamadığı; motivasyon, iyi oluş, öz düzenleme, öz yeterlik, pozitif duygulanım, okul bağlılığı, okula yabancılaşma gibi psikolojik faktörler ile okul iklimi, aile, toplum, sosyoekonomik faktörler gibi bağlamsal faktörlerin de eğitim çıktılarının önemli yordayıcıları olduğu fark edilmiştir. Bu farkındalık hem ABİDE (Akademik Başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Araştırması) ve ÖBA (Öğrenci Başarı İzleme Araştırması) gibi ulusal hem de PISA ve TIMMS gibi uluslararası izleme çalışmalarına yansımaktadır. Bu izleme çalışmalarında sadece akademik bilgi ve becerilere değil; psikolojik ve bağlamsal faktörlere yönelik de değerlendirme ve karşılaştırmalar yapılmakta ve daha önce ifade edildiği gibi psikolojik ve bağlamsal faktörlerin, akademik bilgi ve becerilerle birlikte eğitim çıktılarının önemli yordayıcıları olduğu ifade edilmektedir (Korlu ve Düşkün, 2020).

Araştırma bulguları okul bağlılığının, eğitim çıktılarını yordayan önemli bir psikolojik değişken olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin de içinde bulunduğu OECD ülkelerinde sorun teşkil eden (OECD, 2016, 2019b) düşük akademik başarı, devamsızlık, okula geç gelme, sınıf tekrarı ve okul terki üzerindeki olumlu etkileri ile çevresel ve bireysel faktörlerle ilişkisinden doğan sistematik ve önleyici yapısı okul bağlılığını sadece araştırmacılar için değil; eğitimciler, yöneticiler ve politika yapıcılar için de önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, okul ile ilgili olumsuz yaşantı ve sonuçları önlemek ve ortadan kaldırmak için okul bağlılığına yönelik uluslararası bağlamda araştırmalar yapılmakta ve müdahale programları (örneğin; Check&Connect Programı) hazırlanarak uygulanmaktadır.

Düşük akademik başarı, sınıf tekrarı ve yüksek devamsızlık oranlarına bağlı olarak süreç içinde ortaya çıkan okul terki (Finn, 1989, 1993), ifade edilen bu dört sorundan (düşük akademik başarı, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terki) en önemlisi olarak görülebilir. Okullaşma, bir toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınması için gerekli olan insan kaynağının yetiştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle lise dönemine denk ve okul terkinin en yoğun yaşandığı 14-18 yaş aralığı (MEB, 2013), bireyin yetişkin yaşama geçiş için gerekli olan bilgi, beceri ve olgunluk düzeyine ulaştığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşanacak okul terki ise hem birey hem de toplum düzeyinde sorunlar yaşanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir (MEB, 2013).

UNICEF ile iş birliği içinde MEB (2013) tarafından hazırlanan "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu" bu kapsamda hazırlanan önemli bir politika belgesidir. Raporda okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarının nedenleri, çözüm önerileri, bireysel ve toplumsal sonuçları üzerinde durulmakta ve aynı zamanda uluslararası bir karşılaştırma da yapılmaktadır. Raporda okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarının nedenleri alanyazına paralel bir şekilde birey, aile, toplum, okul, öğretmen ve akran olmak üzere bağlamsal ve çok faktörlü bir şekilde ele alınmaktadır. Diğer bir ifade ile bu sorunlar tek bir faktörün değil; çok sayıda faktörün etkileşimi neticesinde ortaya çıkmakta ve çözümleri de yine çok faktörlü ve bağlamı da dikkate alan bir anlayış gerektirmektedir (MEB, 2013).

Okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarının bireysel ve toplumsal sonuçları yıkıcı olabilmektedir. Birey/öğrenci temelli düşünüldüğünde okul terki, sosyal ve duygusal gelişimi olumsuz etkilemekte; yoksulluk, sosyal uyumsuzluk, suça karışma, davranış sorunları, intihar eğilimi, işsizlik ve düşük yaşam kalitesi gibi sorunlara neden olmaktadır. Özellikle günümüz iş yaşamı eğitim ile kazanılan bilgi ve becerilere önem vermekte; ancak herhangi bir sebeple eğitim dışına çıkan bireyler bu bilgi ve becerileri sahip olamadıkları için işsizlik ve yoksulluk gibi sorunlar yaşamakta ve hatta devlet desteği ile hayatlarını sürdürmek zorunda kalmaktadırlar. Bu yoksullaşma ise kısır bir döngü yaratarak sorunların devam etmesine ve yoksulluğun daha da derinleşmesine neden olarak, çocuk yoksulluğu olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal düzeyde düşünüldüğünde okul terki, devamsızlık ve sınıf tekrarının vermiş olduğu en büyük zarar iş gücü kaybı ve ona bağlı olarak oluşan ekonomik sorunlar ile toplum hayatında meydana gelen bozulmalardır (MEB, 2013).

Devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı sorunlarının çözümüne yönelik öneriler ulusal ve yerel (il-ilçe ve okul) düzeyde (1) toplumsal farkındalık ve iş birliğinin

sağlanması, (2) öğretim programlarının çözüme katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesi, (3) personel yeterlik ve niceliklerinin artırılması, (4) okulun stratejik önemine ilişkin politikalar geliştirilmesi ve (5) öğrenciye yönelik politikalar geliştirilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Yukarıda ifade edilen sorunlar ile bu sorunların çözümüne yönelik önerilere MEB stratejik planlarında da yer verilmektedir. Hem MEB 2015-19 Stratejik Planı'nda hem de MEB 2019-23 Stratejik Planı'nda mevcut devamsızlık ve okul terki oranları üzerinden yıl bazlı hedefler belirlenerek; önleme çalışmalarının yürütülmesinin planlandığı ifade edilmektedir.

Özetle düşük akademik başarı, devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı ulusal ve uluslararası çapta sorun teşkil etmekte, bireysel ve toplumsal birçok olumsuz sonuç doğurmakta ve bu nedenle çözümlerine yönelik politikalar geliştirilmektedir. Bu sorunlar aynı zamanda, çok sayıda faktör ve bu faktörler arasındaki etkileşimlerinden doğmaktadır. Okul bağlılığı ise hem çok faktörlü yapısı hem de bireysel ve bağlamsal faktörlerle etkileşimi çerçevesinde devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı sorunlarına ilişkin kapsayıcı bir anlayış sunmakta ve bu sorunları iyileştirici bir faktör olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile önerilen okul bağlılığı modeli de bu durumu dikkate almaktadır. Bu bağlamda araştırmanın, okul bağlılığı alanyazınına çok değişkenli, bireysel ve bağlamsal faktörleri dikkate alan bir anlayış sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, ayrıca, devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı sorunlarının çözümüne yönelik yürütülecek olan araştırma, müdahale ve önleme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul bağlılığı akademik başarı, devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı üzerindeki olumlu etkilerine ek olarak, pozitif bir özellik olarak da karşımıza çıkmaktadır. Pozitif psikoloji anlayışıyla birlikte bireyin güçlü yönlerine ve kaynaklarına, diğer bir ifade ile pozitif özelliklerine yapılan vurgu artmaya başlamış ve bu anlayış eğitimde de etkili olarak pozitif eğitim anlayışını ortaya çıkarmıştır. Önleyici temele dayanan, öğrenciyi sadece baş edilmesi gereken bir sorun olarak değil; aynı zaman geliştirilecek bir kaynak olarak da gören pozitif eğitim anlayışı, öğrencinin pozitif özelliklerine, karakter güçlerine ve iyi oluşuna odaklanmaktadır. Bu bağlamda okul bağlılığa da pozitif eğitim anlayışı içinde yer alan pozitif bir özellik, bir kaynak veya bir güç olarak önem kazanmıştır. Araştırma kapsamında önerilen okul bağlılığı modeli, pozitif özellikleri işaret eden bireysel ve bağlamsal değişkenlerden oluşmaktadır. Bu sebeple araştırmanın pozitif eğitim alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Düşük akademik başarı, devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı sorunları gösteren öğrencilerin iyi oluş ve okul

bağlılığı düzeylerinin düşük olduğu ve karakter güçleri gibi güçlü yönleri geliştirmenin öğrenci iyi oluşu ve okul bağlılığına katkı sağladığı düşünüldüğünde; araştırmanın öğrenci iyi oluşu ve okul bağlılığının geliştirilmesine ve devamsızlık, okul terki ve sınıf tekrarı sorunlarının azaltılmasına yönelik yürütülecek çalışmalara katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Gelişimsel Sistem Teorisi ile ondan temel alan Pozitif Gençlik Gelişimi yaklaşımı ve pozitif eğitim anlayışı esnek, önleyici ve gelişimsel yaklaşımları temel alan ve bu çerçevede pozitif psikolojik özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlayan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlara ait anlayış ve amaçlar Türkiye'de yerleşmiş olan rehberlik anlayışına paralellik göstermektedir. Bilindiği üzere Türkiye'deki rehberlik hizmetleri kapsamlı ve gelişimsel bir anlayışla yürütülmektedir. Bu anlayışın amacı, öğrencinin farklı alanlarındaki gelişimini esnek, önleyici ve gelişimsel yaklaşımları temel alarak desteklemek; pozitif özellikleri ortaya çıkararak bu özelliklerin gelişmesini sağlamak; diğer bir ifade ile yaşam boyu kariyer gelişimini desteklemektir (Nazlı, 2014). Özetle, bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan yaklaşımların ve araştırmaya konu olan değişkenlerin, kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı ile ilişkili olduğu ve böylece araştırma sonucunda elde edilecek bulguların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmada Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri ile Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu Türkçeye uyarlanmıştır. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin hem kısa bir ölçek olması hem de karakter güçlerine ilişkin geniş ve farklı örneklem grupları ile yürütülen faktör analizi çalışmalarında ulaşılan üç boyutlu karakter güçleri yapısını temsil etmesinden dolayı Türkiye'de yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu ise 2018 yılındaki PISA sınavında (OECD, 2019a) da ölçülen bir özellik olan zihniyet kavramını ölçmektedir. Bu bağlamda ölçeğin, Türkiye'de zihniyet kavramına yönelik yürütülecek çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın önemine ilişkin bir diğer çıktı ise pozitif psikolojinin bilim anlayışından doğmaktadır. Pozitif psikoloji ve ondan doğan pozitif eğitim anlayışı, pozitivizm ve ampirizm temellidir ve bu nedenle kanıta dayalı bir anlayışa sahiptir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulguların hem alanyazına katkı sağlayacak hem de gelecek araştırmalara öncülük edecek kanıtlar sunacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma kesitsel ve betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonuçları genellenirken bu duruma dikkat edilmelidir. Bu araştırmada kullanılan verilerin bir bölümü pandemi döneminde, okulların kapalı olduğu dönemde çevrimiçi form aracılığı ile elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçları genellenirken bu duruma dikkat edilmelidir. Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bu nedenle değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkileri mutlak değil; olasılıksal nedensellik ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Bağlılığı: Öğrencinin akademik başarısına ek olarak okula ilişkin sahip olduğu duygu, düşünce, davranış ve tutumları kapsayan; çok boyutlu ve işlenebilir bir yapıdır. Okula ait olma, okul ile bağ kurma, öğrenci bağlılığı, okula bağlılık, okulun bir üyesi olma, okul ile özdeşleşme gibi ifadeleri de kapsar (Fredricks vd., 2004).

Karakter Güçleri ve Erdemler: Bireyin kişiliğinin ahlaki olarak değerli ve güçlü olan yönlerini ifade eder (Park ve Peterson, 2009).

Okul İklimi: Okulun kalbi ve ruhu. İlişkiler aracılığıyla bireye aidiyet, önemli ve değerli olma duygularını yaşatan ortam (Freiberg ve Stein, 1999).

Örtük Zekâ Anlayışı: Bireylerin zekanın doğasına ilişkin sahip oldukları inançları temsil eder. Sabit ve gelişimsel zihniyet olmak üzere iki alt boyutu vardır (Dweck, 2000) .

Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik: Bir ebeveynlik tarzı olup; ebeveynlerin çocuklarında var olan pozitif durumları, pozitif süreçleri ve pozitif nitelikleri kasıtlı olarak belirlemeye ve geliştirmeye çalışmalarını ifade eder (Waters, 2015).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmaya konu olan değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Kuramsal bilgi ve ilgili araştırmaların sunumunda öncelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul bağlılığına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Daha sonra araştırmanın yordayıcı değişkenleri olan karakter güçleri ve zihniyet ile araştırmanın aracı değişkenleri olan okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Son aşamada ise araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkiler, pozitif psikoloji ve pozitif eğitim anlayışı ile bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Gelişimsel Sistem Teorisi ve ondan temel alan Pozitif Gençlik Gelişimi yaklaşımı bağlamında açıklanmıştır.

Okul Bağlılığı

Başlangıçta okul terkini önlemek (Finn, 1989), öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek ve okul başarısını artırmak (Finn ve Rock, 1997; Reschly ve Christenson, 2012) amacıyla ortaya çıkan okul bağlılığı, zamanla farklı kuramsal açıklamaları ve buna bağlı olarak farklı tanımları yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Reschly, Christenson ve Wylie, 2012). Okul bağlılığının tanımı ve kuramsal açıklamalarındaki farklılıklara ek olarak, terminolojiye ilişkin farklılıkların da olduğu ve alanyazında okul bağlılığına işaret eden farklı kavramların/terimlerin kullanıldığı görülmektedir (Jimerson vd., 2003). Reschly ve Christenson (2012) ise okul bağlılığı kavramı/terimi yerine farklı kavramların/terimlerin kullanılmasının yanı sıra okul bağlılığı kavramının/teriminin farklı anlamlara gelecek şekilde kullanıldığını da ifade etmektedir. Bu nedenle, okul bağlılığının tanımı ve ilgili kuramsal açıklamalardan önce okul bağlılığı kavramının/teriminin gelişimi ile okul bağlılığına işaret eden diğer kavramlara/terimlere ilişkin açıklamalar ve son olarak bu araştırma kapsamında okul bağlılığının ne anlama geldiğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Kavram/Terim Karmaşasından Ortak Anlayışa Doğru Okul Bağlılığı [*]

Jimerson ve diğerleri (2003) tarafından gerçekleştirilen gözden geçirme çalışmasında, alanyazında iki kavramın ön plana çıktığı görülmüştür. İlk kavram olan okul bağlılığı (school engagement) davranışsal ve duygusal bileşenlerden (Finn, 1989) oluşmakla birlikte ağırlıklı olarak gözlenebilir davranışlarla ilgilenmekte; duygusal ve bilişsel boyuta yeterli oranda vurgu yapmamaktadır. İkinci kavram olan okula bağlılık (school connectedness/bonding) ise öğrencinin okula, öğretmene ve sınıfa bağlanmasını (attachment) vurgulayarak daha çok duygusal ve bilişsel boyutu kapsamaktadır (Jimerson vd., 2003). Bu iki temel kavram dışında alanyazında ait olma (belonging), okul topluluğu (school community), üyelik (affiliation), okulun üyesi olma (school membership), motivasyon (Connell ve Wellborn, 1991; Martin, 2007, 2008), öğrenci katılımı (student involvement; Astin, 1984), akademik bağlılık (academic engagement; Appleton vd., 2008; Libbey, 2004) ve okula bağlanma (school attachment) gibi kavramların da kullanıldığı belirlenmiş ancak bu kavramlar okul bağlılığı (engagement) veya okula bağlılığın (connectedness/bonding) alt kategorileri olarak kabul edilmiştir (Jimerson vd., 2003). Diğer bir ifade ile okul bağlılığı ve okula bağlılık şemsiye kavramlar olarak görülmekte; diğer kavramlar ise bu şemsiyenin altında toplanarak çok boyutlu bir yapı olan bağlılığın (Fredricks vd., 2005) farklı boyutlarını temsil etmektedir. Örnek olarak; ait olma (belonging), üyelik (affiliation) ve okulun üyesi olma (school membership) kavramları okul ve topluluk ile bağlantı kurarak destek almayı ifade etmekte ve davranışsal ve duygusal boyutu temsil etmektedir. Benzer bir şekilde okul topluluğu (school membership) da bireyin topluluk içinde sergilediği davranışlara odaklanarak davranışsal boyutu temsil etmektedir (Jimerson vd., 2003). Bu bağlamda alanyazında hem kullanılan kavramlar hem de bu kavramların tanımı noktasında ortak bir anlayışın olmadığı görülmektedir (Jimerson vd., 2003). Bu durum "bağlılık (engagement)" kavramının kullanımına vurgu yaptıkları (Reschly ve Christenson, 2012) erken dönem gözden geçirme çalışmasında Mosher ve MacGowan (1985) tarafından da ifade edilmektedir. Mosher ve MacGowan (1985), alanyazın taramasında bağlılık kavramına ulaşmakta güçlük çektiklerini, araştırmalarda bağlılık kavramı yerine çoğunlukla kopma/geri çekilme (disengagement), okul terki (drop out) veya yabancılaşma (alienation) kavramlarının kullanıldığını belirtmektedirler.

[*] Bağlılık (engagement) kavramının kullanıldığı çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan ulaşılabilir.

Furlong ve Rebelez-Ernst (2014) ise okul bağlılığı, öğrenci bağlılığı (student engagement), okula bağlılık (school connectedness/bonding) ve ait olma duygusu (sense of belonging) kavramlarını eş anlamlı kavramlar olarak değerlendirmekte ve son dönemlerde alanyazında okul veya öğrenci bağlılığı (school/student engagement) kavramlarının kullanımı ve bu kavramların tanımı konusunda ortak bir anlayış geliştiğini ifade etmektedirler. Özetle, başlangıçta yaşanan kavram karmaşası zamanla ortak bir anlayışa evrilmiş ve okul/öğrenci bağlılığı kavramı yukarıdaki açıklamaları kapsayan ve onları birleştiren bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Reschly ve Christenson, 2012). Bu araştırma kapsamında da alanyazındaki ortak anlayışa paralel olarak, yukarıda ifade edilen tüm kavramları kapsayan bir kavram olarak okul bağlılığı kavramı kullanılmış ve kavramın bu araştırma kapsamında ne anlama geldiğine ilişkin kuramsal bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

Okul Bağlılığına İlişkin Yaklaşımlar

Bu başlık altında okul bağlılığını açıklamaya yönelik geliştirilmiş olan yaklaşımlar ele alınmıştır. Süreçte oluşabilecek karışıklığı engellemek amacıyla yaklaşımlar, erken dönem ve güncel yaklaşımlar olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Erken Dönem Yaklaşımlar. Okul bağlılığı, son yıllarda ilgi çeken bir kavram olmasına rağmen – örneğin, Trowler (2010) 90'ların ortasından itibaren okul bağlılığına ilişkin ilginin arttığını ve Salmela-Aro, Tang, Symonds ve Upadyay (2021) ise 2010-2020 yılları arasında okul/öğrenci bağlılığına ilişkin yapılan araştırma sayısında altı kat artış olduğunu ifade etmektedir – suç davranışı ve anti-sosyal davranışlar (Hirschi, 1969, 2001), okula yabancılaşma (Newmann, 1981), okul terki (Finn, 1989; Tinto, 1975), okuldan kopma ve gerçi çekilme (Finn, 1989; Natriello, 1982a) ve öğrenci katılımı (Astin, 1984) üzerine yapılan çalışmalarla birlikte kökenleri 60'lı yıllara kadar dayanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Archambault, Janosz, Fallu vd., 2009).

Hirschi (1969, 2001) suç davranışı ve anti-sosyal davranışlara ilişkin Sosyal Kontrol Teorisi'ni (Social Control Theory) geliştirmiştir. Sosyal Kontrol Teorisi'ne göre "suç davranışı, bireyin toplum ve kurumlar ile bağını (bond) koparmasının bir sonucu olarak ortaya çıkar" (Hirschi, 1969, 2001, ss.16). Bu anlayışa göre, bir çocuğun küçük

yaştan itibaren aile, okul, akran, hukuk sistemi, ahlaki değerler gibi toplumu oluşturan öğelerle ile bağ kurması çocuğun öz kontrol becerileri kazanmasını sağlayacak ve böylece ileride suç davranışı sergileme ihtimalini azaltacaktır (Hirschi, 1969, 2001; Wiatrowski, Griswold ve Roberts, 1981). Hirschi (1969, 2001) bu noktada bağ kurmanın hangi öğelerden oluştuğunu da açıklamıştır. Hirschi'e (1969, 2001) göre bağ kurma, aynı zamanda okul bağlılığı ve okul terki çalışmaları için de temel oluşturan (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009) bağlılık (attachment), taahhütte bulunma (commitment), katılım (involvement) ve inanç (belief) öğelerinden oluşmaktadır.

Mosher ve MacGowan (1985), Natriello (1982b) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bağlılık (engagement) ve kopma (disengagement) kavramlarına vurgu yapmasından dolayı önemli olduğunu ifade etmektedir. Natriello'ya (1982b) göre bağlılık, öğrencinin okul programında yer alan faaliyetlere katılımını ifade ederken; kopma ise öğrencinin okul programında yer alan faaliyetlere katılmamasını, okul yaşantısından kopmasını ve okula yabancılaşmasını ifade eder. Natriello (1982a, ss.2) ayrıca, "(1) ilgisizlik veya okul faaliyetlerine düşük katılım, (2) zorbalık ve yıkıcılık veya olumsuz davranışlar sergileme ve (3) devamsızlık" olmak üzere kopmanın üç türü olduğunu belirlemiş ve bağlılığı duygusal ve ağırlıklı olarak davranışsal boyutta ele almıştır.

Tinto (1975) üniversite öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu okul terki modelinde, okul terki kararının sürece bağlı, diğer bir ifade ile zaman içinde verilen bir karar olduğunu ifade etmektedir. Tinto (1975) tarafından önerilen model incelendiğinde, bireysel özellikler ile bağlamsal özelliklerin (aile geçmişi, üniversite öncesi eğitim, akademik ve sosyal sistem) arasındaki etkileşimin okula devam etme veya okul terki kararlarını etkilediği görülmektedir. Bireysel özellikler ve aile geçmişi öğrencinin, kuruma yönelik taahhütte bulunması ve kurumun akademik amaçlarını benimseme düzeyini etkilemekte, bu durum ise öğrencinin içine girmiş olduğu akademik ve sosyal sistemdeki performansını etkileyerek, akademik ve sosyal bütünleşme üzerinde etkili olmaktadır. Sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi öğrencinin sosyal ve akademik bütünleşmesini sağlayarak okul bağlılığının oluşmasını sağlarken; sağlıksız bir şekilde ilerlemesi ise öğrencinin akademik ve sosyal bütünleşmesini ortadan kaldırarak okul terkine neden olmaktadır (Tinto, 1975). Tinto (1975) tarafından önerilen model her ne kadar okul terkini açıklamaya yönelik bir model olsa da okul bağlılığına ilişkin bir model olarak da değerlendirilebilir. Örneğin modelde ifade edilen akademik ve sosyal

bütünleşme, okul bağlılığının boyutlarından olan akademik ve sosyal bağlılık boyutlarına (Rumberger, 1995) denk gelmektedir. Bütünleşmenin sağlanması ise okul bağlılığına benzer bir şekilde, öğrencinin kurumun gerekliklerine yönelik taahhütte bulunarak okula devam etmesini sağlamaktadır (Tinto, 1975).

Yabancılaşma (alienation) kavramını ele aldığı çalışmasında Newmann (1981), düşük akademik başarı, devamsızlık ve yıkıcılık (vandalism) oranlarındaki artışa dikkat çekmekte ve bu durumu okul ile birlikte bürokrasi, kapitalizm ve modernleşmenin bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Newmann'a (1981) göre okula yabancılaşma parçalanma, kopuş ve dağılma anlamına gelirken; yabancılaşmanın zıttı ise okula entegre olma, bağlılık ve okul ile bağ kurma anlamına gelmektedir. Newmann (1981) yabancılaşmanın çözümü olarak (1) deneyim ile bütünleşme, tutarlık ve süreklilik ihtiyacı, (2) bireysellik ihtiyacı ve (3) son olarak toplumsallaşma ihtiyacı olmak üzere üç temel insan ihtiyacının karşılanması gerektiğini ifade etmektedir.

Astin (1984) Öğrenci Katılımı Teorisi'ni (Student Involvement Theory) ve bu teoriyi açıklayan beş önermeyi açıklamıştır. Bu önermeler şu şekildedir (Astin, 1984); (1) katılım, öğrencinin akademik yaşantılar için harcadığı fiziksel ve psikolojik enerjiyi ifade eder; (2) katılım, bir süreçtir ve süreklilik gösterir; (3) katılım, ders çalışmak için harcanan zaman gibi nicel ve faaliyetlerin nasıl yürütüleceğini zihninde canlandırması gibi nitel özelliklerden oluşur; (4) bir öğrencinin eğitim programından elde ettiği kazanımlar, katılımın kalitesi ve miktarı ile ilgilidir; (5) bir eğitim politikası veya uygulamasının etkililiği, öğrenci katılımına yaptığı katkı ile orantılıdır. Astin (1984) öğrenci katılımında, motivasyon gibi içsel süreçlerin önemini vurgulamakla birlikte, davranışların daha kritik bir role sahip olduğunu belirtmekte ve öğrenci katılımını davranışsal boyutta ele almaktadır. Yüksek düzeyde katılım gösteren öğrenciler ders ve ders dışı faaliyet ve etkileşimler için daha fazla zaman ve enerji harcarken; katılım göstermeyen ve düşük düzeyde katılım gösteren öğrenciler ise ders ve dışı faaliyet ve etkileşimler için daha az zaman ve enerji harcarlar ve ayrıca daha fazla devamsızlık gösterirler (Astin, 1984).

Finn (1989) tarafında okul terkini (drop out) açıklamak için geliştirilen Katılım-Özdeşleşme Modeli (Participation-Identification Model) okul bağlılığını açıklamak için de kullanılmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Finn (1989) tarafından geliştirilen model, her ne kadar okul terkine odaklansa da davranışsal ve duygusal boyutlara vurgu yapması, okul terkini süreç odaklı olarak ele alması ve bağlamsal faktörlere de yer vermesi açısından önem taşımaktadır. Diğer bir ifade ile Finn'e (1989) göre okul terki birdenbire değil; belirli bir süreç içerisinde ortaya çıkmakta ve bu süreçte bağlamsal

faktörler de etkili olmaktadır. Reschly ve Christenson (2012) ayrıca, Katılım-Özdeşleşme Modeli'nin (Finn, 1989) okul terkinin önlenmesi ve okul bağlılığının artırılmasına yönelik ilgiyi giderek arttırdığını ve bu nedenle de önemli olduğunu ifade etmektedir.

Finn'e (1989, ss.123) göre bağlılık "öğrencinin okul ve sınıf faaliyetlerine aktif katılımını ve bu katılım sırasında sahip olduğu okul ile özdeşleşme duygusunu" ifade eder. Bu bağlamda katılım bağlılığın dışa vurulan halini, diğer bir ifade ile davranışsal boyutunu; özdeşleşme ise bağlılığın, ait olma ve değer verme gibi içsel yaşantılarını, diğer bir ifade duygusal boyutunu temsil eder (Finn, 1989). Özdeşleşme duygusuna sahip öğrenciler bağlantıda olma (affiliation), ilgi ve katılım gösterme (involvement), bağlılık (attachment) ve taahhütte bulunma (commitment) gibi olumlu duygular yaşarken; özdeşleşme duygusuna sahip olmayan öğrenciler yabancılaşma (alienation) ve geri çekilme (withdrawal) gibi olumsuz duygular yaşarlar (Finn, 1989). Katılım gösteren öğrenciler ise sınıf içinde söz alma, soru sorma, sorulara cevap verme, öğretmenlerle iletişim kurma ve sınıf dışında da ödevler ve program dışı faaliyetler için daha fazla zaman harcama gibi olumlu davranışlar sergilerken; katılım göstermeyen öğrenciler devamsızlık, yıkıcı davranışlar ve okul terki gibi olumsuz davranışlar sergilerler (Finn, 1989).

Finn'e (1989) göre okul faaliyetlerine katılım, öğrenci performansını artırmakta ve performans artımı da okul ile özdeşleşmeyi sağlamaktadır. Okul ile özdeşleşme ise devamında okul faaliyetlerine katılımı sağlamaktadır. Diğer bir ifade ile katılım ve özdeşleme arasında döngüsel bir süreç vardır. Bu döngü içinde yer alan değişkenler birbirini etkileyerek, katılım ve bağlılığı ortaya çıkarır. Finn (1989) ayrıca, öğretimin kalitesi ve yetenek/beceri olmak üzere iki faktörün bu süreci etkilediğini ifade etmektedir. Bu faktörlerden ilki olan öğretim kalitesi bağlamsal düzeydeki veya öğrenci dışındaki faktörlerden biri iken; yetenek/beceri ise öğrenci düzeyindeki faktörlerden biridir.

Finn (1989) aynı zamanda Katılım-Özdeşleşme modelinden yola çıkarak Geri Çekilme Döngüsünü de (Withdrawal Cycle) açıklamıştır. Geri Çekilme Döngüsü'nde fiziksel ve duygusal olmak üzere iki geri çekilme türü bulunmaktadır. Fiziksel geri çekilme (devamsızlık, okula geç gelme, ödev yapmama, sınıf içi ve dışında aktif olmama, program dışı faaliyetlere katılmama vb.) ile başlayan süreç başarısızlığa ve başarısızlık da duygusal geri çekilmeye (yabancılaşma, kopma vb.) neden olmaktadır. Duygusal geri çekilme ise fiziksel geri çekilmeyi beslemektedir (Finn, 1989).

Finn (1989), aynı zamanda, başarısızlığın yarattığı duygusal geri çekilmenin yanı sıra davranış sorunlarına da odaklanmakta ve bu durumu Hayal Kırıklığı-Öz Saygı

Modeli (Frustration-Self Esteem Model) ile açıklamaktadır. Hayal Kırıklığı-Öz Saygı Modeli'ne göre başarısızlık öz saygının düşmesine ve öz saygının düşmesi de problemli davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Problem davranışlar ise başarısızlığı artıracak şekilde etki göstererek bir döngü oluşturmaktadır (Finn, 1989).

Connell ve Wellborn (1991) tarafından Öz Belirleme Kuramı'na (Deci ve Ryan, 2012) dayalı olarak motivasyonel bakış açısı ile geliştirilen ve daha sonra eğitim ortamları için de uyarlanan (örneğin; Anderson vd., 2004; Appleton vd., 2008; Connell ve Wellborn, 1991) Benlik Sistemi Süreçleri Modeli (Self-System Processes Model), psikolojik ihtiyaçlar ile birey-bağlam arasındaki etkileşime dayalı olarak benlik sistemi süreçlerini açıklamaktadır. "Benlik sistemi, bireyin temel psikolojik ihtiyaçları açısından içinde yaşadığı sosyal bağlama ilişkin yapmış olduğu bir dizi değerlendirme sürecini ifade etmektedir" (Connell ve Wellborn, 1991, ss.51). Bireyi gelişimsel bakış açısı ile ele alan ve bireyin, benlik sistemini oluştururken aktif bir rol oynadığını vurgulayan modele göre benlik sistemi süreçleri, her bireyin yeterlik, özerlik ve ilişki olmak üzere üç psikolojik ihtiyacı ile yapı, özerkliğin desteklenmesi ve katılım boyutlarından oluşan sosyal bağlam arasındaki etkileşimle gelişir. Son olarak, psikolojik ihtiyaçlar ile bağlam arasındaki etkileşime bağlı olarak ortaya çıkan benlik sistemi süreçlerindeki bireyler arası ve birey içi çeşitlilik bireyin hareket tarzını ve hareket tarzı da bireyin elde edileceği sonuçları veya çıktıları belirler (Connell ve Wellborn, 1991).

Eğitim ortamına ilişkin motivasyon temelli benlik sistemi süreçleri modeli incelendiğinde, Connell ve Wellborn'un (1991) daha önce açıklanan model ve yaklaşımlardan daha kapsayıcı ve anlaşılır bir model önerdiği söylenebilir. Modelde öğrencinin psikolojik ihtiyaçları (benlik sistemi süreçleri) ile bağlam arasındaki döngüsel ilişkiden bilişsel, akademik ve davranışsal hareket tarzı olmak üzere üç farklı hareket tarzının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu hareket tarzları aynı zamanda daha sonra açıklanacak olan okul bağlılığına ilişkin boyutlara da denk gelmektedir. Öğrenci-bağlam arasındaki etkileşime bağlı olarak ortaya çıkan hareket tarzları iki kutuptan oluşmaktadır. İlk kutup bağlılık gösteren öğrenci tarafından sergilenen hareket tarzını ifade ederken; ikinci kutup ise yabancılaşma gösteren öğrenci tarafından sergilenen hareket tarzını ifade eder. Örneğin; bilişsel hareket tarzında yer alan "*başarısızlık ile aktif olarak başa çıkmaya karşı pasif olarak başa çıkma*" bu kutupları ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile bağlılık gösteren öğrenci başarısızlık ile aktif olarak başa çıkarken; yabancılaşma gösteren öğrenci ise pasif olarak başa çıkmaktadır. Öğrenci tarafından benimsenin bu hareket

tarzları da öğrencinin elde edeceği sonuçları (akademik, duygusal ve sosyal) etkilemektedir.

Bu noktada Katılım-Özdeşleşme Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen (Reschly ve Christenson, 2012) Check&Connect Müdahale Programı'na (Check&Connect Intervention Program) da değinmek gerekmektedir, çünkü bu program Finn (1989) ve Connell ve Wellborn (1991) tarafından yürütülen teorik çalışmalarla birlikte, okul bağlılığına yönelik güncel anlayışın gelişmesinde etkili olmuştur (Appleton vd., 2006). Programın önemine ilişkin diğer bir konu ise uygulamaya dayalı olarak alandan bilgi elde edilmesini sağlamasıdır. Program böylece, kuramsal bilgiyi daha da derinleştirerek, okul bağlılığının yapısı, boyutları ve bunların da ötesinde okul bağlılığına etki eden faktörlerin öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Appleton vd., 2006).

Check&Connect programı öğrenme veya duygusal ve davranışsal yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine yönelik olarak 1990 yılında ABD Eğitim Bakanlığı-Özel Eğitim Programları Ofisi'nin (Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education) beş yıllık hibe programı ile hayata geçmiştir (Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson, 2003). Program daha sonra, farklı hibe programları ile de desteklenen ve etkililiği kanıtlanan bir program olarak, farklı bölge ve okullarda uygulanmaya devam etmiştir. Program ilişki kurma, problem çözme ve kalıcılık/süreklilik (persistence) aracılığıyla (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004) öğrencinin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek ve okul bağlılığını geliştirmek amacı ile geliştirilen bir mentörlük programıdır (Reschly ve Christenson, 2012).

Check&Connect programının temelini oluşturan dört kuramsal yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım Sistem Teorisi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrenci üzerinde etkili olan bağlamsal faktörlere (örneğin; öğrencinin aile ve okulun amaç ve beklentileri konusunda uygun ve tutarlı mesajlar alması gibi) vurgu yapar. İkinci yaklaşım yılmazlık temelli (Masten ve Reed, 2016) yaklaşımdır. Yılmazlık bireyin, zorluklar karşından pozitif uyum sağlamasını ifade eder (Masten ve Reed, 2016). Check&Connect programında da öğrencinin gerekli destek ve koşullar sağlandığında hayatına yön verebilecek kapasiteye sahip olduğu kabul edilir. Üçüncü yaklaşım bilişsel-davranışsal yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin öz düzenleme, öz değerlendirme ve öz yansıtma süreçlerini kullanarak çaba sarf etmesini, süreklilik göstermesini ve yüklenim altına girmesini ifade eder. Dördüncü ve son yaklaşım ise motivasyon temelli (Connell & Wellborn, 1991) yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarına (yeterlik,

özerklik ve ilişki) ve bu ihtiyaçların karşılanmasına vurgu yapar (Reschly ve Christenson, 2012; Sinclair vd., 2003).

Yukarıda amacı ve kuramsal temelleri açıklanan Check&Connect programının uygulama süreci ise dört bileşenden oluşmaktadır. İlk ve en önemli bileşen mentördür. Mentör programın kuramsal temellerinin uygulamaya konulması için öğrenci ve ailesi ile en az iki yıl çalışan kişidir. İkinci bileşen kontrol (Check) bileşenidir. Bu bileşende öğrencinin okul uyumu, davranışları ve eğitim süreci ile ilgili düzenli olarak veri toplanır. Diğer bir ifade ile planlı ve düzenli izleme faaliyetleri gerçekleştirilir. Üçüncü bileşen müdahale bileşenidir. Bu bileşen, ikinci bileşenden elde edilen veriler temel alınarak, öğrencinin okul ile ilişkisinin (Connect) kurulması ve sürdürülmesine yönelik düzenli müdahaleleri içerir. Dördüncü ve son bileşen ise aile ile iş birliği yapılmasıdır (Reschly ve Christenson, 2012; Sinclair vd., 2003).

Check&Connect programının etkililiğine yönelik yürütülen çalışmalar programın okuldan kaçma, okula geç kalma, okula ara verme, ders başarısızlığı ve okul terki sorunlarının azalmasında ve okul faaliyetlerine katılımın artmasında etkili olduğunu göstermektedir (Reschly ve Christenson, 2012). Örneğin; Lehr, Sinclair ve Christenson (2009) tarafından en az iki yıl boyunca Check&Connect programına katılan ilkokul öğrencileri ile yürütülen çalışmada öğrencilerin katılım düzeylerinin arttığı; devamsızlık ve okuldan kaçma davranışlarının ise azaldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, okul personelinin %90'ı öğrenci bağlılığının; %87'si ise ebeveyn desteğinin arttığını ifade etmiştir. Benzer sonuçlar, farklı eğitim kademeleri ve örneklem gruplarında yürütülen çalışmalarda da elde edilmiştir (örneğin; Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr 2004; Guryan vd., 2020; Heppen vd., 2018; Powers, Hagans ve Linn, 2017).

Güncel Yaklaşımlar. Erken dönem yaklaşımlar, okul bağlılığının önemine ve olumlu etkilerine yönelik bilgiler sunsalar da bazı konularda eleştirilmektedirler. İlk ve en önemli eleştiri, temelde okul terkini açıklamak ve önlemek için doğmuş olmaları nedeniyle, doğrudan okul bağlılığının ne olduğuna ilişkin bilgi vermemeleridir. Diğer bir ifade ile erken dönem yaklaşımlar, okul bağlılığının önemi ve etkisini vurgulanmakla birlikte; genellikle okul terkinin ne olduğunu açıklamış (örneğin; Finn, 1989; Tinto, 1975); ancak okul bağlılığının ne olduğu, yapısı, göstergeleri vb. konularda bütüncül bir anlayış ortaya koyamamışlardır (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004). Jimerson ve diğerleri (2003) de bu duruma dikkat çekerek, okul bağlılığının ne olduğuna ilişkin açık

ve ortak bir anlayışın, okul bağlılığına yönelik araştırma, uygulama, müdahale ve ölçme çalışmaları için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. İkinci eleştiri, birinci eleştiri ile bağlantılı olarak, yaklaşımların okul bağlılığını ayrı bir yapı olarak ele almaktansa daha çok bir sonuç, koruyucu bir faktör veya okul başarısının bir yordayıcısı olarak görmeleridir (Furlong vd., 2003). Güncel yaklaşımlar (örneğin; Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004) ise okul bağlığını bir sonuç, koruyucu veya yordayıcı bir faktör olarak değil; gelişimsel anlayış temelinde ayrı bir yapı olarak ele almaktadır (Furlong vd., 2003). Üçüncü eleştiri okul bağlılığını ağırlıklı olarak akademik faaliyetlere katılım ve gözlenebilir davranışlarla açıklamaya çalışmalarıdır (örneğin; Finn, 1989; Tinto, 1975); ancak, örneğin Appleton ve diğerleri (2006) akademik ve davranışsal gibi dışsal göstergelerin önemini kabul ederken aynı zamanda bilişsel ve psikolojik gibi içsel göstergelerin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dördüncü ve son eleştiri ise bağlılığı motivasyon ile (örneğin; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Tinto, 1975; Check&Connect Intervention Programme) eş anlamlı olarak ele almaları veya motivasyon temelinde açıklamaya çalışmalarıdır (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009). Güncel yaklaşımlarda ise bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki iki farklı şekilde ele alınmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Bazı yaklaşımlar (örneğin; Appleton vd., 2006) motivasyon ile bağlılığı ayrı bir yapı olarak ele alırken; bazıları (örneğin; Fredricks vd., 2004) ise bağlılığın motivasyonu da kapsayan bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Reschly ve Christenson (2012) ise Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından ifade edilen anlayışı temel alarak motivasyon ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi, okul bağlılığının daha sonra açıklanacak olan boyutlarını (bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık) temel alarak açıklamaktadır. Okul bağlılığını oluşturan bilişsel ve duygusal boyutlar bağlılığın içsel formunu temsil ederken; davranışsal boyut ise dışsal formunu temsil etmektedir (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004). Bu bağlamda Reschly ve Christenson (2012) motivasyonun da içsel olduğuna vurgu yaparak bilişsel ve duygusal bağlılık ile motivasyon arasındaki benzerliğe işaret etmektedir. Bu noktada motivasyonu davranışsal boyutu kapsamamasından dolayı bağlılık kavramı devreye girmekte ve farklı bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu farklılık şu şekilde ifade edilebilir: Motivasyon içsel süreçlerle ilgili olup niyet/amaç hakkında bilgi verirken; bağlılık ise dışsal ve gözlenebilir davranışlarla ilgili olup eylem hakkında bilgi verir (Reeve, 2012; Reschly ve Christenson, 2012). Diğer bir ifade ile motivasyon eylemin nedeni ile ilgili bilgi verirken; bağlılık ise eylem ve kişi arasındaki ilişkiyi ifade eder. Özetle motivasyon, bağlılık için

gerekli ancak yeterli görülmemekte ve bu nedenle de okul bağlılığının ayrı ve daha kapsayıcı bir yapı olarak ele alınıp açıklanması gerekmektedir (Appleton vd., 2006).

Fredricks ve diğerleri (2004), yukarıda ifade edilen açıklamalara dikkat çekerek, alanyazında okul bağlılığı ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen "okul bağlılığının tanımı, yapısı ve ölçümü ile ilgili belirgin bir anlayış olmadığını" (Fredricks vd., 2004, ss.60) ifade etmekte ve bu bağlamda okul bağlılığını meta-yapı (meta-construct) olarak ele alan bir yaklaşım önermektedir. Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından önerilen bu meta-yapıya göre okul bağlılığı (1) *çok boyutlu*, (2) *kapsayıcı* ve (3) *işlenebilir/biçimlendirilebilir(malleable)* olmak üzere üç bileşenden oluşan bir kavram olarak değerlendirilmekte ve bu anlayış güncel yaklaşımlar (Ör; Appleton vd., 2008; Furlong vd., 2003) tarafından da benimsenmektedir. Bu yaklaşım ayrıca, bu araştırma kapsamında benimsenen okul bağlılığı anlayışını da temsil etmektedir.

Çok boyutluluk okul bağlılığının önemli bir bileşenidir (Fredricks vd., 2004). Okul bağlılığını oluşturan bu boyutlar birbirinden kopuk değil; aksine aralarında dinamik bir ilişki bulunan ve iç içe geçmiş boyutlardır ve bu nedenle tek tek değil bütün halinde ele alınmalı ve araştırılmalıdır (Appleton vd., 2006; Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004). Boyutlar arasındaki dinamik ilişkiye vurgu yapması ve böylece okul bağlılığına ilişkin daha açık bir anlayış sağlamasının yanı sıra (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009; Fredricks vd., 2004) çok boyutlu yaklaşımın sağladığı üç önemli fayda daha bulunmaktadır. İlk fayda boyutların, bireylerin gelişim alanlarına (Ör; bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim alanı) denk gelmesinden dolayı okul bağlılığına yönelik boylamsal/gelişimsel bakış açısına vurgu yapması; ikinci fayda önleme ve müdahale çalışmaları için bir çerçeve sunması; üçüncü ve son fayda ise boyutların aynı zamanda bağlılığa ilişkin göstergeleri de içinde barındırmasıdır (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009).

Alanyazında okul bağlılığının hangi boyutlardan oluştuğu ve bu boyutların sayısı ile ilgili farklı önerilerin olduğu görülmektedir (Appleton vd., 2008). Bazı yaklaşımlarda okul bağlılığı davranışsal ve duygusal bağlılık olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak ele alınırken (Finn, 1989; Skinner ve Belmont, 1993); çoğu güncel yaklaşımda ise davranışsal ve duygusal bağlılığa ek olarak bilişsel bağlılığın da yer aldığı üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Chapman, 2002; Christenson ve Anderson, 2002; Connell ve Wellborn, 1991; Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003; Jimerson vd., 2003; Yazzie-Mintz, 2006). Yukarıda ifade edilen iki ve üç boyutlu yapılar dışında, okul bağlılığını dört boyutlu bir yapı olarak ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Reeve ve Tseng

(2011) bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlılığa ek olarak aracı katılımı (agentic engagement); Reschly (2020) ise akademik bağlılığı dördüncü boyut olarak önermektedir. Appleton ve diğerleri (2006) de okul bağlılığını akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik bağlılık olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır.

Davranışsal bağlılık boyutu öğrencinin okul ile ilgili durumlar karşısında sergilemiş olduğu davranışsal tepkilerden oluşmakta; olumlu davranışlar sergileme, okulla ilişkili görevlere karşı ilgili olma ve program dışı faaliyetlere katılma olmak üzere üç temel eksende (Finn ve Voelkl, 1993) ele alınmaktadır. Diğer bir ifade ile okul ve sınıf kurallarına uyma, derse hazırlıklı gelme, ödevlerini zamanında tamamlama gibi olumlu davranışlar sergileme, okuldan kaçma, devamsızlık, geç kalma, sorun çıkarma ve kavga etme gibi yıkıcı davranışların bulunmaması, akademik olan ve olmayan faaliyetlere (sportif, sosyokültürel faaliyetler, okul yönetimi vb.) katılma ve katılmaya gönüllü olma, bu faaliyetlerin içinde yer alırken konsantre olma, gayret, sebat, özen gösterme, soru sorma ve sınıf tartışmalarına katkıda bulunma gibi davranışlardan oluşmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004; Furlong vd., 2003; Reschly ve Christenson, 2012).

Duygusal bağlılık boyutu öğrencinin okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik hissettiği duyguları, sergilediği tutumları ve algıları ifade eder (Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003). Öğrencinin ilgili olma, sıkılma, mutluluk, üzüntü ve kaygı şeklinde okul, öğretmen ve akranlarına vermiş olduğu duygusal tepkiler, kendini okula ait hissetme, okul ile özdeşleşme ve ilişkili olma gibi tutumlara sahip olması ve okulu önemli bir yer olarak görmesi duygusal bağlılık boyutunda ele alınmaktadır (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004; Reschly ve Christenson, 2012).

Bilişsel bağlılık boyutu öğrencinin öğrenme için yaptığı psikolojik yatırım ve öz-düzenlemeden oluşmaktadır. Öğrencinin öğrenmenin ve okulun gerekliliklerinin ötesine geçme arzusu taşıması, meydan okumayı ve çok çalışmayı tercih etmesi, zihinsel çaba harcaması, esneklik göstermesi, başarısızlıkla pozitif anlamda başa çıkması, ustalaşmaya/uzmanlaşmaya yönelik bilgi ve beceriler edinmeye yönelik çabası psikolojik yatırım olarak değerlendirilmektedir. Öz-düzenleme ise öğrencinin öğrenme ve hedeflerine ulaşma sürecinde plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel stratejiler kullanmasını ifade eder. Ayrıca bilgiyi hatırlama, organize etme ve anlama için farklı öğrenme stratejilerinden faydalanma ve bu süreçte olumsuz etkileri olabilecek dikkat dağıtıcıları kontrol ederek görev ve amaçlar üzerindeki kontrolü devam ettirmeye yönelik beceriler de bu kapsamda ele alınmaktadır (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004).

Yukarıda ifade edilen bağlılık türleri (davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık) öğrencinin, öğretmen tarafından sunulan öğrenme yaşantılarına vermiş olduğu tepkileri ifade eder ve tek yönlüdür (Reeve ve Tseng, 2011); ancak birey hangi ortamda bulunursa bulunsun o ortamı kendi gelişim, değişim ve uyumu için kasıtlı olarak kişiselleştirmeye ve zenginleştirmeye çalışır (Reeve ve Tseng, 2011). Diğer bir ifade ile birey kendisine verilenin pasif alıcısı olmaktan ziyade hem çevreden etkilenen hem de çevreyi etkileyen rolündedir (Bandura, 2006). Bu durum eğitim ortamları için de geçerlidir ve bağlılığı açıklarken dördüncü bir boyutu gerekli kılmaktadır. Öz Belirleme Kuramı'na (Deci ve Ryan, 2012) dayalı olarak önerilen eylemlilik/aracı katılım (agentic engagement) boyutu ise bu gereklilikten doğmakta ve öğrencinin kendisine sunulan öğretim faaliyetlerine yapmış olduğu yapıcı katkıyı ifade etmektedir (Reeve ve Tseng, 2011). Öğrenci bilerek ve proaktif bir şekilde hem öğrenme içeriğini hem de öğrenme koşullarını kişiselleştirmeye yönelik çaba gösterir. Önerilerde bulunmak, öğrenilen konuya yönelik daha fazla açıklama veya soyut bir kavrama yönelik somut örnekler talep etmek, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını ifade etmek, izlenebilecek bir amaç veya hedef göstermek, seçenekler üretmek, ekstra kaynak ve öğrenme fırsatlarını sormak, özel ders talep etmek, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ifade etmek gibi davranışlar bu boyut altına girmekte ve böylece öğrenci öğrenme içeriği ve sürecini etkileyerek kişisel hale getirmektedir (Reeve, 2012, 2013; Reeve ve Tseng, 2011).

Appleton ve diğerleri (2006) tarafından, Connell ve Wellborn (1991) ile Finn (1989) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ve Check&Connect programı uygulamalarından elde edilen verilere dayalı olarak geliştirilen okul bağlılığı modeli akademik, davranışsal, duygusal ve psikolojik bağlılık olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Psikolojik bağlılık, daha önce açıklanmış olan duygusal bağlılık boyutuna denk gelmekte ve özdeşleşme, ait olma, okulun bir üyesi haline gelme gibi durumları içermektedir. Diğer modellerde davranışsal bağlılık boyutunda yer alan akademik bağlılık, davranışsal bağlılıktan ayrı bir boyut olarak ele alınmakta ve ödevlerin/görevlerin zamanında tamamlanması, mezuniyet için kredi toplanması ve ev ödevlerinin tamamlanması; davranışsal bağlılık ise okul devam etme, sınıf içi ve dışı faaliyetlere gönüllü olarak katılım gösterme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Son olarak bilişsel bağlılık öz düzenleme, öğrenmeye değer verme, okul ve gelecek arasındaki ilişkiyi fark etme ve strateji geliştirme gibi durumlardan oluşmaktadır (Appleton vd., 2006). Bu boyutlardan akademik ve davranışsal bağlılık boyutları okul bağlılığının dışsal

göstergeleri olarak görülürken; bilişsel ve psikolojik bağlılık boyutları ise bağlılığın içsel göstergeleri olarak görülmektedir (Appleton vd., 2006).

Okul bağlılığını oluşturan ikinci bileşen kapsayıcılıktır ve iki duruma vurgu yapar. İlk durum boyutlar arasındaki etkileşimdir. Daha önce de ifade edildiği gibi okul bağlılığını oluşturan boyutlar birbirinden kopuk değil; birbirleri arasında etkileşim olan yapılardır ve bu nedenle birlikte ele alınmalıdır (Fredricks vd., 2004). Kapsayıcılığın vurgu yaptığı ikinci durum ise her bir boyutta zamana ve yoğunluğa bağlı olarak meydana gelen değişimlerdir. Diğer bir ifade ile boyutların her biri kendi içinde de dinamik bir yapı sergilemektedir (Fredricks vd., 2004).

Okul bağlılığını oluşturan üçüncü ve son bileşen ise okul bağlılığının işlenebilir/biçimlendirilebilir (malleable) olmasıdır. Bu bileşen, bağlam ile okul bağlılığı arasındaki etkileşime vurgu yapar (Fredricks vd., 2004). Connell ve Wellborn (1991), benlik sistemine (self-system) ilişkin geliştirdikleri motivasyon temelli modelde bağlılığın aile, toplum, kültür ve eğitsel bağlamlardan etkilendiğini ve onları etkilediğini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile okul bağlılığı bağlamdan kopuk değil; aksine bağlamı etkileyen ve ondan etkilenen bir yapı olarak görülür ve bu nedenle birlikte ele alınmalıdır (Fredricks vd., 2004). Bağlamsal olarak meydana gelecek değişimlerin – örneğin okul bağlılığına yönelik müdahale ve uygulamaların – bağlılığı oluşturan boyutları nasıl etkileyeceği sorusu bu bileşenin temelini oluşturur ve okul bağlılığı, gerçekleştirilecek bağlamsal değişimler ve müdahaleler ile geliştirilebilir bir yapı olarak kabul edilir (Fredricks vd., 2004) ki Check&Connect programı bu durumun bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Okul Bağlılığının Öncülleri

Alanyazında okul bağlılığının öncülleri (antecedent) olarak bağlamsal faktörlere vurgu yapıldığı (örneğin; Fredricks vd., 2004) görülmekte ve böylece bağlamın ne olduğu ve hangi faktörlerden oluştuğu sorusu ortaya çıkmaktadır. Tinto (1975) geliştirmiş olduğu okul terki modelinde aile geçmişi, üniversite öncesi alınan eğitim gibi akademik ve sosyal sistemlere vurgu yaparken; Connell ve Wellborn (1991) ise Benlik Sistemi Süreçleri Modeli'nde sınıf, okul, aile, toplum bağlamlarına ve bu bağlamların yapılarına vurgu yapmaktadır. Finn ve Voelkl (1993) bağlılığa etki eden bağlamsal faktörlerden okul bağlamına odaklanmakta ve yapısal ortam (structural environment) ve düzenleyici ortam (regulatory environment) olmak üzere iki ortam tanımlamaktadır. Yapısal ortam okulun

büyüklüğü (öğrenci sayısı, personel sayısı ve öğrenci-personel oranı), etnik yapısı gibi özelliklerden oluşurken; düzenleyici ortam ise okulun yönetim sistemi, disiplin ortamı ve okul kuralları gibi özelliklerden oluşmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993).

Fredricks ve diğerleri (2004), Connell ve Wellborn (1991) tarafından ifade edilen bağlamsal faktörlerden eğitimsel bağlama odaklanmakta ve eğitimsel bağlamı okul düzeyindeki faktörler, sınıf düzeyindeki faktörler ve bireysel ihtiyaçlar olmak üzere üç öğeye ayırmaktadır. Okul düzeyindeki faktörler okulun açık ve tutarlı amaçlarının olması, okulun büyüklüğü (okulun küçük olması bağlığın oluşmasını kolaylaştırmaktadır), öğrencinin okul yönetimi ve politikalarına katılımı, öğrenci ve personelin iş birliği oluşturmasını ve sorumluluk almasını sağlayacak fırsatlar sunulması, ürün ortaya koymak için gerekli olan akademik çalışma ortamının sağlanması, okulun disiplin iklimi, okul kurallarının esnekliği ve adilliği, çeşitli ve zenginleştirici öğrenme görevleri sunulması, kanıta dayalı ve gerçekçi akademik standartlar belirlenmesi (Fredricks vd., 2004) şeklinde sıralanabilir.

Furlong ve diğerleri (2003) ise bağlamsal faktörleri okul geneli, akran grubu, sınıf ve öğrenci bağlamı olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Öğrenci bağlamı daha önce açıklanan davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlar ve boyutlarda yer alan göstergelerden oluşmaktadır. Öğrenci bağlamı aynı zamanda kısa vadeli sonuçlar olarak görülmektedir. Okul genelindeki bağlamsal özellikler okul iklimi, okulun büyüklüğü (öğrenci ve personel sayısı az olan okullarda okul bağlılığı daha kolay gelişmektedir), fiziksel ortam, öğrenci grubunun çeşitliliği (etnik, dini veya mezhepsel köken vb.), disiplin uygulamaları ve sıfır tolerans anlayışından (hiçbir öğrenciye tolerans gösterilmeden disiplin kuralların uygulanmasını ifade eder) oluşmaktadır. Okul geneli bağlamsal özellikler, özünde Finn ve Voelkl (1993) tarafından ifade edilen yapısal ve düzenleyici ortam çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu iki ortam büyük oranda okul iklimine hizmet etmektedir. Akran grubu bağlamı arkadaşlık kalitesi, akran desteği, akran grubunun akademik değerleri, başarı ve beklenti düzeyleri, akran kabulü veya reddi, zorba veya kurban olma gibi faktörlerden oluşmaktadır. Sınıf bağlamı ise öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğrenme ortamı sunulması, öğretmen desteği, hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci ilişkilerinde karşılılık saygının oluşması, iş birliğine dayalı öğrenme ortamının sağlanması gibi faktörlerden oluşmaktadır. Hakkında bilgiler verilen bu dört bağlam arasındaki etkileşimler ise akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeler gibi orta vadeli ve liseden mezun olma, lise sonrası eğitim, iş/meslek edinme ve üretken bir vatandaş olma gibi uzun vadeli sonuçları etkilemektedir (Furlong vd., 2003).

Şu ana kadar açıklanan ve büyük oradan öğrencinin içinde bulunduğu okul ortamı ile ilişkili bağlamsal özellikler dışında okul ortamı ile ilişkili olmayan bağlamsal özellikler de bulunmaktadır. Son zamanlarda hem sürdürülebilir bağlılık anlayışının ortaya çıkması hem de okul dışı bağlamsal faktörlerin öğrenci bağlılığı ve başarısındaki etkisinin anlaşılması ile bağlılığın okul dışı bağlamsal ortamlara da yayılması önem kazanmıştır (Fredricks, 2011). Örneğin; Reschly ve Christenson (2012) okul bağlamı dışındaki bağlamsal faktörleri cinsiyet, aile geçmişi, erken okul deneyimleri, sosyo ekonomik düzey, bireyin dahil olduğu etnik grubun statüsü, içinde yaşanan topluluğun özellikleri (tek ebeveynli ailede veya düşük eğitim ve sosyo ekonomik düzeye sahip bir toplulukta yaşamak vb.), hane stresi (madde kullanımı, tek ebeveynli ailede yaşamak, şiddete maruz kalmak vb.), yetişkin rolleri üstlenmek (bir aile üyesinin bakımı ile ilgilenmek, bir işte çalışmak veya aileyi geçindirmek, ergen hamileliği vb.), aile ve okul dışındaki akran grubundan eğitim süreci içinde kalmak için destek görmek, ebeveyn katılımı ve takibi, kişilik (düşük öz saygı ve özgüven, aşırı dürtüsellik, iletişim kurmada zorluk vb.) ve bedensel veya zihinsel bir engele sahip olmak şeklinde sıralamaktadır.

Rumberger ve Lim (2008) ise okul bağlığı ve okul terkine etki eden faktörleri bireysel faktörler ve kurumsal faktörler olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Birinci grup olan bireysel faktörler öğrencinin eğitsel performansından, davranışlarından, tutumlarından ve geçmişinden/arka planından (background) oluşmaktadır. Eğitsel performans öğesi akademik başarı, sebat, kazanım ve beceri elde etme; davranış öğesi bağlılık (engagement), farklı türlerde ders/kurs alma, normalden sapan davranışlar (deviant) sergileme veya sergilememe, akran grupları, bir işte çalışma; tutum öğesi öğrencinin eğitim ve okula ilişkin inançları ile kendine ilişkin inançları ve beklentileri; son olarak geçmiş/arka plana öğesi ise demografik özellikler, fiziksel ve ruhsal sağlık durumu ve geçmiş deneyimler öğelerinden oluşmaktadır. İkinci grup olan kurumsal faktörler aileden, okuldan ve toplumdan oluşmaktadır. Aile öğesi aile yapısı (ailedeki bireylerin sayısı ve türleri), kaynaklar, çocuğun kapasitesini ortaya çıkarıcı uygulamalar; okul öğesi öğrenci profili, okul yapısı, kaynaklar ve öğrencinin kapasitesini ortaya çıkarıcı uygulamalar; son olarak toplum öğesi ise toplumsal kaynaklar (çocuk bakımı, tıbbi imkanlar, iş imkanları vb.), ebeveynlerle ilişkiler ve sosyal ilişkiler öğelerinden oluşmaktadır (Rumberger ve Lim, 2008).

Alanyazın incelemesinde farklı araştırmacılar tarafından benzer faktörlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu noktada bağlamsal faktörlerden hangilerinin değiştirilebilir (alterable) olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır (Appleton, 2018; Reschly ve Christenson,

2012). Diğer bir ifade ile Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından işlenebilir/değiştirilebilir bir yapı olarak kabul edilen okul bağlılığını geliştirmek için hangi faktörlere müdahale edilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Reschly ve Christenson (2012) değiştirilebilir faktörleri öğrenci, aile ve okul bağlamları içinde yer alan koruyucu faktörler ve risk faktörleri şeklinde ele almaktadır. Öğrenci bağlamına ilişkin koruyucu faktörler ev ödevlerini tamamlama, derse hazırlıklı gelme, yüksek kontrol odağı, olumlu benlik kavramı ve okulu bitirmeye yönelik beklentiler; risk faktörleri ise yüksek devamsızlık oranı, davranış sorunları, zayıf/yetersiz akademik performans, sınıf tekrarı ve herhangi bir işte çalışma olarak sıralanmaktadır. Aile bağlamına ilişkin koruyucu faktörler ailenin sağladığı akademik ve motivasyonel destek, ebeveyn gözetimi ve katılımı; risk faktörleri ise düşük eğitim beklentileri, sık taşınma ve buna bağlı olarak öğrencinin sık okul değiştirmesi ve izin verici/aşırı serbest ebeveyn tutumları olarak sıralanmaktadır. Son olarak okul bağlamına ilişkin koruyucu faktörler düzenli bir okul ortamı sunulması, ilgili öğretmen tutumları ve adil disiplin politikaları; risk faktörleri ise yetişkin otoritesinin zayıflığı, okulun büyük olması (1000'den fazla öğrenci olması), öğretmen sayısının öğrenci sayısına oranla az olması, öğrenci ve personel arasındaki ilişkinin ve ilgili öğretmen tutumlarının zayıf olması, zayıf veya ilgi çekici olmayan öğretim programları, düşük beklentiler ve yüksek okuldan kaçma oranları olarak sıralanmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012).

Bağlamsal faktörlerin etkilerine yönelik çalışmalar okul bağlılığı ve okul bağlılığı ile ilişkili akademik başarı, motivasyon, öz yeterlik, problemli davranışlar, okul terki ve devamsızlık gibi çıktıların bağlamsal faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Fredricks, 2011). Örneğin aile bağlamı içinde yer alan yüksek ebeveyn katılımı, etkili ebeveynlik becerileri ve demokratik ebeveyn tarzı sergileme, aile beklentilerinin net ve açık bir şekilde ifade edilmesi, özerkliği destekleme, ebeveyn takibi, ebeveyn kontrolü ve aile tarafından sağlanan akademik destek gibi değişkenlerin okul bağlılığını (Al-Alwan, 2014; Bempechat ve Shernoff, 2012; Erol ve Turhan, 2018; Fan ve Williams, 2010; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992; Stormshak, Fosco ve Dishion, 2010; Woolley ve Bowen, 2007), akademik başarıyı (Castro vd., 2015; Fan ve Chen, 2001; Fan ve Williams, 2010; Steinberg vd., 1992; Wilder, 2014), motivasyonu (Bempechat ve Shernoff, 2012; Gonzalez-Dehass, Willems ve Doan Holbein, 2005; Fan ve Williams, 2010), akademik öz yeterliği (Fan ve Williams, 2010; Grijalva-Quiñoneza, Valdés-Cuervo, Parra-Pérez ve García Vázquez 2020; Holloway vd., 2016), öğrenci öz düzenleme becerilerini (Polat ve Bayındır, 2020; Wong, 2008) ve sosyal beceri (El

Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010) gibi değişkenleri pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı; devamsızlık (Gubbels, van der Put ve Assink 2019; Sheldon ve Epstein, 2004; Şahin, Arseven ve Kılıç, 2016; Teasley, 2004), okuldan kaçma/okulu asma (Epstein ve Sheldon, 2002; Teasley, 2004) okul terki (Blondal ve Adalbjamardottir, 2009; Gubbels vd., 2019; Şahin vd., 2016) ve problemli davranışlar sergileme (El Nokali vd., 2010; McCormick, Cappella, O'Connor ve McClowry, 2013) gibi değişkenleri ise negatif gönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Arastaman (2006, 2009) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise anne eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyindeki artışın, yukarıdaki bulgulardan farklı olarak okul bağlılığı düzeyinde azalmaya sebep olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla okul bağlılığı gösterdiği ve öğrencilerde davranışsal bağlılığın yüksek, bilişsel bağlılığın ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Daha önce özellikleri açıklanan akran grubu öğrenci bağlılığı ve başarısı üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden bir diğeridir. Fredricks (2011, ss.331) akran grubunun önemini "Öğrenciler kendilerine benzer bağlılık düzeyine sahip öğrenciler ile arkadaş olma eğilimindedirler." şeklinde ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler okul bağlılığı yüksek olan akran grubu içinde yer alırken; okul bağlılığı düşük olan öğrenciler ise okul bağlılığı düşük olan akran grubu içinde yer almaktadır (Ryan, North ve Ferguson, 2019). Bu duruma bağlı olarak bağlılık düzeyi yüksek olan akran grubunda yer alan öğrenciler okul, sınıf ve okul dışı öğrenme faaliyetleri ile program dışı faaliyetlere yönelik daha fazla katılım ve çaba gösterirken aynı zamanda daha az devamsızlık ve okul terki göstermektedir (Juvonen, Espinoza ve Knifsend, 2012; Kindermann, McCollam ve Ellsworth, 1996; Ryan vd., 2019). Özetle arkadaş seçimi, desteği, sayısı ve arkadaşlık kalitesi okul bağlılığı ve okul dışı faaliyetlere ilişkin bağlılık üzerinde etkili olmaktadır (Fredricks, 2011; Juvonen vd., 2012).

Aile ve akran grubuna benzer bir şekilde okul iklimi olarak ifade edilebilecek olan okul bağlamının da okul bağlılığı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Bilgin ve Taş, 2018; Finn ve Voelkl, 1993; İhtiyaroğlu ve Ottekin Demirbolat, 2016; Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992; Yavrutürk, 2019). Örneğin, akran ve aile grubu dışındaki bireylerden alınan sosyal desteğin bireylerin gelişimleri üzerindeki olumlu etkisine bağlı olarak öğretmen ve diğer okul çalışanlarının rolü önem kazanmaktadır (Newmann vd., 1992; Ryan vd., 2019). Aile ve akran grubu dışındaki yetişkinlerden, özellikle öğretmenler tarafından sosyal destek sağlanan, önemsenen, olumlu beklentilerle karşılaşan ve olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerine sahip öğrencilerin okul bağlılığı,

akademik başarıları, motivasyonları, özsaygıları ve iyi oluşları bu durumdan olumlu etkilenirken; sosyal destek görmeyen öğrenciler ise olumsuz etkilenmektedir (Bilgin ve Taş, 2018; Fredricks, 2011; Fredricks vd., 2004; Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016, Klem ve Connell, 2004; Kartal, 2017; Lavy ve Naama-Ghanayim, 2020; Lee, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Quin, Heerde ve Toumbourou, 2018). Sosyal destek dışında öğretmen tarzı ve öğretmen etkililiği de okul bağlılığını etkilemektedir. Örneğin İhtiyaroğlu ve Ottekin Demirbolat (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen etkililiğinin öğrenci okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Özellikle öğrenci psikolojik ihtiyaçlarından olan özerklik ve yeterlik ihtiyaçları (Connell ve Wellborn, 1991) ile ilişkili olarak özerkliği destekleyici tarza sahip bir öğretmen öğrenci okul bağlılığını olumlu etkilerken; kontrolcü tarza sahip bir öğretmen ise olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Reeve, Cheon ve Jang, 2019). Sosyal ve yetişkin etkileri dışında okul bağlamı içinde yer alan okul disiplin ortamı, okulun büyüklüğü ve görev özellikleri (task characteristics) gibi faktörler de okul bağlılığını etkilemektedir. Adil ve esnek disiplin ortamı, okulun küçük olması (n<1000) okul bağlılığını olumlu etkilemektedir (Bilgin ve Taş, 2018; Fredricks vd., 2004). Görev özellikleri ise öğretim ortamının (instructional environment) özellikleri ile ilgilidir. Problem ve proje temelli öğretim, çeşitli, ilginç, ilgi çekici, yaşa uygun, gerçek dünya ile ilişkili ve zorlayıcı görevler ile özerkliğin desteklenmesi ve öğrenciye sunulan karar verme fırsatları öğrenci başarısı ve okul bağlılığı üzerinde olumlu etkiler göstermektedir (Fredricks, 2011; Mitchell ve Carbone, 2011). Son olarak, özellikle öğretmenler olmak üzere tüm okul personeli tarafından beklentilerin açık ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi, tutarlı geri dönütler verilmesi, görevlerin zamanında tamamlanmasına yönelik rutinler oluşturulması da okul bağlılığı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etiler göstermektedir (Fredricks, 2011).

Okul Bağlılığının Sonuçları

Araştırmalar, okul bağlılığının öğrenciye ilişkin kısa ve uzun vadeli sonuçlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelemesinde, genel olarak, okul bağlılığının – ortaya çıkış amacı ile tutarlı olarak – akademik başarı ve okul terki üzerine etkilerine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda okul bağlığının genel ve akademik öz-yeterlik, akademik başarı ve program dışı faaliyetlere katılım gibi değişkenler ile pozitif yönde; okul terki, devamsızlık, davranış problemleri ve okul

tükenmişliği gibi değişkenlerle ise negatif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir (Archambault, Janosz, Fallu, vd., 2009; Bilge vd., 2014; Chase vd., 2014; Demirci, Usta, Yıldız ve Demirtaş, 2020; Dotterer ve Lowe, 2011; Erdoğdu ve Yüzbaş, 2018; Fall ve Roberts, 2012; Finn ve Rock, 1997; Fredricks vd., 2004; Karamanlı Gül, 2019; Kartal, 2017; Kaya, 2017; Kaya ve Boyraz, 2020; Kızıldağ vd., 2017; Rumberger, 1995; Rumberger ve Lim, 2008; Rumberger ve Rotermund, 2012; Wang ve Fredricks, 2014). Diğer bir ifade ile okul bağlılığı okul terki, yabancılaşma, devamsızlık, davranış sorunları ve düşük akademik başarı gibi sorunları iyileştirici bir faktör olarak görülmektedir.

Okul bağlığının akademik başarının artırılması ve okul terkinin azaltılması konularındaki olumlu etkilerinin dışında akademik olmayan öğrenci çıktıları ile de ilişkisi bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar okul bağlılığının riskli davranışlar sergileme (Şimşek ve Çöplü, 2018), madde kullanımı (alkol, tütün vb.), suç işleme ve zorbalık (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004; Li ve Lerner, 2011) gibi değişkenlerle negatif yönde; benlik saygısı (Karaşar ve Kapçı, 2016), iyi oluş (Demirci, 2020), sosyal-duygusal beceriler (Karamanlı Gül, 2019) ve psikolojik sağlamlık (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017) gibi değişkenlerle ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile okul bağlılığı fiziksel ve zihinsel sağlığı geliştirmektedir (Carter, McGee, Taylor ve Williams, 2007; Catalano vd., 2004; Li ve Lerner, 2011).

Karakter Güçleri ve Erdemler

Ahlaki yeterlik (moral competence) olarak da görülen İyi Karakter (Good Character) yüzyıllar boyunca ilgi çeken; eğitim ve ebeveynlik aracılığı ile bireye kazandırılması hedeflenen; öğretmen, ebeveyn, arkadaş ve kardeş gibi farklı kişilerin bireyden beklentilerini ifade eden; ancak, psikoloji bilimi tarafından uzun zaman boyunca ihmal edilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Park ve Peterson, 2009b). Bu durum pozitif psikoloji anlayışının önem kazanmasına bağlı olarak değişmiştir. Bu değişime paralel olarak iyi karakter ve onun işe vuruk haline karşılık gelen karakter güçleri ve erdemler önem kazanmaya başlamıştır. Güçlü yönlere vurgu yapan pozitif psikoloji yaklaşımının merkezinde yer alan (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005) karakter güçleri ve erdemler, bireyin kişiliğinin ahlaki olarak güçlü olan yönlerine vurgu yapmakta (Park ve Peterson, 2009a, 2009b) ve "yaşam boyu pozitif büyüme ve gelişmenin kaynağı" (Park ve Peterson, 2009a, ss.1) olarak görülmektedir. Daha önce de

ifade edildiği üzere, psikoloji biliminin eksiklik ve düzeltme temelli bakış açına yönelik eleştiriler (Carr, 2004; Hefferon ve Boniwell, 2011) ve iyi oluşun sadece eksikliğin olmamasını değil; aynı zamanda yaşam doyumu, yeterlik (competence) ve iyi karakter gibi pozitif özelliklerin de var olmasını gerektirmesi nedeniyle (Gilman vd., 2009; Keyes, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002) karakter güçleri ve erdemlere yönelik akademik, toplumsal, politik ve eğitimsel ilgi artmıştır (Park ve Peterson, 2006, 2009a, 2009b). Bu bağlamda, artan toplumsal ve politik farkındalıkla birlikte, karakter güçleri ve erdemlerin belirlenmesi, geliştirilmesi ve ölçülmesine yönelik bilimsel çalışmalar ile karakter güçleri ve erdemlerin eğitim çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmaya başlanmıştır.

Her ne kadar farklı alanlarda (doğu ve batı felsefesi, din bilimi vb.; Rettew ve Lopez, 2008) yüz yıllar boyunca ilgi çekse de karakter güçleri ve erdemlerin sınıflanmasına ilişkin Peterson ve Seligman (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışma iki nedenle önemli görülmektedir. İlk neden, pozitif özelliklerin edinilebilir ve geliştirilebilir özellikler olarak görülmesidir (Peterson ve Seligman, 2004). İkinci neden ise bu çalışmanın bilimsel temeli ile ilişkilidir. Bu noktada pozitif psikoloji akımı ile pozitif ve güçlü yönlere vurgu yapan diğer yaklaşımlardan olan ve 1960'larda ön plana çıkan Hümanist Yaklaşım (Maslow, 1954) ile 1970'lerde ön plana çıkan pozitif düşünce hareketi (Peterson ve Seligman, 2004) arasındaki farka vurgu yapmak yerinde olacaktır. Pozitif psikoloji kullanmış olduğu bilimsel yöntem açısından diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Pozitif psikoloji ampirik yaklaşıma ve onun felsefi temelini oluşturan pozitivist felsefeye dayanır (Eryılmaz, 2013; Peterson ve Seligman, 2004). Pozitif psikoloji (1) pozitif öznel yaşantılar, (2) pozitif bireysel özellikler ve son olarak (3) pozitif psikolojik özellikleri ortaya çıkarıcı, geliştirici ve destekleyici pozitif kurumsal yapı (örneğin; aile, toplum, topluluk, eğitim ve politika) ve özelliklerin (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) incelenmesinde ampirik yaklaşımı benimser. Karakter güçleri ve erdemler sınıflaması ise pozitif psikolojinin ikinci ilgi alanı olan pozitif bireysel özelliklerin belirlenmesine yönelik yapılan ampirik çalışmalar içinde yer almaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Peterson ve Seligman (2004, ss.3) birinci ve ikinci nedene ilişkin görüşlerini "İyi karakterin geliştirilebileceğine inanıyoruz, ancak bunu yapmak için müdahaleleri oluşturmak ve değerlendirmek için kavramsal ve ampirik araçlara ihtiyacımız var." şeklinde özetlemektedir. Bu bağlamda, Peterson ve Seligman (2004) tarafından öncelikle Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association) tarafından hazırlanan DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ve

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization – WHO) tarafından hazırlanan ICD (International Classification of Diseases) için alternatif ve pozitif psikolojik özellikler ve güçlü yönleri temel alan bir sınıflama olan Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması (Values in Action Classification of Strengths – VIA) hazırlanmıştır. Birbirinden farklı kültür (doğu, batı vb.), inanç (Hristiyanlık, İslamiyet, Hinduizm, Musevilik vb.) ve düşünce sistemini (Konfüçyüsçülük, Taoizm, Yunan felsefesi vb.) içinde barındıran bu çalışmada altı erdem ve bu erdemleri oluşturan 24 karakter gücü tanımlanmıştır (Peterson ve Seligman, 2004). Peterson ve Seligman (2004, ss.29) bu altı erdem ve 24 karakter gücünü aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır;

1. **Bilgelik ve bilgi erdemi (Wisdom and knowledge) –** Bilgi edinimi ve kullanımını gerektiren güçler.
   KG1. *Yaratıcılık (Creativity, [originality, ingenuity])* – Bir şeyleri kavramsallaştırmanın/kavramanın ve yapmanın yeni ve üretken yollarını düşünmek; sanatsal başarıyı içerir ancak bunlarla sınırlı değildir.
   KG2. *Merak (Curiosity, [interest, novelty-seeking, openness to experience])* – Kişinin içinde bulunduğu deneyime ilgi duyması ve bu ilgiyi devam ettirmesi; etkileyici/ilgi çekici konular bulmak; araştırmak ve keşfetmek.
   KG3. *Açık fikirlilik (Open-mindedness [judgment, critical thinking])* – Bir şeylere ilişkin etraflıca düşünme ve inceleme; sonuçlara atlamama; başka birinin fikrini kanıtlar ışığında eleştirebilme ve değiştirebilme; tüm kanıtları adil bir şekilde tartma.
   KG4. *Öğrenmeyi sevme (Love of learning)* – Kendi kendine veya resmi eğitim vasıtasıyla yeni beceriler ve bilgiler edinme/uzmanlaşma; merakın da ötesine geçerek, halihazırda bilgi ve beceri sahibi olduğu konularda sistematik olarak yeni bilgi ve beceriler edinme.
   KG5. *Öngörü / Bakış açısı (Perspective, [wisdom])* – Başkalarına bilgece danışmanlık/yol göstericilik yapabilme; kendine, dünyaya ve başkalarına akılcı/anlamlı bir yoldan bakabilme.
2. **Cesaret (courage) erdemi –** İçsel ve dışsal karşıtlıklar/karşı koyma karşısında, hedeflere ulaşma iradesinin kullanılmasını içeren duygusal güçler.
   KG6. *Cesur olma/mertlik (bravery, [valor])* – Tehdit, meydan okuma, zorluk veya acı karşısında küçülmemek; karşı çıkan olsa bile doğru olanı konuşmak; popüler olmasa bile inandığı şey için çaba göstermek/hareket etmek; fiziksel cesaret içerir, ancak bununla sınırlı değildir.
   KG7. *Sebat (Persistence [perseverance, industriousness])* – Başladığı işi bitirmek; engellere rağmen bir hareket halinde olmak, çabalamaya devam etmek; görevleri tamamlamaktan zevk almak.
   KG8. *Dürüstlük (Integrity, [authenticity, honesty])* – Doğruyu söylemek, kendini gerçek bir şekilde sunmak ve samimi bir şekilde davranmak; gösteriş yapmamak; duygularının ve eylemlerinin sorumluluğunu almak.
   KG9. *Yaşam coşkusu (Vitality, [zest, enthusiasm, vigor, energy])* – Hayatı heyecan ve enerji dolu bir şekilde yaşamak; bir işi yapmaya tüm kalbi ile istekli olmak, gönülsüz olmamak; hayatı bir macera gibi yaşamak; canlı ve aktif hissetmek.

3. **Hümanizm/insanlık erdemi (Humanity) –** Başkaları ile ilgili ilgili olmayı, onlara karşı özenli ve arkadaşça davranmayı içeren kişilerarası güçlü yönler.
   KG10. *Sevme / sevgi (Love)* – Başkalarıyla, özellikle de paylaşmanın ve önemsemenin karşılık bulduğu yakın ilişkilere değer vermek; insanlara yakın olmak.
   KG11. *İyi yüreklilik (Kindness, [generosity, nurturance, care, compassion, altruistic love, "niceness"])* – Başkalarına iyilik yapmak, onlar için bir şeyler yapmak; onlara yardım etmek; onlarla ilgilenmek.
   KG12. *Sosyal zekâ (Social intelligence [emotional intelligence, personal intelligence])* – Diğer insanların ve kendinin güdü ve duygularının farkında olmak; farklı sosyal durumlara uyum sağlamak için yapılması gerekenleri bilmek; diğer insanları neyin harekete geçirdiğini bilmek.

4. **Adalet/adil olma erdemi (Justice) –** Sağlıklı toplum yaşamının altında yatan yurttaşlıkla/vatandaşlıkla ilgili güçlü yönler.
   KG13. *Vatandaşlık (Citizenship, [social responsibility, loyalty, teamwork])* – Bir grubun veya ekibin üyesi olarak iyi çalışmak; gruba sadık olmak; payına düşeni yapmak.
   KG14. *Adalet / İnsaf (Fairness)* – Tüm insanlara insaf ve adalet kavramlarına göre aynı şekilde davranmak; kişisel duygulara bağlı olarak başkaları hakkında önyargılı kararlar vermemek; herkese adil davranmak.
   KG15. *Liderlik (Leadership)* – Üyesi olduğu bir grubu, işleri halletmeye teşvik etmek ve aynı zamanda grup içinde iyi ilişkiler sürdürmek; grup etkinlikleri düzenlemek ve bu etkinlikleri izlemek.

5. **Ölçülü olma erdemi (Temperance) –** Bireyi, aşırılıklara karşı koruyan güçlü yönler.
   KG16. *Affedicilik ve merhamet (Forgiveness and mercy)* – Hataları affetmek; başkalarının eksikliklerini kabul etmek; insanlara ikinci bir şans vermek; kindar olmamak; intikam peşinde koşmamak.
   KG17. *Tevazu / Alçakgönüllülük (Humility / Modesty)* – Başarılarının kendi adına konuşmasına izin vermek; spot ışıkları aramamak; kendini, olduğundan daha özel biri olarak kabul etmemek.
   KG18. *İhtiyat (Prudence)* – Seçimler konusunda dikkatli/özenli olmak; yersiz risk almamak; daha sonra pişman olacağı şeyler söylememek veya yapmamak.
   KG19. *Öz düzenleme (Self-regulation, [self-control])* – Kişinin ne hissettiğini ve ne yaptığını düzenlemesi; disiplinli olmak; iştahını ve duygularını kontrol etmek.

6. **Aşkınlık erdemi (Transcendence) –** Anlam ve kendinden daha büyük şeylere dahil olmaya ilişkin güçlü yönler.
   KG20. *Güzellik/estetik ve mükemmelliğin taktiri (Appreciation of beauty and excellence, [awe, wonder, elevation])* – Doğadan sanata, matematikten bilime ve her gün hayatın çeşitli alanlarında ortaya çıkan güzelliği, estetiği, mükemmelliği ve/veya ustalık gerektiren bir performansı fark etmek ve takdir etmek.
   KG21. *Şükran (Gratitude)* – Meydana gelen iyi şeyleri fark etmek ve onlar için şükretmek; teşekkürlerini iletmek için zaman ayırmak.
   KG22. *Umut (Hope, [optimism, future-mindedness, future orientation])* – Gelecekten en iyisini beklemek ve bunu başarmak için çalışmak; iyi bir geleceğin oluşturulabilecek bir şey olduğuna inanmak.

KG23. *Mizah (Humor, [playfulness])* – Gülmeyi ve başkalarına takılmayı sevmek; bir durumdaki neşeli/mizahi tarafları yakalamak; diğer insanların gülmesini sağlamak; şakalar yapmak.
KG24. *Tinsellik / Maneviyat (Spirituality [religiousness, faith, purpose])* - Evrenin daha yüksek amaç ve anlamı hakkında tutarlı inançlara sahip olmak; daha büyük resme ve o resimde nerede olduğunu bilmek; davranışı şekillendiren ve konfor sağlayan yaşamın anlamı hakkında inançlara sahip olmak.

Yukarıda yer alan sınıflama gözden geçirildiğinde, erdemler ve karakter güçleri arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu görülmektedir. Peterson ve Seligman (2004) pozitif psikolojik özellikler sınıflamasının, aralarında hiyerarşik ilişki bulunan üç kavramsal düzeyden oluştuğunu ifade etmektedir. İlk kavramsal düzey olan erdemler (virtues), birçok kültürde ortak olan ve ahlaki bağlamda değerli olarak görülen altı erdemi; ikinci kavramsal düzey olan karakter güçleri (character strengths) de erdemleri oluşturan psikolojik bileşenleri içermektedir. Üçüncü ve son kavramsal düzey olan durumsal temalar (situational themes) ise bireylerin içinde bulundukları farklı durumlarda sergilemiş oldukları karakter güçlerini ifade eder. Örneğin birey iş yeri ve aile ortamı gibi farklı durumlarda farklı karakter güçlerini ön plana çıkarabilmekte veya aynı karakter gücünü farklı düzeylerde kullanabilmektedir (Peterson ve Seligman, 2004).

Karakter güçleri ve erdemler sınıflamasının ardından, ampirik anlayışa uygun olacak şekilde, karakter güçlerinin ölçülmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle yetişkinler için VIA – Karakter Güçleri Envanteri (The Values in Action Inventory of Strengths – [VIA-IS]; Peterson ve Seligman, 2004) geliştirilmiştir. Ölçek, yukarıda ifade edilen her bir karakter gücü için 10'ar madde olmak üzere toplam 240 maddeden oluşmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Ölçekte erdemler ölçülmemektedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik analizler (1) adalet, tevazu, merhamet ve ihtiyatlı olma gibi karakter güçlerinden oluşan ve ölçülü olma erdemine (temperance) karşılık gelen sınırlayıcı/dizginleyici güçler; (2) yaratıcılık, merak, öğrenmeyi sevme, estetiğin/güzelliğin taktiri gibi karakter güçlerinden oluşan ve bilgelik/bilgi erdemine (wisdom and knowledge) karşılık gelen entelektüel güçler; (3) nezaket, sevgi, liderlik, takım çalışması, şakacılık gibi karakter güçlerinden oluşan ve hümanizm/insanlık (humanity) ile adalet (justice) erdemlerine karşılık gelen kişilerarası güçler; (4) cesaret, umut, öz-düzenleme, canlılık, haz gibi karakter güçlerinden oluşan ve cesaret erdemine (courage) karşılık gelen duygusal güçler; son olarak (5) şükran, tinsellik gibi karakter güçlerinden oluşan ve aşkınlık erdemine (transcendence) karışık gelen

teolojik güçler olmak üzere beş faktörlü bir yapı ortaya koymuştur (Peterson ve Seligman, 2004).

Yetişkinlere yönelik ölçme aracı geliştirme sürecine paralel olarak, 10-17 yaş aralığındaki bireylere yönelik 198 maddeden oluşan VIA Gençler için Karakter Güçleri Envanteri (Values in Action Inventory of Strengths for Youth – [VIA-Youth]) geliştirilmiş (Park ve Peterson, 2006b; Peterson ve Seligman, 2004) ve ölçek Kabakçı, Ergene ve Doğan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik analizler (1) ihtiyat, öz düzenleme, otantiklik ve sebat karakter güçlerini kapsayan ölçülü olma faktörü; (2) öğrenmeyi sevme, merak, yaratıcılık, estetiğin/güzelliğin taktiri, açık fikirlilik ve adalet/insaf karakter güçlerini kapsayan entelektüel güçler faktörü; (3) umut, tinsellik, yaşam coşkusu, şükran, sosyal zeka, bakış açısı, mizah, liderlik ve affedicilik karakter güçlerini kapsayan tinsellik faktörü; son olarak (4) nezaket, alçakgönüllülük, takım çalışma ve cesaret karakter güçlerini kapsayan başkalarına yönelik güçler (other-directed strengths) faktörü olmak üzere dört faktörlü bir yapı ortaya koymuştur (Park ve Peterson, 2006b). Ölçeğin genç formunun faktör yapısı ile yetişkin formunun faktör yapısı karşılaştırıldığında genç formunun, yetişkin formunun beş faktörlü yapısından farklı olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu; yetişkin formunda iki ayrı faktör olan entelektüel ve duygusal güçler faktörlerinin, genç formunda tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür (Peterson ve Seligman, 2004).

Ölçme aracı geliştirme süreci, karakter güçlerini ölçmeye yönelik geliştirilen yetişkin ve genç formlarının faktör yapısının farklı kültür ve örneklemlerde de doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesine yönelik çalışmalar ile devam etmiştir. Envanterin yetişkin formuna ilişkin yapılan çalışmalarda beş faktörden (Ruch vd., 2010), dört faktörden (Macdonald vd., 2008), üç faktörden (Shryack vd., 2010) ve son olarak iki faktörden (Khumalo vd., 2008) oluşan yapılara ulaşılmıştır. McGrath (2015) ile McGrath ve Walker (2016) ise VIA Karakter Güçleri Envanteri genç ve yetişkin formları için özenli olma (caring), meraklılık (inquisitiveness) ve öz kontrol (self-control) olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapı önermiştir. Üç boyuttan oluşan bu yapı, karakter güçleri ve erdemler sınıflamasının faktör yapısını belirlemeye yönelik yürütülen bir çok farklı çalışmayla desteklenen (Duan vd., 2012; Mcgrath, Greenberg ve Hall-Simmonds, 2018) ve Peterson ve Seligman (2004) tarafından önerilen beş faktörlü yapıdan daha tutarlı (farklı kültür ve örneklem grupları için) bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle; iyi karakter (1) bireylerin farklı derecelerde sahip olduğu, (2) duygu, düşünce ve davranışlarda gözlenebilen, (3) yaşam boyunca değiştirilip, geliştirilebilen, (4) ölçülebilir

ve (5) uzak ve yakın olmak üzere birçok bağlamsal faktöre maruz kalan ve onlardan etkilenen güçlü yönleri kapsayan pozitif özellikler (positive traits) ailesi olarak görülmektedir (Park ve Peterson, 2009b; Seligman ve Peterson, 2006).

Karakter güçleri ve erdemler sınıflamasının oluşturulması, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve sınıflamanın faktör yapısını belirlemesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara paralel olarak pozitif psikolojik özelliklerin etkisine ilişkin ampirik temelli çalışmalar da yürütülmüştür. Yapılan çalışmalarda karakter güçleri ve erdemlerin stres (Li, Duan ve Guo, 2017) ve travmanın olumsuz etkilerine karşı bireyi koruduğu (Peterson, Park, Pole, D'Andrea ve Seligman 2008); ruhsal bozuklukların ortaya çıkmasını önlemede etkili olduğu (N. Park, 2004); hastalıkların iyileşmesi sürecine fayda sağladığı (Peterson, Park ve Seligman, 2006); yaşam doyumu (her yaş grubunda yaşam doyumu ile ilişkili olan karakter güçleri sevgi, umut ve yaşam coşkusu olmak üzere; Brdar ve Kashdan, 2010; Peterson, Ruch, Beerman, Park ve Seligman, 2007; Proctor, Maltby ve Linley, 2011), iyi oluş (Park, Peterson ve Seligman, 2004) ve yılmazlık (Martínez-Martí ve Ruch, 2017) gibi değişkenleri ise pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Kesitsel çalışmalara paralel olarak boylamsal çalışmalarda da (örneğin, Gillham vd., 2011; Kor, Pirutinsky, Mikulincer, Shoshani ve Miller, 2019) karakter güçlerinin gelecekteki iyi oluşu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Yetişkinler ile yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgulara benzer bulgular ergenler ve daha küçük yaş gruplarında da elde edilmiştir (örneğin; Abasimi, Gai ve Wang, 2017; Blanca, Ferragut, Ortiz-Tallo ve Bendayan, 2018; Brdar ve Kashdan, 2010; Shoshani, 2018; Shoshani ve Shwartz, 2018; Toner, Haslam, Robinson ve Williams, 2012; Weber, Ruch, Littman-Ovaida, Lavy ve Gai, 2013). Bu durumu Park (2004, ss.40), karakter güçlerinin yetişkinlerde olduğu gibi "gençlerde de iyi oluşa katkı sağladığını ve psikolojik sorunlara karşı bir tampon görevi gördüğü" şeklinde vurgulamaktadır. Bu bulgulara ek olarak, okulun bireyin yaşantısında önemli bir yeri ve etkisi olmasına bağlı olarak (Waters, 2011), karakter güçlerinin okula ilişkin değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Örneğin, Weber ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada yaşam coşkusu, öğrenmeyi sevme, azim ve sosyal zekâ karakter güçlerinin okula ilişkin olumlu duyguların en güçlü pozitif yordayıcıları olduğu; takım çalışması, umut, öz düzenleme ve sevgi karakter güçlerinin ise okula ilişkin olumsuz duyguların en güçlü negatif yordayıcıları olduğu; bu yordayıcı etkilerin de öğrenci başarı ve işlevselliğini olumlu yönde; Wagner ve Ruch (2015) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada ise öğrenme

sevgisi, azim, şükran, umut ve bakış açısı karakter güçlerinin okul başarısı; azim, öz düzenleme, ihtiyat, sosyal zekâ ve umut karakter güçlerinin ise olumlu sınıf içi davranışları anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Kabakçı (2013) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma neticesinde affedicilik, sorumluluk, bakış açısı, şükür, yaşam coşkusu, umut, sevme karakter güçlerinin öznel iyi oluşu; öz denetim, merak, özgünlük, bakış açısı, sebatkarlık, öğrenmeye açık oluş, affedicilik, umut, sosyal zeka yaşa coşkusu karakter güçlerinin yılmazlığı; affedicilik, merak, maneviyat, öğrenmeye açık oluş, liderlik, merak, sebatkarlık karakter güçlerinin ise akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Kabakçı, 2013). Wagner (2019) tarafından erken ergenlik döneminde bulunan bireylerle yürütülen çalışmada dürüstlük, mizah, nezaket ve adalet karakter güçlerinin akran kabulünü (peer acceptance) güçlü ve genel olarak karakter güçlerinin de arkadaşlık kalitesini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Son olarak, Kiye ve Boysan (2021) tarafından ergenlik döneminde bulunan bireylerle yürütülen çalışmada, karakter güçlerinin içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerine ilişkin koruyucu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Karakter güçlerinin gençler (çocuk ve ergen) üzerindeki olumlu ve koruyucu etkilerine ek olarak, karakter güçleri açısından genç ve yetişkinler arasındaki farklara da değinmek gerekmektedir. Örneğin, yapılan bir çalışmada ergenlerde yetişkinlerden farklı olarak şükran, mizah ve sevgi karakter güçlerinin daha yaygın; ihtiyat, affedicilik, tinsellik ve öz düzenleme karakter güçlerinin ise daha az yaygın olduğu belirlenmiştir (Park ve Peterson, 2009b). Park ve Peterson (2006a) tarafından 3-9 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri ile yapılan başka bir çalışmada ise umut, takım çalışması ve yaşam coşkusu karakter güçlerinin çocuklarda yetişkinlere oranla daha yaygın olduğu; güzelliğin/estetiğin taktiri, dürüstlük, liderlik, affedicilik ve açık fikirlilik karakter güçlerinin ise yetişkinlerde çocuklara oranla daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Park ve Peterson (2009b) ise bu farklılığın gelişimsel özelliklerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Gelişimsel bakış açısından değerlendirildiğinde önemli olan bir diğer konu ise hangi karakter gücünün hangi gelişim döneminde ortaya çıktığı ile ilgilidir. Örneğin, 15-24 ay aralığındaki çocuklar nezaket karakter gücü geliştirebilirken; açık fikirlilik, affedicilik ve tinsellik gibi karmaşık karakter güçleri ise ergenlik dönemine kadar tam olarak gelişmemektedir (Park ve Peterson, 2006a). Çalışmalarda, aynı zamanda, kişiler arası güçlerin (interpersonal strengths), ölçülü olma güçlerinden (temperance strengths) daha önce ortaya çıktığı da bulunmuştur (Park ve Peterson, 2009b). Bu bağlamda, her ne kadar

karakter güçleri genç ve yetişkinlerde olumlu etkilere sahipte olsa, karakter güçlerinin yaşam boyu gelişimini açıklamak ve mutluluk üzerindeki etkilerini belirlemek için (Park ve Peterson, 2006a) yürütülecek betimsel ve deneysel çalışmalarda hem grup içi hem de gruplar arası farkların dikkate alınması önemli görülmektedir.

Karakter güçlerinin etkisine ilişkin sadece betimsel değil; deneysel çalışmalar da yürütülmüştür. Karakter güçleri ve güçlü yönlere yönelik yapılan müdahale çalışmalarında güçlü yönlerin iyi oluş, akademik performans, güçlü yönlerin kullanımı, yaşam doyumu, mutluluk, pozitif duygulanım, akademik başarı, işe bağlanma, iş performansı ve doyumu, öz saygı, genel öz yeterlik, umut, yılmazlık, ihtiyaç doyumu gibi değişkenlerde pozitif yönde anlamlı; depresyon, sosyal stres, tükenmişlik gibi değişkenlerde ise negatif yönde anlamlı etkilediği belirlenmiştir (Gander, Proyer ve Ruch 2016; Gander, Proyer, Ruch ve Wyss, 2013; Ghielen, Woerkom ve Meyers, 2018; Proyer, Gander, Wellenzohn 2015; Proyer, Ruch ve Buschor 2013; Quinlan, Swain ve Vella-Brodrick, 2012; Schutte ve Malouff, 2019). Yetişkinlerle yürütülen müdahale çalışmalarına ek olarak okul temelli müdahale çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Örneğin Proctor, Tsukayama ve diğerleri (2011) tarafından ergenlerle gerçekleştirilen okul temelli güçlü yönlere dayalı müdahale programında, programa katılan öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı düzeyde yükseldiği; depresyon düzeylerinin ise anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir. Duan ve Bu (2019) tarafından, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin uyumu için gerçekleştirilen müdahale çalışmasında ise öğrencilerin iyi oluşlarının artığı; depresyon ve anksiyete düzeylerinin ise düştüğü belirlenmiştir. Bu noktada, ayrıca, tüm okul yaklaşımını benimseyen müdahale çalışmalarına da değinmek gerekmektedir. Daha önce ifade edildiği üzere, pozitif psikoloji yaklaşımına dayalı pozitif eğitim uygulamaları tekil uygulamalardan ziyade tüm okul yaklaşıma dayalı olarak ve belirli bir kavramsal çerçeve ile sunulduğunda daha etkili olacaktır. Örneğin, Penn Resiliency Program olarak adlandırılan tüm okul yaklaşımına dayalı uygulamalarda öğrencilerin depresyon, anksiyete, umutsuzluk, davranış problemlerinde düşüş gözlenirken; iyi oluş düzeylerinde artış gözlenmiştir. Benzer sonuçlar Seligman (2012) tarafından geliştirilen PERMA modeline dayalı olarak geliştirilen Geelong Grammar School Positive Education programında da elde edilmiştir (Seligman vd., 2009; Norrish vd., 2013). Özetle, pozitif psikolojik özelliklere yönelik gerçekleştirilen kuramsal ve ampirik temelli çalışmalar ile bilimsel bir temele sahip olan karakter güçleri hem yetişkinlerin hem de gençlerin yaşam doyumları ve iyi oluşları ile eğitim çıktılarını

etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmakta ve koruyucu ve önleyici özellikleri ile de ilerleyen çalışmalar için umut vadetmektedir.

Zihniyet

Örtük zekâ teorisi (implicit theory of intelligence) olarak da adlandırılan zihniyet (mindset), bireylerin zekanın doğasına ilişkin sahip oldukları inançları temsil etmekte (Dweck, 2000) ve PISA'da öğrenci iyi oluşunun (student well-being) bilişsel boyutu (cognitive dimension) olarak kabul edilerek (OECD, 2019b), eğitim süreç ve çıktıları üzerindeki etkileri incelenmektedir. Kökenleri Dweck (1975), Diener ve Dweck (1978, 1980) tarafından öğrenilmiş çaresizlik üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ile Dweck ve Leggett (1988) tarafından hedefleri temel alan bir motivasyon modelinin önerildiği çalışmaya dayanmaktadır. Daha sonra Anlamlandırma Sitemi Yaklaşımı (The Meaning System Approach; Dweck, 2000; Dweck ve Molden, 2017; Hong, Chiu, Dweck, Lin ve Wan, 1999) adı verilen bu yaklaşımda bireyler, deneyimlerine ve kendilerine yönelik inançlar (self theories or beliefs) geliştirerek dünyalarını anlamlandırmakta ve düzenlemektedir (Dweck, 2000). Diğer bir ifade ile bireyler kendileri ve dünyaya ilişkin bir takım yüklemekler yapmakta (Spinath, Spinath, Riemann ve Angleitner, 2003) ve bu inanç ve yüklemeler ise bireyin hem motivasyonu hem de kişiliğindeki farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988).

Öğrenci başarısının en kritik belirleyicilerinden birinin, öğrencinin başarısızlık ve engellerle başa çıkma kabiliyeti olduğunun fark edilmesi (Dweck ve Sorich, 1999) üzerine Dweck (2006), kariyerinin erken dönemlerinde, insanların başarısızlık ve zor durumlarla nasıl başa çıktıklarını incelemeye başlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bir grup öğrenci ile kolay ve zor yapbozlardan oluşan bir deney tasarlamış ve beklenmedik sonuçlar elde etmiştir. Araştırmanın başlangıcında başarısızlık ile "ya baş edersiniz ya da edemezsiniz" anlayışına sahip olan Dweck (2006), bu anlayıştan bağımsız olarak bazı öğrencilerin zor yapbozlar karşısında "Meydan okumayı seviyorum" ifadelerini kullandığını görmüş ve bir bireyin nasıl olup da meydan okumayı sevebileceğini merak etmeye başlamıştır. Bu bağlamda yapmış oldukları çalışmalar da Dweck ve arkadaşları (örneğin, Diener ve Dweck, 1978; Dweck, 1975; Dweck ve Leggett, 1988), bireylerin zorluk, başarısızlık ve engeller karşısında, uyumsuz olan Çaresizlik (helpless) ve uyumlu olan Ustalık Odaklı (mastery-oriented) başa çıkma biçimi olmak üzere iki tür başa çıkma biçimi kullandıklarını belirlemişlerdir. Çaresizlik başa çıkma tarzına sahip bireyler

meydan okumalardan kaçınmakta, çabalamaktan vaz geçmekte, başarısızlıklarını yetenek ve zekalarının zayıf olmasına bağlamakta, negatif duygulanım sergilemekte ve başarısızlık karşısında düşük ve bozulmuş performans sergilemekte iken; ustalık başa çıkma tarzına sahip bireyler ise meydan okumaları aramakta, pozitif duygulanım sergilemekte, başarısızlıklara karşı çözüm odaklı yaklaşmakta ve başarısızlık karşısında etkili performans sergilemektedirler (Diener ve Dweck, 1978, 1980; Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988). Araştırmalardan elde edilen diğer bir bulgu ise sahip olunan başa çıkma biçiminin bireylerin başarı, beceri ve zekâ düzeylerinden bağımsız olmasıdır (Dweck, Hong ve Chiu, 1993; Dweck ve Leggett, 1988; Dweck ve Sorich, 1999; Hong vd., 1999). Diğer bir ifade ile toplumda, başarılı – özellikle eğitim hayatında – ve ustalık odaklı başa çıkma biçimine sahip bireylere ilişkin genel kabul gören bazı anlayışların geçerli olmadığı fark edilmiştir.

Dweck (2000) bu anlayışları dört başlık altında toplamaktadır. İlk anlayış, üst düzey beceri ve yeteneğe sahip olan öğrencilerin daha fazla ustalık odaklı başa çıkma özellikleri göstereceğine yönelik anlayıştır; ancak yapılan çalışmalar, bu genel kabulün tersine, yüksek zekâ ve beceri düzeyine sahip öğrencilerin birbirinden farklı ve uyumsuz başa çıkma tarzı sergileyebildiğini ve hatta daha düşük zekâ ve beceri düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek zekâ ve beceri düzeyine sahip öğrenciden daha fazla ustalık odaklı başa çıkma becerileri sergileyebildiğini ifade etmektedir (Dweck, 2000). Licht ve Dweck (1984) tarafından akademik başarının belirleyicilerine yönelik yürütülen çalışmada akademik materyalin, diğer bir ifade ile farklı derslere (matematik, fen, dil vb.) ait içeriklerin (karmaşık, basit vb.) öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ders içeriğinin öğrenci başarısını etkilediği; ancak bu durumun öğrencinin entelektüel yeteneklerinden kaynaklı olmadığı, aynı zekâ veya entelektüel beceri düzeyinde de olsa çaresizlik ve ustalık odaklı başa çıkma becerileri sergileyen öğrencilerin birbirlerinden farklı performanslar (ustalık odaklı başa çıkma becerisine sahip öğrenciler lehine) sergiledikleri belirlenmiştir.

İkinci anlayış ise okul başarısının ustalık odaklı başa çıkma becerilerini geliştireceğine dair anlayıştır. Bu anlayışa göre öğrenci, okul başarısı arttıkça daha fazla meydan okuma arayacaktır, ancak yapılan çalışmalar başarının, beklenenin aksi yönde, başarısızlık korkusunu tetikleyici ve bu çerçevede meydan okumalardan kaçınmayı ortaya çıkaran bir etki yarattığını belirlemişlerdir. Licht ve Dweck (1984) bu anlayışa, ustalık odaklı başa çıkma becerilerinin gelişiminde başarı yönelimi (achievement orientations), nedensel yüklemeler (causal attributions) ve başa çıkma biçimleri (helpless

or mastery-oriented) gibi psikolojik faktörlerin, başarının kendisinden daha etkili olabileceği vurgulayarak karşı çıkmaktadır.

Üçüncü ve Dweck (2000) tarafından toplumda en değer verilen anlayış olarak görülen zekâ ve yeteneğin övülmesi anlayışının da ustalık odaklı becerileri geliştirmek yerine; öğrencide başarısızlık korkusu, kendinden şüphe etme, engellerle etkili şekilde başa çıkamama ve risk almaktan kaçınma davranışları gibi davranışlar ortaya çıkarmaktadır (Dweck, 2000). Bu durum Mueller ve Dweck (1998) tarafından da ele alınmakta ve öğrencinin gösterdiği iyi performansın zekâya atfedilmesinin, öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu; her ne kadar popüler bir anlayış olsa da bu anlayışın öğrenciyi motive etmek yerine, gelecek başarılar konusunda öğrencide baskı oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu çerçevede Mueller ve Dweck (1998), zekânın değil; performansın övülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Dördüncü ve son anlayış olan öğrencinin zekâsına duyduğu güvenin de ustalık odaklı becerilerin sergilenme ihtimalini artırmadığını; zekâsına güvenen öğrencilerin dahi zorluklar karşısından güvenlerinin kolaylıkla sarsılabildiğini ve bu nedenle uyumsuz başa çıkma davranışları sergileyebildiklerini ifade etmektedir (Dweck, 2000). Örneğin, Hong ve diğerleri (1995, 1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda bu anlayışa karşı şekilde, çaresiz başa çıkma tarzına sahip öğrencilerin başarısızlık karşısında, öz güvenden bağımsız olarak, ustalık odaklı başa çıkma tarzı sergileyen öğrencilerden daha az çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Özetle, toplumsal algıya zıt olarak yetenek, zekânın övülmesi, başarı ve güvenin başarı motivasyonu üzerinde beklenen etkiyi göstermediği belirlenmiştir.

Dweck (2000) bu noktada bu durumun nedenlerini sorgulamakta; ancak öncesinde kendi anlayışına ilişkin bir açıklama yapmaktadır. Dweck (2000), bazı yanlış anlamalardan kaçınmak için başarı ve övgü yerine başarısızlık ve eleştiriyi önermediğini veya güven duygusuna sahip olmanın kötü bir şey olmadığını; sadece motivasyon ve başarının temelinde/kalbinde bu kavramların yer almadığını vurgulamaktadır. Yukarıda örnekleri verilen araştırma bulguları tarafından da desteklendiği üzere, çaresiz ve ustalık odaklı başa çıkma tarzına sahip bireyler arasındaki farkı belirleyen temel faktörün zekâ ve yetenekten ziyade (Dweck ve Sorich, 1999) bireyin zekâya/zekânın yapısına yönelik sahip olduğu inançları (mindsets) olduğunu ifade edilmektedir (Dweck, 2000, 2011; Dweck ve Molden, 2017; Dweck ve Leggett, 1988; Hong vd., 1995; Licht ve Dweck, 1984; Mueller ve Dweck, 1998).

Bireylerin, (1) doğuştan getirilen ve (2) sonradan edinilen olmak üzere iki nedene bağlı olarak yeterlik (competence) arayışında olduğunu ifade eden Dweck ve Leggett, (1988), başarı motivasyonunu yeterlik kazanımı süreci için önemli bir faktör olarak görmektedir. Bireyler doğumdan itibaren öğrenme amaçları (learning goals) olarak adlandırılan, doğal bir şekilde sürdürülen ve içsel olarak pekiştirilen bir yeterlik edinimi (competence acquisition) arayışındandırlar. Bu sürece, daha sonra, performans amaçları (performance goals) olarak adlandırılan, daha bilinçli öğrenme faaliyetlerini içeren ve bireyin, diğer bireyler arasında nerede olduğunu belirleyen, benlik kavramının bir parçası haline gelen yeterliğin onaylanması (competence validation) dahil olmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988; Dweck ve Molden, 2017; Elliott ve Dweck, 1988). Öğrenme amaçlarında birey, yetenek ve yeterliğini geliştirecek kaynaklar ve yeni fırsatlar arayışı içindedir ve temel soru "Bu konuda ustalık ve yeterlik göstermemi sağlayacak kazanımları nasıl elde ederim?" sorusudur. Performans amaçlarında ise birey, olumsuz olarak değerlendirilmekten kaçınan bir tutum sergileyerek, yetenek ve yeterliklerinin olumlu olarak değerlendirilmesini sağlayacak kanıt ve onay arayışı içindedir ve temel soru "Yeteneğim yeterli mi?" sorusudur (Elliott ve Dweck, 1988). Dweck ve Leggett (1988) iki farklı amacın (öğrenme ve performans amaçları) iki farklı sonuç ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre "performans amaçlarına odaklanmak bireyi, çaresizlik başa çıkma tarzına yönelik daha kırılgan ve savunmamız hale getirirken; öğrenme amaçlarına odaklanmak ise bireyin ustalık odaklı başa çıkma tarzını desteklemektedir" (Dweck ve Leggett, 1988, ss.256).

Dweck ve Leggett (1988) bu iki farklı sonucu, bireyin yeterliğe ilişkin sahip olduğu ve duygusal, düşünsel ve davranışsal yansımaları olan örtük teorilere (implicit theory of intelligence) bağlayarak, sabit (fixed / entity theory) ve gelişimsel (growth / malleable / incremental theory) zekâ olmak üzere iki farklı örtük teori tanımlamıştır. Sabit zihniyete sahip bireylere göre zekâ, sabit ve değişmez bir yapıdadır. Sabit zihniyete sahip bireyler, sahip oldukları zekâ ve performans düzeyi konusunda endişelidirler. Kolay, az çaba gerektiren ve böylece diğer öğrencilerden daha iyi performans göstermelerini sağlayan görevleri tercih ederek zeki görünmeye çalışırlar. En önemli korkularından biri aptal konumuna düşmektir. Aptal konumuna düşmemek için meydan okumalardan, başarısızlıktan kaçınırlar ve bu durum da yeni öğrenme fırsatlarını kaçırmalarına neden olur. Yeterlikleri konusunda şüphecidirler. Performans amaçlarına odaklanırlar. Temel başa çıkma tarzları, çaresizlik başa çıkma tarzıdır. Bu nedenle başarısızlık durumlarında, başarısızlığın nedenlerine odaklanırlar. Olumsuz değerlendirmelerden kaçınırlar, olumlu

bir şekilde değerlendirilmelerini sağlayacak fırsatları takip ederler. Öğrenilmiş çaresizlik yaşalar, olumsuz duygulanım ve düşük performans sergilerler (Diener ve Dweck, 1978; Dweck, 2000, 2006; Dweck ve Leggett, 1988; Dweck ve Molden, 2017; Dweck ve Sorich, 1999; Elliott ve Dweck, 1988; Hong vd., 1999).

Tablo 1

Hedefler ve Yordanan Başarı Örüntülerine İlişkin Özet

		Yordanan Başarı Örüntüsü	
Hedef	Algılanan Güven (Yeteneğe İlişkin)	Görev Seçimi	Zorluk Karşısında Verilen Yanıt
Performans Hedefi	Yüksek	Öğrenmeye yönelik fedakârlık ve yeterliği göstermek için orta zorluktaki görevlerin seçimi	Ustalık odaklı etkili problem çözme
	Düşük	Öğrenmeye yönelik fedakârlık ve yetersizlikten kaçınmak için orta kolaylıktaki görevlerin seçimi	Öğrenilmiş çaresizlik, problem çözmede yetersizlik ve olumsuz duygulanım
Öğrenme Hedefi	Yüksek veya Düşük	Yetkinliği artırmak için hata yapma riski olan öğrenme yaşantılarına yönelme	Ustalık odaklı etkili problem çözme

Not. Tablo, Elliott ve Dweck'ten (1988, ss.6) alınmıştır.

Gelişimsel zihniyete sahip olan bireyler ise zekanın sabit değil; öğrenme ve çaba ile geliştirilebilir bir yapıda olduğuna inanırlar. Meydan okumaları ve zor görevleri, beceri ve zekâlarını geliştirmek için birer fırsat olarak görürler. Engellerle etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayacak problem çözme becerilerine sahiptirler. Öğrenme hedeflerine odaklanırlar. Temel başa çıkma tarzları ustalık odaklı başa çıkma tarzıdır. Bu nedenle başarısızlık durumlarında başarısızlığın çözümüne odaklanırlar. Başarısızlıklarını kişisel kusur ve eksikliklerine atfetmek yerine; çaba ve stratejilerine atfederler. Başarısızlıklarından öğrenerek, yeni stratejiler geliştirir ve bu stratejileri deneyerek daha etkili halde getirirler (Diener ve Dweck, 1978; Dweck, 2000, 2006; Dweck ve Leggett, 1988; Dweck ve Molden, 2017; Dweck ve Sorich, 1999; Elliott ve Dweck, 1988; Hong vd., 1999).

Yapılan çalışmalarda örtük zeka teorilerinin öğrencilerin akademik başarılarını (Beyaztaş ve Hymer, 2018; Costa ve Faria, 2018; Dweck, 2000; Dweck ve Leggett, 1988; Gonida, Kiosseoglou ve Leondari 2006; Stipek ve Gralinski, 1996; Zeng vd., 2016),

motivasyonlarını (Castella ve Byrne, 2015; Haimovitz, Wormington ve Corpus, 2011; Dweck, 2000; Dweck ve Leggett, 1988), okul bağlılıklarını (Aronson, Freid ve Good, 2002; Castella ve Byrne, 2015; Zeng vd., 2016), psikolojik iyi oluşlarını (Zeng vd., 2016), öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarını (King, 2017), akademik yaşama ilişkin olumlu ve olumsuz duygularını (King, McInerney ve Watkisn, 2012), öz saygılarını (Robins ve Pals, 2002) yılmazlık düzeylerini (OECD, 2019a; Zeng vd., 2016), devamsızlık oranlarını (Castella ve Byrne, 2015), amaç yönelimlerini (Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988; Robins ve Pals, 2002), öz düzenleme düzeylerini (Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack ve Finkel, 2013) ve gösterdikleri çabayı (Dupeyrat ve Mariné, 2005) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bulgularda gelişimsel zihniyete sahip olan öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, okul bağlılığı, olumlu duygulanım, psikolojik ve öznel iyi oluş, yaşam doyumu, yılmazlık ve öz düzenleme düzeylerinin, sabit zihniyete sahip olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Özetle, pozitif eğitim anlayışı içinde belirgin bir yere sahip olan örtük zekâ teorilerinin (Brooks, Brooks ve Goldstein, 2012; Zeng vd., 2016) öğrencilerin akademik yaşantıları ve iyi oluşları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Özellikle bir öğrencinin gelişimsel zihniyete sahip olmasının, öğrenci başarısı ve iyi oluşunu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu, pozitif eğitimin iki temel amacı olan akademik başarı ve iyi oluşun sağlanması ile de örtüşmektedir.

Okul İklimi

Okul iklimi (school climate) kavramı yüzyıldan fazla bir geçmişe sahip olmasına rağmen, 1950'lere kadar sistemli bir şekilde incelenmemiştir. 1950'lerde, işletme ve örgüt ikliminin iş ve örgüt işleyişi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarla birlikte ampirik temele oturmaya başlayan okul iklimi (Thapa vd., 2013), 1960'larda sosyoekonomik düzey ve ırk gibi değişkenlerle olan ilişkisi, 1970'lerin sonunda da öğrenci okul yaşantıları ve çıktıları/sonuçları üzerindeki etkileri incelenen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes 2010). 1990'ların erken dönemleri ile günümüze kadar olan süreçte ise okul iklimi okul, sınıf, öğretmen, öğrenci ve toplumsal düzeylerde ele alınarak akademik başarı, saldırganlık, bağlılık, suç ve problemli davranışlarla ilişkisi bağlamında incelenen bir yapı haline gelmiştir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009; Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013; Zullig vd., 2010).

Okul iklimine yönelik ilgi, gerçekleştirilen sistematik ve ampirik çalışmaların sunduğu kanıtlara bağlı olarak artmış ve çalışmalar, aralarında ekolojik bağlamda yoğun ilişkiler bulunan farklı alanları (sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel güvenlik; pozitif gençlik gelişimi, akıl sağlığı; sağlıklı ilişkiler; okul bağlılığı; akademik başarı; sosyal, duygusal ve toplumsal/sivil öğrenme; etkili okul reformu vb.) kapsayacak şekilde genişlemiştir (Thapa vd., 2013). Thapa (2013), artan ilgi ve kapsayıcılığın nedenlerini ampirik bulgulardan elde edilen kanıtları üç grup altında toplayarak açıklamaktadır. İlk grup bağlamsal faktörlerin etkisine ilişkin kanıtlardan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalarda norm, beklenti ve inanç sistemlerinin, bireyin deneyim ve öğrenmelerini şekillendirdiğine ilişkin kanıtlar bulunmuş ve böylece bağlamsal faktörler ile birey arasındaki etkileşimler dikkat çekmiştir. İkinci grup, okul iklimi reformu çalışmalarının şiddet ve zorbalığın önlenmesinde etkili olduğunun bulunmasına bağlı olarak, şiddet ve zorbalığa ilişkin kanıtlardan oluşmaktadır. Üçüncü ve son grup ise araştırma temelli prososyal eğitim uygulamalarından (research-based prosocial educational efforts) elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Prososyal eğitim uygulamaları kapsamında karakter eğitimi, sosyal duygusal öğrenme, akıl sağlığını geliştirici uygulamalar, sivil bağlılık/katılım (civic engagement), topluma hizmet uygulamaları veya hizmet ederek öğrenme (service learning) çalışmaları yürütülmektedir. Bu nedenle okul, sadece akademik öğrenme ortamı olmaktan çıkarak, farklı öğrenme ve gelişim alanlarını da kapsayıcı bir çevre haline gelmektedir (Thapa, 2013).

Ampirik temelli çalışmalar bağlamında 70 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen, okul iklimine ilişkin tanım, model ve uygulama esasları noktasında ortak bir anlayış olmadığı ifade edilmektedir (Cohen vd., 2009; Thapa, 2013; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016). Freiberg ve Stein (1999) okul iklimi ifadesinin okula ilişkin duyguları, iyi oluşu, sağlığı, öğrenme ortamını, psikolojik ve fiziksel güvenliği, açıklığı ve ilgiyi kapsayan bir metafor olduğunu; Anderson (1982) okul iklimine ilişkin tanım ve yaklaşımların ampirik temelden ziyade sezgisel temele dayalı olduğunu; Esposito (1999) okul iklimi kavramının bazen disiplin problemlerini kapsayan şemsiye bir terim, bazen de öğrenme ve iyi oluşu etkileyen psikolojik faktörler ile yönetimsel konuları kapsayan bir kavram olarak kullanıldığını; Wang ve Degol (2016) ise okul iklimine yönelik olarak bazı araştırmacıların somut açıklamalar yaparken; bazılarının ise soyut ve kuramsal açıklamalar yaptığını ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, okul ikliminin tek ve ortak bir tanımını yapmanın zor olduğu görülmektedir. Örneğin, Freiberg ve Stein (1999, ss.11) tarafından "…okulun kalbi ve ruhu" olarak ele alınan okul iklimi, ilişkiler

aracılığıyla bireye aidiyet, önemli ve değerli olma duygularını yaşatan bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Brookover ve diğerlerine (1978) göre okul iklimi, okul içindeki bireylerin norm ve beklentiler çerçevesinde şekillenen algı ve etkileşimlerine dayalı olarak ortaya çıkan sosyal bir sistemdir. Haynes, Emmons ve Ben-Avie (1997) okul iklimine gelişimsel bir bakış açısından yaklaşmakta ve okul iklimini yönetici, aile, öğretmen, öğrenci ve diğer okul personeli arasındaki ilişkilere dayalı olarak ortaya çıkan ve öğrencinin farklı alanlarındaki (bilişsel, sosyal ve psikolojik) gelişimini etkileyen etkileşimlerin niteliği ve sürekliliği olarak tanımlamaktadır. Esposito (1999) daha önce ifade edilen iki tanımın kapsamını genişleterek okul yönetimi, okulun fiziksel özellikleri, destek ve cesaretlendirme kavramlarını içeren; Kuperminc, Leadbeather, Emmons ve Blatt (1997) ise ekolojik yaklaşıma (Bronfenbrenner, 1979) ve bu bağlamda birey ve çevre arasındaki etkileşimlere dayalı bir tanımlama yapmaktadır.

Güncelde ise Cohen ve diğerleri (2009, ss.182) okul iklimini "… okul yaşamının kalitesi ve karakteri" olarak tanımlamaktadır. Okul yaşamının kalitesi ile bireylerin okul yaşantısından elde ettikleri deneyim örüntüleri ve doyum; okulun karakterli ile de kişilerarası etkileşimlerin niteliği üzerinde belirleyici olan normlar, amaçlar, değerler, beklentiler, kişilerarası ilişkiler, öğrenme-öğretme uygulamaları ve örgüt yapısı kastedilmektedir. Pozitif okul iklimi anlayışına vurgu yapan Cohen ve diğerlerine (2009) göre okul – yukarıda ifade edilen değişkenleri içinde barındırarak – üretkenliği, gelişimi, aidiyet ve bağlılık duygularını destekleyen, fiziksel ve psikolojik olarak güvenli bir ortam sunan, öğrenci, aile ve öğretmen iş birliğini artırarak okul vizyonuna katkı sunmalarını sağlayan ve böylece öğrenci başarısı ile iyi oluşunu artıran bir yerdir. Bu bağlamda okul iklimi, bireysel deneyimlerden daha fazlasını ifade etmektedir. Okul iklimi, içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen çok sayıdaki birey (öğrenci, öğretmen, aile, yönetici vb.) tarafından şekillendirilmekte ve aynı zamanda da onları şekillendirmektedir. Öğrenci ve öğrencinin eğitiminden sorumlu olan kişilerin hem psikolojik hem de fiziksel ortam bağlamında katkılar sunduğu okul iklimi bu nedenlerle bireyden öte bir grup olgusu olarak görülmektedir (Cohen vd., 2009).

Okul iklimine yönelik her ne kadar farklı tanımlamalar yapılmış olsa da tanımlardaki ortak noktalar dikkat çekmektedir. Paydaşlar (öğrenci, öğretmen, yönetici, toplum vb.) arasındaki ilişkiler; normlar, beklentiler, inançlar, değerler, tutumlar ve destek ile bunların şekillendirdiği kişilerarası etkileşimler; iş birliğine dayalı ortak bir anlayış; fiziksel ve psikolojik güvenlik duygusu; sosyal sistem; gelişimin desteklenmesi ve birey ↔ bağlam arasındaki etkileşimlerin belirleyiciliği tanımlar arasındaki ortak

noktalara örnek olarak gösterilebilir ki bu noktalar aynı zamanda okul ikliminin çok boyutlu yapısına da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okul iklimini oluşturan boyut ve alt boyutlara ilişkin açıklamalar yapılması, okul iklimi kavramının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Okul iklimi çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir (Cohen vd, 2009; Wang ve Degol, 2016). Örneğin Loukas (2007) okul iklimine ilişkin (1) fiziksel, (2) sosyal ve (3) akademik olmak üzere üç boyuttan; Cohen ve diğerleri (2009) (1) güvenlik, (2) öğretme ve öğrenme, (3) ilişkiler (4) çevresel-yapısal özellikler olmak üzere dört boyuttan; Thapa ve diğerleri (2013), Cohen ve diğerleri (2009) tarafından önerilen dört boyutlu yapıya okul gelişim süreci boyutunu ekleyerek beş boyuttan; Haynes ve değerleri (1994) (1) kaynak kullanımı, (2) düzen-disiplin, (3) annebaba katılımı, (4) okul binası, (5) öğrenciler arası ilişkiler ve (6) öğrenci-öğretmen ilişkileri olmak üzere altı boyuttan; Zullig ve diğerleri (2010) ise (1) pozitif öğrenci-öğretmen ilişkileri, (2) okula bağlılık, (3) akademik destek, (4) kural ve disiplin, (5) okulun fiziksel çevresi, (6) okulun sosyal çevresi, (7) algılanan dışlanma/ayrımcılık ve (8) akademik doyum olmak üzere sekiz boyuttan oluşan bir yapı önermektedir. Ramelow, Currie ve Felder (2015) ise okul iklimini ölçme amacıyla gerçekleştirilen çalışmalara odaklandıkları gözden geçirme çalışmasında, Cohen ve diğerleri (2009) tarafından önerilen dört boyutlu modelin farklı boyutlarını kapsayan, iki veya üç boyutlu ölçeklere ulaşmışlardır. Bu bulgulardan yol çıkıldığında okul ikliminin tanımına benzer bir şekilde, okul ikliminin hangi boyutlardan oluştuğuna dair farklı öneriler olduğu görülmekte; okul iklimi boyutları, kaynakları ve yordayıcıları bağlamında karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmakta ve bu durum, alanyazında, okul ikliminin yordayıcılarını belirli kategoriler/alanlar altında toplamayı amaçlayan çalışmalarda da (örneğin; Wang ve Degol, 2016; Zullig vd., 2010) vurgulanmaktadır.

Wang ve Degol (2016) tarafından gerçekleştirilen alanyazın taramasında okul iklimi, aralarında güçlü ilişkiler bulunan güvenlik (safety), akademik iklim (academic climate), topluluk (community) ve kurumsal ortam (institutional environment) olmak üzere dört kategori/alan (domain) ve bu kategorilerin kapsadığı 13 boyuttan oluşmaktadır. İlk kategori güvenlik kategorisidir ve fiziksel güvenlik, duygusal/sosyal güvenlik ve düzen/disiplin olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Fiziksel güvenlik şiddet (fiziksel veya sözel), taciz, saldırganlık, zorbalık, kurban haline getirme (victimization) gibi öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini fiziksel olarak güvende hissetmediği durumları ve alınacak önlemleri kapsamaktadır. Duygusal/sosyal güvenlik boyutu okul personelinin

ilgili ve destekleyici olmasını, sözel zorbalık ve tacizin olmamasını, ruh sağlığı sorunu yaşayan öğrencilerin ulaşabileceği danışmanlık hizmetlerinin sunulmasını, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildiği ve diğer insanlara etkili ilişkiler kurabildiği bir ortamı ifade etmektedir. Son boyut olan düzen ve disiplin boyutu ise okul ve sınıf kuralları ile adil ve tutarlı disiplin uygulamalarını kapsamaktadır (Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016). Yapılan çalışmalar, güvenli ortam ve bu ortamın sağladığı güvenlik duygusunun öğrencinin öğrenme yaşantıları, gelişimi, fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde destekleyici ve geliştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. (Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013). Çalışmalar, ayrıca, akran zorbalığı (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009; Petrie, 2014; Wang, Berry ve Swearer, 2013), okul tahripçiliği (vadalism; Doğan, 2011), siber zorbalık (Bayar ve Ucanok, 2012), şiddet (Steffgen, Recchia ve Viecthbauer, 2013; Varela vd., 2019), saldırganlık (Wang, Yu vd., 2017) ve davranış problemleri (Wang, Selman, Dishion ve Stormsak, 2010) ile pozitif ve destekleyici okul iklimi arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul girişlerine metal detektörü ve güvenlik görevlisi yerleştirilmesi, şiddet ve zorbalığa ilişkin müdahale programlarının uygulanması, etkili disiplin ve sınıf yönetimi uygulamaları yürütülmesi, sosyal destek sağlanması, öğretmen, öğrenci, yönetici ve ailelerde şiddet ve zorbalığa ilişkin ortak bir anlayışın oluşturulması ve iş birliğine dayalı oluşturulan kural, norm ve değerler ile güvenli okul ortamı oluşturulması önerilmektedir (Cohen vd., 2009; Osher, Bear, Spraue ve Doyle, 2010; Thapa vd, 2013; Wang ve Degol, 2016).

İkinci kategori olan topluluk kategorisi öğrenci ve topluluk üyeleri (öğretmen, aile, yönetici ve diğer topluluk üyeleri) arasındaki ve içindeki ilişki kalitesini ifade etmekte ve iş birliği (community partnership), kişilerarası ilişki kalitesi (quality of interpersonal relationships), bağlılık (connectedness) ve farklılıklara saygı (respect for diversty) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Wang ve Degol, 2016). İş birliği boyutu topluluk üyelerinin rollerini, ebeveyn katılımını, iş ortaklıklarını, mentörlük programlarını, topluluk ve okul arasında ortak bir anlayış ve hareket tarzı gelişmesini sağlayıcı faaliyetleri kapsamaktadır. Bağlılık boyutu okul ve topluluk üyeleri arasındaki etkileşimlerin sağladı kabul ve aidiyet ortamında, öğrencinde meydana gelen okula bağlanma ve özdeşleşme durumunu ifade eder. İlişki kalitesi boyutu öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-yönetici, öğretmen-yönetici ve topluluk-okul arasında destek, güven, saygı, iş birliği ve önemsemeye dayalı olarak ortaya çıkan pozitif etkileşimleri ifade etmektedir. Son olarak farklılıklara saygı boyutu ise din, dil, ırk ve cinsel yönelim

gibi farklılıklara saygı duyulmasını ve değer verilmesini, herkese aynı standart ve ilkelerle yaklaşılmasını ve kültürel farkındalığı içermektedir (Cohen vd., 2009; Thapa vd, 2013; Wang ve Degol, 2016). "Öğrenme ve öğretme sürecinin temelde ilişkisel bir süreç" olduğunu ifade eden Thapa ve diğerleri (2013, ss.363) güvenli, ilgili, katılımcı, duyarlı ve destekleyici bir okul ikliminin öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Yapılan çalışmalar aile, öğretmen, akran ve yöneticilerden sosyal destek gören, farklılıklarına (dil, din, ırk vb.) saygı duyulan ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerine sahip öğrencilerin iyi oluş, özsaygı, akademik başarı, bağlılık ve motivasyonlarının bu durumdan olumlu olarak etkilendiğini ve bu öğrencilerim daha az davranış problemleri gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Fredricks, 2011; Fredricks vd., 2004, 2016; Klem ve Connell, 2004, Lavy ve Naama-Ghanayim, 2020; Lee, 2012; Skinner ve Belmont, 1993; Quin vd., 2018; Wang ve Huguley, 2012; Wang vd., 2010). Bu bağlamda, katılımcı ve demokratik anlayış çerçevesinden oluşturulan norm, amaç, değer ve ilkelere dayalı ilişki ve etkileşimler aracılığıyla okul iklimini geliştirici önlemlerin alınması önerilmektedir (Cohen, 2006; Cohen vd., 2009).

Üçüncü kategori olan akademik iklim kategorisi, okul ikliminin en önemli boyutlarından olan öğrenme ve öğretme süreçlerini içinde barındırmakta ve liderlik (leadership), öğretme ve öğrenme (teaching and learning) ve profesyonel gelişim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016). Liderlik boyutu okul müdürü ve diğer yöneticilerinin vizyonlarını, sağladıkları desteği, iletişim tarz ve becerilerini, ulaşılabilirliklerini ve liderlik becerilerini içermektedir. Öğretme ve öğrenme boyutu öğretim kalitesini, öğrenci değerlendirme süreçlerini, öğretmen istekliliği ve katılımını, öğrenci motivasyonu ve öğrenme stillerini, öğrenme amaçlarını, başarı beklentilerini, disiplinler arası etkileşimi, öğrenilenler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulmasını ve öğretme yöntemlerinin çeşitliliğini ifade etmektedir. Son olarak profesyonel gelişim boyutu ise öğretme stratejileri ve program tasarımının geliştirişi fırsatları, öğretim kalitesinin değerlendirilmesini, öğrenme ve gelişimi destekleyici standart ve değerlendirmeleri, okul sistemini geliştirici kanıta dayalı uygulamaları ve okul personelinin mesleki gelişimini destekleyici faaliyetleri kapsamaktadır (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016). Thapa ve diğerleri (2013) pozitif okul ikliminin öğrencinin öğrenme becerilerini geliştirdiğini, akademik başarısını artırdığını ve okula bağlılığını güçlendirdiğini; ayrıca iş birliğine dayalı öğrenme, grup uyumu, saygı ve karşılıklı güvenin sağlanmasına da katkı sağladığını ifade etmektedir. Wang ve Degol (2016) ise

yüksek akademik başarıya sahip okulların yüksek akademik standartlara, etkili lider ve öğretmenlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında, ayrıca, akademik iklimin akademik başarı dışında okul bağlılığı, motivasyon, sosyal beceri gelişimi, okul doyumu (school satisfaction) gibi özellikleri üzerinde geliştirici; anti-sosyal ve normal dışı davranışlar, madde kullanımı, okuldan kaçma ve saldırganlık gibi davranışları ise azaltıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen vd., 2009; Konold vd., 2018 Özgenel, Çalışkan-Yılmaz ve Baydar, 2018; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016; Zullig, Koopman ve Patton, 2011). Bu bağlamda, etkili liderlik ve öğretmenlik becerilerinin edinilmesi, öğretme ve öğrenme süreçlerinin öğrenci ihtiyaç ve özelliklerine göre yeniden düzenlenmesi ve beklenti, değer ve amaçların yeniden yapılandırılması gibi öğretme ve öğrenme ortamını geliştirici önlemlerin alınması önerilmektedir (Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016).

Dördüncü ve son kategori olan kurumsal ortam kategorisi fiziksel ortam, yapısal özellikler ve kaynakların ulaşılabilirliği olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Wang ve Degol, 2016). Fiziksel ortam boyutu ısıtma, aydınlatma, havalandırma, ses, okul binasının bakımı gibi özellikleri; yapısal özellikler boyutu okul ve sınıf büyüklüğü, okul başlangıç ve bitiş saatleri, okulun türü (devlet-özel) ve konumu, etnik ve sosyoekonomik yapısı, öğrenci/öğretmen oranı ve yetenek takibi gibi özellikleri; kaynakların ulaşılabilirliği boyutu ise sarf malzemelerin, kaynakların ve ekipmanların yeterliği ve paylaşımı gibi özelliklerden oluşmaktadır (Cohen vd, 2009; Thapa vd, 2013; Wang ve Degol, 2016). Diğer üç kategoride olduğu gibi kurumsal özellikler de öğrenme ve başarı üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, okulun büyüklüğü (Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004) öğrenci okul bağlılığını etkilemekte, bu durum ise dolaylı yoldan öğrenme ve başarı süreçlerine etki etmektedir. Okulun öğrenci profili de okul iklimini etkilemektedir. Bugay Sökmez, Çok ve Avcı (2020) ile Doğan (2012) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenci okul iklimi algılarının öğrencinin cinsiyetine, sınıf düzeyine, ebeveyn eğitim düzeyine, okulu seçme şekline (isteyerek veya istemeyerek), ailenin gelir düzeyine ve ailedeki birey sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Fantuzzo, LeBoeuf ve Rouse (2014) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise anne eğitim düzeyinin düşük olmasının, yeterli ebeveyn ilgisinin/bakımının olmamasının, evsizliğin ve kötü muamele görmenin öğrenci iyi oluşunu olumsuz olarak etkilediği ve bu durumun da dolaylı olarak okul iklimini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Yukarıda sırası ile açıklanan dört kategoriye ek olarak Thapa ve diğerleri (2013), kapsamlı okul reformu (comprehensive school reform; Borman, Hewes, Overman ve

Brown, 2003) çalışmalarından temel alan okul geliştirme süreci (school improvement process) kategorisini beşinci kategori olarak eklemektedir. Bu kategori, okul ikliminin geliştirilebilir/işlenebilir (malleable) bir yapıda olmasına (Wang ve Degol, 2016) ve okul ortamını geliştirmeye yönelik çalışmaların etkililiğinin kanıtlanmasına (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011) bağlı olarak önerilmektedir. Borman ve diğerleri (2003) tarafından yapılan ve kapsamlı okul reformu uygulamaları ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen meta-analiz çalışmasında, okul reformu çalışmalarının başarıyı olumlu yönde etkilediği ve reform çalışmalarının etkilerinin uzun vadede kalıcı olduğu bulunmuştur. Benzer bulgular Comer School Development Program (Cook, Murphy ve Hunt 2000; Haynes, 1996; Haynes ve Comer, 1993) ve Fast Track PATHS program (Bierman, 2002) gibi programlardan da elde edilmiştir. Bu bağlamda, okul iklimini geliştirmeye yönelik, tüm okul yaklaşımını ve kanıta dayalı uygulamaları benimseyen reform programlarının tasarlanması ve uygulanmasının öğrenci iyi oluşu ve başarısı üzerinde etkili olacağı söylenebilir ki araştırma bulguları da bu durumu desteklemektedir.

Özetle okul iklimi öğrencinin öğrenme motivasyonu önemli ölçüde etkilemekte, sosyoekonomik bağlamın akademik başarı üzerindeki etkilerini hafifletmekte, şiddet ve saldırganlığın azalmasına katkı sağlamakta ve böylece öğrenme ve pozitif gelişim için koruyucu bir faktör olmaktadır (Thapa vd., 2013) Okul iklimi, ayrıca, okul bağlılığına benzer bir şekilde öğrenci başarısının artırılması ve davranış problemleri ile okul terki oranlarının azaltılmasında da önemli bir değişken olarak görülmektedir (Wang ve Degol, 2016). Her ne kadar ne olduğu ve hangi boyutlardan oluştuğu ile ilgili ortak bir anlayış olmasa da (Wang ve Degol, 2016) okul iklimi, öğrenci üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sahip olduğu bilinen önemli bir bağlamsal faktördür ve bu nedenle dikkate alınmalıdır.

Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik

Pozitif psikolojinin bireyin güçlü yönlerine ve kaynaklarına yaptığı vurgu sadece eğitimde değil; ebeveynlik tarzı üzerinde de etkili olmuş ve pozitif ebeveynlik anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır (Waters, 2017a). Waters (2017a) hali hazırda var olan demokratik ebeveynlik tarzının (authoritative parenting; Baumrind, 1966) pozitif ebeveynlik tarzı olduğunu ancak bu ebeveynlik tarzının yine de eksiklik temelli anlayışa sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Waters (2017a) amacının pozitif psikoloji

araştırmalarından öğrendikleri ile demokratik ebeveynlik tarzı arasında bağ kurarak güçlü yönler ve kaynakları temel alan bir ebeveynlik tarzı geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Waters (2017a, ss.94) bu durumu "Demokratik ebeveyn olmanın yanı sıra güçlü yönleri belirlemeye ve geliştirmeye çalışan ebeveyn olmanın, çocuklar üzerindeki etkilerini bilmek istedim." şeklinde ifade etmekte ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik tarzını (strength-based parenting; Waters, 2015a, 2015b, 2017b) önermiştir.

Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik tarzı "ebeveynlerin çocuklarında var olan pozitif durumları, pozitif süreçleri ve pozitif nitelikleri kasıtlı olarak belirlemeye ve geliştirmeye çalışmalarını" ifade etmekte (Waters, 2015b, ss.691) ve çocuk ile ebeveyni arasında, çocuğun güçlü ve benzersiz yönlere dayalı bir ilişki kurulmasını vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, ebeveynlerin çocuklarına özgü kişilik, yetenek, beceri ve güçlü yönler gibi özelliklerin farkında olmalarını, bu özellikleri onaylamalarını ve bu özellikler konusunda çocuklarını cesaretlendirmelerini içermektedir (Waters, Loton ve Jach, 2019).

Yukarıda yapılan açıklamalardan yola çıkıldığında, güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin (1) bilgi ve (2) kullanım olmak üzere iki boyuttan oluştuğu ifade edilebilir. Bilgi boyutu ebeveynin, çocuğunun güçlü yönleri ve kaynaklarına ilişkin bilgi sahibi olmasını ve bunları kabul etmesini; kullanım boyutu ise ebeveynin, çocuğunun güçlü yönlerini ve kaynaklarını kullanması için çocuğunu cesaretlendirmesini ve çocuğuna gerekli imkanları sunmasını ifade etmektedir (Jach vd., 2018; Sağkal ve Özdemir, 2018; Waters, 2017). Güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin kuramsal yapısına ilişkin açıklamalardan sonra, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği (Jach vd., 2018) geliştirilmiş ve ölçek Sağkal ve Özdemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasını ardından güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve etkilerine ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Waters (2015a) tarafından ergenlerin yaşam doyumlarına ilişkin yürütülen çalışmada, demokratik ebeveynliğin ergen yaşam doyumunun %17'sini; güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin ergen yaşam doyumunun %19'unu; ikisinin birlikte ise ergen yaşam doyumunun %35'ini açıkladığı belirlenmiştir. Waters (2015b) tarafından ilkokul öğrencilerinin stres ve başa çıkma biçimleri güçlü yönlere dayalı ebeveynlik açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ile stres düzeyi arasında negatif; güçlü yönlere dayalı başa çıkma arasında ise pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Waters ve diğerleri (2019) ile Sağkal (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ile akademik başarı ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu tespit edilmiştir. Loton ve Waters (2017) ile Sagkal ve Özdemir (2019) ise güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin iyi oluş, öz yeterlik ve mutluluk ile pozitif yönlü; psikolojik stresle ise negatif yönlü ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Waters, Loton, Grace, Jacques-Hamilton ve Zyphur (2019) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada ise güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve öznel iyi oluşun zaman içinde birbirine bağlı değişkenler olduğu; güçlü yönlere dayalı ebeveynlik puanlarındaki zaman bağlı azalmanın, öznel iyi oluş puanlarında da azalma meydana getirdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin süreklilik göstermesi gereken bir ebeveynlik tarzı olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Waters ve Sun (2016) tarafından ebeveynlere yönelik uygulanan kısa süreli güçlü yönlere dayalı ebeveynlik müdahalesinde ebeveynlerin, ebeveynlik öz yeterliklerinin arttığı ve çocuklarına karşı daha fazla olumlu duygular hissettikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin sadece çocuğu iyi oluşu için değil; ebeveyn iyi oluşu içinde etkili olduğu söylenebilir.

Pozitif Psikoloji ve Eğitime Yansımaları

Psikoloji bilimi, dünya savaşlarının yarattığı yıkımın etkisi ile hastalık ve eksiklik/yetersizlik temelli bir anlayışın hâkimiyeti altına girmiş ve bu nedenle bazı eleştirilere maruz kalmıştır (Carr, 2004; Hefferon ve Boniwell, 2011). En önemli eleştiri sadece hastalıkları iyileştirmenin ve eksiklikleri gidermenin bireyin iyi oluşunu (well being) garanti etmediği yönünde olmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Seligman (2002) bu duruma dikkat çekerek, bireyin güçlü yönlerinin ve kaynaklarının da ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Seligman'ın görüşlerine paralel bir şekilde Csikszentmihalyi (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), Keyes (2002), Gilman ve diğerleri (2009) ve Lerner ve diğerleri (2005) gibi araştırmacılar da iyi oluşun sağlanması amacına ulaşmak için hastalık ve eksiklikleri gidermenin yeterli olmadığını, güçlü yönlerin ve kaynakların da ortaya çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile insan işlevselliğini açıklamak için sadece nelerin olmaması gerektiğine değil; nelerin olması gerektiğine de odaklanılması gerektiği önem kazanmıştır. Psikoloji biliminin mevcut konuma yapılan bu eleştiriler "Pozitif Psikoloji" akımının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Kökenleri her ne kadar Antik Yunan'a kadar dayansa da (Hefferon ve Boniwell, 2011), Seligman ve diğerleri

(Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) tarafından yürütülen ampirik temelli çalışmalar pozitif psikoloji akımının hız ve etkinlik kazanmasını kolaylaştırmış ve böylece farklı kuramsal yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Pozitif psikoloji geçmiş (doyum), şu an (akış ve mutluluk) ve gelecek (umut ve iyimserlik) ile ilgili birey düzeyindeki pozitif öznel yaşantılar ile vatandaşlık, özgecilik, sosyal destek gibi kurumsal/grup düzeyindeki pozitif özelliklere odaklanarak (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) iyi oluş ve iyi bir hayatın nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışır. Bu bağlamda ön plana çıkan anlayış ise bireyin güçlü yönleri ve kaynaklarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesidir (Carr, 2004; Peterson, 2006).

Pozitif psikoloji, geleneksel eğitimin akademik başarı ve IQ temelli yaklaşımına yönelik eleştiriler, erken dönem yaşantıların öneminin bilinmesi, okulun çocuğun gelişimi üzerindeki önemli etkisi, çocuk ve gençlerin ruh sağlığını giderek bozulması ve pozitif özelliklerin eğitime ilişkin çıktıları daha iyi yordamasından dolayı (Seligman vd, 2009; Waters, 2011; Waters ve Loton, 2019; Wyn vd., 2000) eğitimde de etkili olmaya başlamış ve böylece pozitif eğitim kavramı doğmuştur. Pozitif eğitim üç öğeden oluşmaktadır (Seligman ve Adler, 2019). İlk öğe amaçtır ve bu amaç "bireyi hem geleneksel akademik beceriler hem de mutluluk için eğitmek" şeklinde tanımlanmaktadır (Seligman vd., 2009, ss.293). Pozitif eğitimin ikinci öğesi, müdahaleler ve kanıta dayalı olma için temel oluşturan ve öğrencinin pozitif (örneğin iyi oluş) ve negatif (örneğin depresyon) özellikleri ile akademik başarısının (örneğin standart testler, sınavlar) ölçüldüğü ölçme öğesidir (Eryılmaz, 2013; Seligman ve Adler, 2018). Üçüncü ve son öğe ise müdahale öğesidir. Pozitif eğitim, kanıta dayalı uygulamalar ile öğrenci iyi oluşunu ve işlevselliğini artırmayı amaçlar. (Seligman ve Adler, 2018).

Pozitif eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ile bu uygulamaların nasıl sunulacağı sorusu ortaya çıkmış; her ne kadar bağımsız ve tekil uygulamalar yaygın olsa da sistemli uygulamaların gerekliliği vurgulanmıştır (Seligman vd., 2009; Waters, 2011). Bu konuda Waters (2011) pozitif dönüşüm olarak adlandırdığı değişim sürecinin gerçekleşmesi ve pozitif eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde sunulabilmesi için (1) disiplinler arası bir anlayışa sahip, (2) bütüncül - okul içi ve dışı tüm faktörleri kapsayan, (3) kanıta dayalı - kuramsal ve kavramsal bir çerçevesi olan ve (4) öğretmen yetiştirme programları ve bakanlık düzeyindeki politika düzenlemeleri gibi üst sistemlerce desteklenen dört faktörlü bir model önermektedir. Lopez ve Louis (2009) ise güçlü yönlere dayalı eğitimi ve bu eğitimin beş ilkesini (The Principles of Strength-Based Education) tanımlamıştır. Bu ilkeler (1) ölçme – hem öğrenci hem de personel güçlü

yönlerinin belirlenmesi amacıyla, (2) eğitimin ölçümü yapılan güçlü yönler temelinde bireyselleştirilmesi, (3) güçlü yönleri ortaya çıkarıcı ve destekleyici sosyal sistemin kurulması, (4) bütüncül – yeni güçlü yönleri ortaya çıkarmaya yönelik sınıf içi ve dışı faaliyetler ve son olarak (5) yenilik – güçlü yönlerini kullanabilecekleri yeni yaşantılar sağlanması ilkelerinden oluşmaktadır. Özetle pozitif eğitim program temelli, bütüncül, kanıta dayalı, diğer sistemlerce de desteklenen, yaşantı temelli ve kuramsal temeli olan uygulama ve müdahalelerden oluşmalıdır (Lopez ve Louis, 2009).

Alanyazın incelemesinde, pozitif eğitim uygulamalarının kuramsal temelini oluşturan ve yukarıda ifade edilen öğe ve ilkeleri kapsayan farklı model ve yaklaşımlar geliştirildiği görülmektedir. Seligman (2012) tarafından geliştirilen ve Penn Resiliency Program (PRP), Strath Heaven Psychology Cirriculum (Seligman vd., 2009) ve St. Peter's College Positive Institution (White ve Murray, 2015) için temel oluşturan PERMA modeli; Norrish, Williams, O'Connor ve Robinson (2013) tarafından PERMA modeli kapsamında geliştirilen ve Geelong Grammar School Applied Framework for Positive Education için temel oluşturan PERMA-H modeli; Noble ve Mcgrath (2015, 2016) tarafından geliştirilen PROSPER modeli; Waters ve Loton (2019) tarafından geliştirilen SERACH modeli, Maytiv pozitif psikoloji okul programı (Shoshani, Steinmetz ve Kanat-Maymon, 2016), The LIFE Model (Lomas, Hefferon ve Ivtzan, 2015) ve bu araştırmanın kuramsal temelini de oluşturan Pozitif Gençlik Gelişimi (Positive Youth Development – PYD; Larson, 2000; Lerner vd., 2003) bu model ve yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Bu model ve yaklaşımlar dışında, pozitif eğitimin bütüncül yapısını destekleyecek ve doğrudan paydaşları hedef alan yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Pozitif eğitimsel liderlik (WICS; Sternberg, 2005), güçlü yönlere dayalı okul psikolojik danışmanlığı (Strength-based School Counseling; Akos, Merlin-Knoblich ve Duquette, 2019; Galassi ve Akos, 2007; Park ve Peterson, 2008), güçlü yönlere dayalı ebeveynlik (Strength-based Parenting; Waters, 2017), güçlü yönlere dayalı öğretmenlik (Strength-based Teaching; Carman, 2005) ve güçlü yönlere dayalı değerlendirme (Strength-based Assessment; Jimerson, Sharkey, Nyborg ve Furlong, 2004) yaklaşımları bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir.

Pozitif eğitime ilişkin ilkeler ve kuramsal yaklaşımların ortaya konması, ampirik ve deneysel çalışmaların hız kazanmasını sağlamış ve bu bağlamda pozitif psikoloji uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Okullarda gerçekleştirilen pozitif psikoloji uygulamalarının iyi oluş (Au ve Kennedy, 2018; Eryılmaz, 2015; Gillham vd., 2011; Shoshani ve Steinmetz, 2014), yılmazlık (Martínez-Martí ve Ruch,

2017), umut (Green, Grant ve Rynsaardt 2020; Madden, Green ve Grant, 2011), akademik başarı (Pajares, 2001; Shoshani vd., 2016; Wagner ve Ruch, 2015), şükran (Froh, Kashdan, Ozimkowski ve Miller, 2009), motivasyon (Pajares, 2001) pozitif duygulanım (Ros-Morente, Mora, Nadal, Blasco-Belled ve Berenguer, 2018), sınıf içinde olumlu davranışlar sergileme (Weber ve Ruch, 2012), öz yeterlik ve öz saygı (Martínez-Martí ve Ruch, 2017), yaşam doyumu (Blanca, Ferragut, Ortiz-Tallo ve Bendayab, 2018), iyimserlik (Roberts vd., 2018), bağlılık/okul bağlılığı (Demirci, 2020; Madden vd., 2011; Seligman vd., 2009; Wilkins vd., 2015) gibi olumlu özellikleri pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı; depresyon, anksiyete, umutsuzluk, davranış problemleri ve devamsızlık gibi olumsuz özellikleri ise negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Seligman vd., 2009).

Pozitif Gençlik Gelişimi

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesini pozitif psikoloji ile pozitif psikolojiden bağımsız olarak gelişen (Lerner, 2005) ve Lerner (2005, 2006) tarafından öne sürülen ilişkisel – gelişimsel sistem teorisi ve ondan temel alan Pozitif Gençlik Gelişimi (Lerner vd., 2005) oluşturmaktadır. Yirmi birinci yüzyıl ile güçlü yönler ve gelişimsel kaynaklara (developmental assets) yapılan vurgu ile genç birey/ergen fırtınalı bir dönem içinde olan (Hall, 1904) ve düzeltmesi gereken bir sorun değil; sağlıklı ve pozitif büyüme kapasitesine sahip, geliştirilecek bir kaynak olarak görülmeye başlanmıştır (Lerner, Downling ve Anderson, 2003). Diğer bir ifade ile gençlere/ergenlere yönelik eksiklik temelli yaklaşım, pozitif yönlere ve gelişimsel kaynaklara doğru evrilmiştir (Lerner, 2005). Bu bağlamda, gelişim kuramları hem gelişimsel kaynaklara ve sürekliliğe dikkat çekecek şekilde güncellenmiş hem de pozitif özellikleri vurgulayan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Lerner, 2005, 2006; Lerner vd., 2003).

Gelişimsel sistem teorisi tek başına birey veya tek başına bağlamdan ziyade, birey ↔ bağlam arasındaki karşılıklı etkileşimleri insan davranışının ve gelişimsel değişimin temeli olarak görmektedir. Bu bağlamda gelişimsel sistem teorisi (1) esneklik (plasticity) ve (2) gelişimsel düzenlemeler (developmental regulation) olmak üzere iki kavrama vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifade ile bu yaklaşımlar karşılıklı etkileşim temelinde yaşam boyu pozitif büyüme ve gelişme (thriving) için kavramsal bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir (Lerner vd., 2003). Döllenmeden olgunlaşmaya kadar geçen süreçte birey, (1) zaman içerisinde sürekli ve (2) farklı bağlamlar içinde de durumsal olarak

değişimler yaşar. Esneklik kavramı insan hayatındaki bu değişimlerin kaçınılmazlığına vurgu yaparak pozitif gelişimin sağlanabilmesi için iyimser ve proaktif bir anlayışı temsil eder. Gelişimsel düzenlemeler ise, esneklik anlayışının sağladığı iyimser ve proaktif bakış açısına bağlı olarak, birey ↔ bağlam arasındaki ilişkide gerçekleştirilecek olan uyumsal ve pozitif değişimler ile bireyin hem pozitif olarak büyüyen ve gelişen hem de içinde bulunduğu topluma kültürel anlamda değerli katkılar sağlayan bir birey haline gelmesini ifade eder (Lerner, 2006; Lerner vd., 2003, 2005; Lerner, Lerner ve Benson, 2011).

"Genç bireylerin güçlü yönlerine yönelik artan ilgi, insan gelişimindeki esneklik (plasticity) ve yılmazlık (resilience) anlayışının 1990'larda bir araya gelmesi ile pozitif gençlik gelişimi kavramının gelişimi hız kazanmıştır" (Lerner vd., 2011, ss.2). Park (2004, ss.40) pozitif gençlik gelişiminin amacını "…gencin/ergenin yaşam boyunca büyümesini (grow) ve gelişmesini (flourish) sağlayan varlıkları oluşturmak ve güçlendirmek" şeklinde tanımlamaktadır. Pozitif gençlik gelişiminin birbiri ile ilişkili ancak birbirinden farklı öğeleri hakkında bilgi verilmesi, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Lerner vd., 2005, 2011). Hamilton, Hamilton ve Pitman (2004) bu öğeleri (1) süreç, (2) ilkeler ve (3) uygulamalar olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır. İlk öğe olan süreç öğesi tüm gelişimsel yaklaşımlar için temel oluşturan bir anlayışı temsil etmektedir. Gelişim yaşam boyu devam eden, bireyin gelişme kapasitesinin ortaya çıktığı, fiziksel ve ruhsal sağlık ile doyum ve yeterliğin kazanıldığı doğal bir süreç olarak görülür. İkinci öğe olan ilkeler ise gelişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için birey, kurum ve topluluk düzeyinde sahip olunması gereken anlayışı temsil etmektedir. Örneğin; yürütülecek hizmetler tüm bireyleri kapsayacak şekilde olmalıdır ve paydaşlar bu konuda taahhüt altına girmelidir. Bu bağlamda pozitif büyüme ve gelişmenin sağlanabilmesi için gelişimsel çalışmalara olduğu kadar önleyici ve tedavi edici çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir ifade ile bu hizmetler, tüm bireyleri ve onların ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Üçüncü ve son öğe olan uygulama öğesi ise farklı bağlamlarda (okul, akran, aile, topluluk vb.) uygulanan programlar ve girişimler ile birinci ve ikinci öğelerin uygulamaya dönük halini ifade etmektedir (Hamilton vd., 2004).

Pozitif gençlik gelişimi kavramı, içinde birbirinden farklı yaklaşımları barındıran genel bir kavram olmakla birlikte, bu çalışmada Lerner (2005) tarafından geliştirilen 5C pozitif gençlik gelişimi modeli (Five Cs) kullanılmıştır. 5C pozitif gençlik gelişimi modeli **c**ompetence (yeterlik), **c**onfidence (güven), **c**haracter (karakter), **c**aring (duyarlılık) ve **c**onnection (ilişkide olma) boyutlarının baş harflerinden oluşmaktadır. Yeterlik boyutu ergenin akademik, sosyal, bilişsel ve mesleki alanlarda yeterlik ve beceri

kazanmasını ve buna ilişkin pozitif bakışı ifade etmektedir. Güven boyutu ergenin içsel olarak taşıdığı pozitif öz değer ve öz yeterliği ifade etmektedir. İlişki boyutu ergenin bireyler ve kurumlar ile kurduğu pozitif ilişkiyi ifade etmektedir. Karakter boyutu ergenin ahlaken doğru olanı yapmasını, toplumsal kuralları benimsemesini ve sosyal ve kültürel normlara saygı duymasını ifade etmektedir. Son olarak duyarlılık boyutu ise ergenin şefkat, empati ve sempati gibi duygu ve becerilere sahip olmasını ifade etmektedir (Lerner vd., 2005). PYD, gelişimsel sistem teorisi kapsamında da ele alınmaktadır. Gelişimseldir, çünkü zaman içerisinde ortaya çıkıp gelişmektedir; sistemseldir, çünkü birey ↔ bağlam arasındaki etkileşimlere dayanmaktadır. Gelişimsel süreç ve bu süreçte sistemler arasında meydana gelen etkileşimler pozitif gençlik gelişimini; pozitif gençlik gelişimi ise çıktıları etkilemektedir. Çıktılar ise döngüsel olarak sistemleri etkilemektedir (Lerner, 2006, 2005; Lerner vd., 2005).

Özetle, hem pozitif psikoloji akımının ön plana çıkması ve eğitim üzerinde etkili olması hem de ergenlik dönemine ilişkin yaklaşımlarda meydana gelen değişimler, pozitif özellikler ve bu özelliklere etki eden çevresel faktörlerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca, okul yaşantısı ve erken müdahalelerin, yetişkinlik yaşantıları üzerindeki öneminin anlaşılması ile okul ortamlarında pozitif yönlerin ortaya çıkarılması ve geliştirmesi gerekliliği önem kazanmıştır. Bu bağlamda okul bağlılığı, okul iklimi, yılmazlık, karakter güçleri, öğrenci iyi oluşu, pozitif ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, zihniyet, umut, öz yeterlik ve saygı, pozitif duygulanım, şükran, okul ve sınıf içi olumlu davranışlar sergileme gibi pozitif yönlere işaret eden kavramlar okul terki, devamsızlık, davranış problemleri, depresyon, anksiyete, okuldan kaçma, yabancılaşma gibi kavramlardan daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Bu araştırma kapsamında da şu ana kadar açıklanan anlayışa paralel olarak, pozitif bir özellik ve öğrenci başarısı ile gelecek yaşantıları için önemli bir faktör olarak görülen okul bağlılığı kavramı hem pozitif özellikler (karakter güçleri ve zihniyet) hem de pozitif bağlamsal faktörler (güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi) arasındaki ilişkiler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırma sürecine ilişkin teknik bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve son olarak da verilerin analizine ait bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Karakter güçleri, zihniyet, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, okul iklimi ve okul bağlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinin amacı değişkenleri manipüle etmeden iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak veya değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak kestirimlerde bulunmaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada karakter güçleri ve zihniyet yordayıcı; okul bağlılığı sonuç; güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi aracı; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey düzenleyici değişkenlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas merkezdeki farklı okul türlerinde eğitim gören 13-19 yaş ($\bar{X}$=15.87, *Ss*=1.32) aralığındaki 910 (584 kız, 326 erkek) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisinden dolayı okulların kısmen açık veya tamamen kapalı olması nedeniyle, çalışma grubunun oluşturulmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve ulaşılabilen lise öğrencilerinden veri toplanmıştır. Çalışma kapsamında uygun örnekleme yöntemi benimsenmiş olsa da okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından oransal olarak dengeli bir dağılım elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden farklı lise türlerinde eğitim gören toplam öğrenci sayıları edinilmiştir. Edinilen sayılar, araştırma kapsamında yer alan okul türlerine göre oranlanmış ve çalışma

grubu, belirlenen oranları temsil edecek şekilde oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		*n* [a]	%
Cinsiyet	Kız	584	% 64.20
	Erkek	326	% 35.80
Sınıf	9.Sınıf	296	% 32.50
	10.Sınıf	239	% 26.30
	11.Sınıf	231	% 25.40
	12.Sınıf	144	% 15.80
Okul Türü-1	Anadolu Lisesi	295	% 32.40
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	117	% 12.90
	Fen Lisesi	168	% 18.50
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	199	% 21.90
	Sosyal Bilimler Lisesi	131	% 14.40
Okul Türü-2	Devlet Okulu	872	% 95.80
	Özel Okul	38	% 4.20
Sosyo-Ekonomik Düzey	Üst	65	% 7.10
	Üst-Orta	135	% 14.80
	Orta	533	% 58.60
	Alt-Orta	161	% 17.70
	Alt	16	% 1.80
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	359	% 39.50
	Ortaokul	154	% 16.90
	Lise	221	% 24.30
	Üniversite	149	% 16.40
	Yüksek Lisans-Doktora	27	% 3.00
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	170	% 18.70
	Ortaokul	166	% 18.20
	Lise	256	% 28.10
	Üniversite	254	% 27.90
	Yüksek Lisans-Doktora	64	% 7.00

Not. Tabloda kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarıldıktan sonra oluşan çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Başlangıçta 926 katılımcından oluşan çalışma grubu kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 910 katılımcıdan oluşmuştur.
[a] n=910.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği-Lise Formu, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu, Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği tanıtılarak psikometrik özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bölümde ayrıca Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri (ÜBKGE) ve Örtük Zekâ

Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu'nun (ÖZTÖ-BKF) Türkçeye uyarlanma süreci ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek için geliştirilmiştir. EK 8'de sunulan kişisel bilgi formu yaş, cinsiyet, sınıf, okul türü, anne baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi hakkında bilgi edinmek için hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Okul Bağlılığı Ölçeği-Lise Formu (OBÖ-LF)

Fredricks ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği (School Engagement Scale) bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılık olmak üzere üç alt boyuttan ve beşli Likert tipinde (1=hiç doğru değil ve 5=çok doğru) 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 3 madde (2, 4 ve 11. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 95 puan, en düşük ise 19 puan alınmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde iki farklı grup üzerinde uygulama yapılmış ve toplam 995 öğrenciye (3, 4, ve 5.sınıf) ulaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA uygulanmış ve madde faktör yüklerinin .52 ile .83 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüte dayalı geçerliği yakınsama geçerliği (concurrent validity) ile test edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutları ile algılanan öğretmen desteği (r=.35 ile .49 arası), algılanan akran desteği (r=.23 ile .41 arası), çalışma yönelimi (r=.37 ile .42 arası) ve görev zorluğu (r=.30 ile .41 arası) değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach α iç tutarlık katsayılarının ise bilişsel bağlılık için .82, davranışsal bağlılık için .77 ve duygusal bağlılık için de .86 olduğu bulunmuştur (Fredricks vd., 2005).

Ölçeğin uyarlama çalışması Akın ve diğerleri (2013) ile Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından iki ayrı çalışmada ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin, Akın ve diğerleri (2013) tarafından uyarlanan ve daha sonra Kartal ve Yalçın (2015) tarafından lise öğrencileri üzerinde psikometrik özellikleri incelenen formu kullanılmıştır. Akın ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen çalışmada 310 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ve yürütülen doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğe ait üç boyutlu modelin uyarlama çalışması için iyi uyum gösterdiği ($\chi^2_{(142)}$ =289.67,

p<.01, χ^2/sd=2.03, RMSEA=.058, NFI=.94, NNFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.93, GFI=.91, AGFI=.88, ve SRMR=.056) bulunmuştur. Ölçek maddelerine ait düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .26 ile .71 arasında yer aldığı; toplam puana göre belirlenen %27'lik alt ve üst grupların karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklemler *t*-testi sonuçlarının ise anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği Cronbach α iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test yöntemi ile test edilmiştir. Cronbach α iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .87, bilişsel bağlılık alt boyutu için .81, davranışsal bağlılık alt boyutu için .62 ve duygusal bağlılık alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği ise ölçeğin, 63 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna üç hafta ara ile uygulanması ile test edilmiştir. İki uygulama arasındaki korelasyon değerleri ölçeğin tamamı için .78, bilişsel bağlılık alt boyutu için .67, davranışsal bağlılık alt boyutu için .63 ve duygusal bağlılık alt boyutu için ise .68 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde, EK 4'te örnek maddeleri sunulan Okul Bağlılığı Ölçeğinin ortaokul öğrencileri için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın vd., 2013).

Okul Bağlılığı Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerindeki psikometrik özelliklerini inceledikleri çalışmada Kartal ve Yalçın (2015), 490 lise öğrencisine ulaşmış ve yapmış oldukları doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğe ait üç faktörlü yapının lise öğrencileri için de iyi uyum gösterdiğini ($\chi^2_{(149)}$=673.11, p<.01; χ^2/sd=4.51; RMSEA=.085; SRMR=.078; CFI=.94, IFI=.94, NNFI=.93) belirlemişlerdir. Ölçüt geçerliği için Arastaman (2006) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılmış ve her iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin toplam puanları arasında .84 (p<.01), bilişsel bağlılık alt boyutları arasında .66 (p<.01), davranışsal bağlılık alt boyutları arasında .68 ve duygusal bağlılık alt boyutları arasında ise .76 (p<.01) düzeyinde ilişki olduğu ifade edilmiştir. Madde analizlerinde ise madde faktör yüklerinin .40 ile .91 arasında; R^2 değerlerinin .16 ile .84 arasında ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ise .30 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach α iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamam için .89, bilişsel bağlılık alt boyutu için .81, davranışsal bağlılık alt boyutu için .72 ve duygusal bağlılık alt boyutu için de .87 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde Okul Bağlılığı Ölçeğinin, lise öğrencileri için de güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kartal ve Yalçın, 2015). Bu çalışmada ise ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach α iç tutarlı katsayısı ölçeğin tamamı için .87, bağlılık alt boyutu için .52, duygusal bağlılık

alt boyutu için .89 ve son olarak bilişsel bağlılık alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait örnek maddeler EK 9'da sunulmuştur.

Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri (ÜBKGE)

Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri (Three-Dimensional Inventory of Character Strengths–TICS) Duan ve Bu (2017) tarafından, Peterson ve Seligman'ın (2004) VIA Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması (VIA Classification of Strengths and Virtues) ve bu sınıflamaya dayalı olarak yine Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilen VIA Karakter Güçleri Envanteri (The Values in Action Inventory of Strengths–VIA-IS) temel alınarak geliştirilmiştir. VIA Karakter Güçleri Envanteri 24 karakter gücünü ölçen 240 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Envanterde erdemler ölçülmemektedir. VIA Karakter Güçleri Envanteri'nin farklı kültürlere uyarlanması sürecinde ise farklı faktör yapılarının ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, Ruch ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada envantere ait beş faktörlü yapı doğrulanırken; Macdonald ve diğerleri (2008) dört faktörden, Shryack ve diğerleri (2010) üç faktörden ve Khumalo ve diğerleri (2008) ise iki faktörden oluşan yapılara ulaşmışlardır. McGrath (2015) ise VIA Karakter Güçleri Envanteri'nin faktör yapısını belirmek için yapmış olduğu analizlerde, yetişkinler için özenli olma (caring), meraklılık (inquisitiveness) ve öz kontrol (self-control) olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapı önermiş; McGrath ve Walker (2016) da önerilen bu üç faktörlü yapının gençler için de kullanılabileceğini ifade etmiştir. Duan ve diğerleri (2012) de VIA Karakter Güçleri Envanterinin Çince versiyonu olan ve 96 maddeden oluşan Çin Erdemler Anketi-96'nın (Chinese Virtues Questionnaire-96–CVQ-96) faktör yapısını incelemiş ve McGrath 'a (2015) benzer bir şekilde kişiler arası (interpersonal), zindelik (vitality) ve ihtiyat (cautiousness) olmak üzere üç faktörlü bir yapı ortaya koymuşlardır. Her iki çalışmada ortaya çıkan üç faktör de aynı şeyi ölçmekte ve birbiri yerine (caring=interpersonal, inquisitiveness=vitality ve self-control=cautiousness) kullanılabilmektedir (Duan ve Bu, 2017).

Bulgular ışığında Duan ve Bu (2017), önerilen üç faktörlü modeli ölçme amacı ile Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'ni (UBKGE) geliştirmişlerdir. Envanterin geliştirilmesindeki diğer amaç ise karakter güçlerini ölçebilen kısa bir ölçme aracı geliştirebilmektir. Envanter maddelerinin belirlenmesi için VIA Karakter Güçleri Envanteri'nin Çince versiyonu olan Çin Erdemler Anketi-96 (Duan vd., 2012) madde

havuzu olarak kullanılmıştır. Envanterin geliştirilmesi sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) Asya kültürüne sahip (Çinli) 518 katılımcı; DFA analizi ise Batı kültürüne sahip (Amerika, İngiltere, Fransa, İtalya, İsviçre ve Kanada) 556 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, 96 maddelik Çin Erdemler Anketinin (CVQ-96) 518 kişilik Çinli çalışma grubuna uygulanması ile elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizde araştırmacılar, üç faktörlü yapıyı ortaya çıkarmak için Temel Eksenler Faktör Analizi (Principal Axis Factoring) ve oblimin döndürme yöntemi kullanmışlar ve üç faktörlü yapının toplam varyansın %29.51'ini açıkladığını bulmuşlardır. Ayrıca, bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip olduğunu, bazı maddelerin binişik olduğunu ve bazı maddelerin de kuramsal yapıya uymayacak şekilde farklı faktörler altında toplandığını bulmuşlardır. Sonraki aşamada araştırmacılar, düşük faktör yüküne sahip olan, teorik olarak uygun olmayacak şekilde farklı faktörler altında toplanan ve binişik olan maddeleri aşamalı olarak analizden çıkarmış ve böylece her bir faktöründe beşli Likert tipinde (1=bana hiç uygun değil ve 5=bana tamamen uygun) beşer madde bulunan ve toplam 15 maddeden oluşan nihai envanter formu oluşturulmuşlardır. Ölçek maddelerine ait madde faktör yükleri .81 ile -.67 arasında; madde toplam korelasyonları da .42 ile .56 arasında sıralanmaktadır. Envanterin nihai formu toplam varyansın %50.94'ünü açıklamaktadır. Envanterin özen gösterme (caring) alt boyutu *"Herkesin söz hakkı olması gerektiğine inanıyorum."* gibi kişilerarası ilişkilerle ilgili karakter gücünü; meraklılık (inquisitiveness) alt boyutu *"Her durumda ilgi çekici bir şeyler bulabilirim."* gibi kişinin yaşama dönük merak ve yaratıcılık ile ilgili karakter gücünü; öz-kontrol (self-control) alt boyutu ise *"Son derece disiplinli biriyimdir."* gibi değerlere ve hedeflere ulaşmak için gerekli olan öz kontrol ile ilgili karakter gücünü ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. AFA sürecinde elde edilen Cronbach α iç tutarlık katsayıları ise tüm faktörler için .74 olarak bulunmuştur (Duan ve Bu, 2017).

Envanterin üç faktör ve 15 maddeden oluşan nihai formu, Batı kültüründen olan 556 katılımcıya uygulanmış ve elde edilen veriler ile DFA çalışması yapılmıştır. Analiz sonucunda test edilen üç faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ($\chi^2_{(87)}$=213.246, χ^2/sd=2.45 p<.001, CFI=.92, TLI=.91, RMSEA=.051, 90% [G.A .042; .060]) bulunmuştur. Bu bağlamda, envanterin farklı kültürel bağlamlarda doğrulandığı ifade edilebilir (Duan ve Bu, 2017).

Çeviri Süreci. Uyarlama sürecinde Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission [ITC], 2018) tarafından hazırlanan çeviri ve uyarlama kılavuzundaki adımlar takip edilmiştir. Öncelikle araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılacak olan Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri için geliştiricilerden uyarlama izni alınmış ve EK 4'te sunulmuştur. Sonraki aşamada ise çeviri süreci başlatılmıştır. Bu kapsamda ölçekler ikisi dil uzmanı ve ikisi iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana gönderilmiş ve İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Sonraki aşamada ise envanter maddelerinin anlamsal, deyimsel, deneysel ve kavramsal eş değerliklerini sağlamak amacı ile kapsam geçerlik indeksi (Content Validity Index–CVI) hesaplanmıştır. Bu amaçla, Şekil 2'de görülen formata uygun olarak hazırlanmış ve çevirileri içeren bir form ikisi İngilizce dil uzmanı ve ikisi iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen derecelendirmelerden, her bir maddenin Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır.

1. İngilizce madde											
Çeviri 1	…….	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Çeviri 2	…….	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Çeviri 3	…….	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Çeviri 4	…….	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alternatif Çeviri											

Şekil 2. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) Değerlendirme Formu

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ) değeri .80 ve üzeri olan maddeler iyi madde olarak değerlendirilmektedir (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018; Polit ve Beck, 2006; Sousa ve Rojjanasrirat, 2011). Bu işlemlerin ardından .80 üzeri KGİ değerine sahip olan maddeler araştırmacı ve iyi derecede İngilizce bilen bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile gözden geçirilmiştir. Gözden geçirme sürecinde, kültüre uygun olmadığı düşünülen cümle yapıları ve bazı çeviriler tekrar ele alınmıştır. Çevirilerin ele alınması sürecinde ITC (2018) ve Hambleton ve Patsula (1999) tarafından yapılan öneriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda envanterin 15. maddesi araştırmacılar tarafından tekrar ele alınmıştır. Maddenin İngilizce aslı "*I am a true life-long learner*." şeklinde olup; çeviri sürecinde çevirmenler tarafından "Gerçek bir yaşam boyu öğrenen insanımdır." şeklinde çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından bu çevirinin kültürel olarak uygun olmayabileceği şeklinde bir değerlendirme yapılmış ve envantere alternatif bir madde eklenmesine karar verilmiştir (ITC, 2018). Hambleton ve Zenisky (2010) ölçek

maddelerinin birebir çevrilmesinin uyarlama olmadığını; çevrilen maddenin uyarlama yapılan kültürdeki kavramsal, anlamsal ve deyimsel eş değerliği sağlaması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın incelemesi ile yaşam boyu öğrenme kavramı ele alınmış ve yaşam boyu öğrenme kavramının tanımından yola çıkılarak 16.madde "*Hayatın her alanında sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeye çalışırım*" şeklinde hazırlanmış ve Türkçe forma eklenmiştir. Yapılan analizlerde, iki maddenin (15. ve 16. madde) ayrı ayrı yer aldığı iki ölçek formu oluşturulmuş ve test edilmiştir. İşlemlerin ardından envanterin Türkçe formu geri çeviri işlemi için iki İngilizce dil uzmanına gönderilmiştir. Geri çeviri sürecinin ardından, araştırmacılar tarafından envanterin Türkçe ve İngilizce çeviri formları karşılaştırılmış ve son düzenlemeler yapılarak envanterin dil eşdeğerliğinin belirlenmesine yönelik çalışma başlatılmıştır.

Dil eşdeğerliğini belirlemek amacı ile Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören ve hali hazırda Sivas'ta İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan toplam 42 katılımcıya dört hafta ara ile envanterin İngilizce ve Türkçe formları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından, her iki uygulamasından elde edilen verilerle envanterin tümüne ve alt boyutlarına ait toplam puanlar hesaplanmış ve puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir. Envanterin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen korelasyon değerlerinin, envanterin tamamı için .80 (p<.01), meraklılık alt boyutu için .74 (p<.01), özenli olma alt boyutu için .67 (p<.01) ve öz kontrol alt boyutu için de .87 (p<.01) olarak bulunmuştur. Bulgular ışığında envanterin, dil eşdeğerliğine sahip olduğu kabul edilmiş ve sonraki analizler için veri toplama süreci başlatılmıştır. Envantere ait örnek maddeler EK 10'da sunulmuştur.

Çalışma Grubu. Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas merkezdeki farklı okul türlerinde eğitim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 13-19 yaş ($\bar{X}$=15.87, *Ss*=1.19) aralığındaki 557 (354 kız, 203 erkek) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında uygun örnekleme yöntemi benimsenmiş olsa da okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından oransal olarak dengeli bir dağılım elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin yarısı araştırmacı tarafından okullarda gerçekleştirilen yüz yüze uygulamalardan; diğer yarısı ise çevrimiçi form

aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

ÜBKGE Uyarlama Çalışması İçin Ulaşılan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişkenler		*n* [a]	%
Cinsiyet	Kız	354	% 63.60
	Erkek	203	% 36.40
Sınıf	9.Sınıf	101	% 18.10
	10.Sınıf	185	% 33.20
	11.Sınıf	185	% 33.20
	12.Sınıf	86	% 15.40
Okul Türü	Anadolu Lisesi	65	% 11.70
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	153	% 27.50
	Fen Lisesi	118	% 21.20
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	90	% 16.20
	Sosyal Bilimler Lisesi	131	% 23.50

Not. Tabloda kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarıldıktan sonra oluşan çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Başlangıçta 662 katılımcından oluşan çalışma grubu, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 557 katılımcıdan oluşmuştur.
[a] n=557.

Çalışma grubunun oluşturulmasının ardından örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek için istatistiksel güç analizi gerçekleştirilmiştir. Güç analizinde, EB=.30, α=.05 ve *sd*=87 olarak kabul edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde yapılan istatistiksel güç analizinde, .80 (1-β) düzeyinde istatistiksel güç elde etmek için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün n=425 olduğu belirlenmiştir. Veri toplama süreci sonunda yapılan güç analizinde ise ulaşılan istatistiksel güç, n=557 olmak üzere, .93 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarından görüldüğü üzere, ulaşılan örneklem büyüklüğü ve güç düzeyi (n=557, Güç=.93) ulaşılması gereken örnek büyüklüğü ve güç düzeyden (n=425, Güç=.80) yüksektir. Örneklem sayısının (n=557) parametre sayısına (q=33) oranı (n/q=557/33) incelendiğinde ise oranın 16.88 olduğu ve önerilen orana yakın bir değer aldığı (16.88<20) belirlenmiştir. İlgili alanyazın ve analizler neticesinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilmiştir.

Veri Setinin Analize Hazırlanması. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin DFA çalışmasında iki ayrı ölçek formu oluşturulup analiz edildiği için her iki ölçek formuna ait veri setleri ayrı ayrı incelenmiştir. Birinci ölçek formuna ait veri seti kayıp veriler açısından incelendiğinde, kayıp veri oranın %5'in altında olduğu ve bu verilerin

rasgele dağıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, kayıp veri içeren 22 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile her bir değişkene ait *z* standart puanları hesaplanmış ve |3.29| (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan 57 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek amacı ile Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve Mahalonobis uzaklığı kritik değerin ($\chi^2_{(15)}$=37.697, p<.001) üzerinde yer alan 26 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Başlangıçta 662 katılımcıdan oluşan veri seti, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 557 katılımcıdan oluşmuştur. Birinci ölçek formuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

İkinci ölçek formuna ait veri setinin kayıp veriler açısından incelenmesi sürecinde kayıp veriye sahip 20 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile her bir değişkene ait *z* standart puanları hesaplanmış ve |3.29| aralığı dışında kalan 55 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve kritik değerin ($\chi^2_{(15)}$=37.697, p<.001) üzerinde yer alan 23 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Başlangıçta 662 katılımcıdan oluşan veri seti, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 561 katılımcıdan oluşmuştur. İkinci ölçek formuna ilişkin demografik bilgiler EK 21'de sunulmuştur.

Birinci ölçek formunun normalliğini değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait standart puanlar (*z* puanı) hesaplanarak Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının -2.23 ile -.22 arasında, basıklık katsayılarının ise -1.02 ile 4.54 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 4'te yer alan standart puanlar incelendiğinde, çarpıklık katsayısına ait tüm standart puanların kritik aralık olan |1.96| (p<.05; Hair vd., 2014) veya |2.58| (p<.01; Hair vd., 2014) değerlerinin dışında kaldığı; basıklık katsayısına ait standart puanların ise 11 madde için kritik oranların dışında kaldığı görülmüştür. EK 24'te sunulan normal dağılım için Q-Q grafiği incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile onlara ait standart puanlardan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda, verilerin tek değişkenli normal dağılımdan anlamlı bir şekilde saptığı kabul edilmiş ve birinci ölçek formuna ait değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, Mardia'nın çok değişkenli basıklık ($\hat{\gamma}_{1,15}$=30.29, p<.05) ve çarpıklık değerinin ($\hat{\gamma}_{2,15}$=298.46, p<.05) anlamlı olduğu görülmüştür. Çok değişkenli

normallik varsayımının sağlanabilmesi için çok değişkenli basıklık ve çarpıklık değerlerinin her ikisinin de anlamsız olması gerekmektedir, (p>.05). Bu koşula göre değişkenlerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı kabul edilmiştir. EK 25'te yer alan ki-kare dağılımı için Q-Q grafiği incelendiğinde ise Mardia katsayısından elde edilen sonuca benzer bir şekilde, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Benzer adım ve kurallar ikinci ölçek formuna ait tek ve çok değişkenli normalliğin değerlendirilmesi amacı ile yürütülmüş ve ikinci ölçek formuna ait değişkenlerin de tek ve çok değişkenli normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. İkinci ölçek formunda yer alan değişkenlerin dağılımı ve analiz öncesi istatistiksel bilgileri EK 21'de, normal dağılım ve ki-kare dağılımı için Q-Q grafikleri ise sırası ile EK 26 ve 27'de sunulmuştur.

Tablo 4

ÜBKGE Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler-Birinci Ölçek Formu

			Tek Değişkenli Normallik					
Madde	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	*z*	Basıklık	*z*	Tolerans Değeri	VIF
KG1	3.44	1.11	-.28	-2.70**	-.48	-2.32*	.73	1.36
KG2	3.30	1.31	-.22	-2.19*	-1.02	-4.95**	.81	1.23
KG3	3.82	1.06	-.57	-5.55**	-.40	-1.96*	.62	1.62
KG4	3.40	1.28	-.32	-3.14**	-.96	-4.62**	.80	1.25
KG5	3.90	1.16	-.86	-8.33**	.12	-.58	.72	1.38
KG6	4.67	.67	-2.23	-21.50**	4.54	21.88**	.72	1.38
KG7	4.65	.65	-1.96	-18.92**	3.43	16.52**	.60	1.66
KG8	4.60	.67	-1.60	-15.34**	1.80	8.63**	.63	1.57
KG9	4.72	.54	-1.88	-18.21**	2.57	12.39**	.88	1.14
KG10	4.51	.69	-1.28	-12.42**	.95	4.58**	.75	1.33
KG11	3.47	1.12	-.40	-3.90**	-.47	-2.27*	.75	1.33
KG12	4.00	1.00	-.80	-7.70**	-.01	-.07	.54	1.84
KG13	3.86	1.10	-.65	-6.31**	-.45	-2.17*	.50	1.98
KG14	4.00	1.03	-.79	-7.62**	-.15	-.72	.62	1.61
KG15	3.96	.98	-.66	-6.39**	-.19	-.93	.62	1.61
Çok Değişkenli Normallik [a]			30.29*		298.46*			

Not. n=557. KG1-KG5=Meraklılık, KG6-KG10=Özenli olma, KG11-KG15=Öz kontrol

[a] Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.

*p<.05. **p<.01.

Birinci ölçek formuna ait veri setinin çoklu bağlantı sorunu açısından değerlendirilmesi için EK 22'de yer alan korelasyon tablosu ve Tablo 4'te yer alan tolerans ve VIF değerleri incelendiğinde, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin -.09 ile .64 (r<90), tolerans değerlerinin .50 ile .88 (tolerans değeri>.10) ve VIF değerlerinin de 1.14 ile 1.98 (VIF<10) arasında değiştiği görülmektedir. İkinci ölçek formuna ait veri setinin çoklu bağlantı sorunu açısından değerlendirilmesi için EK 21'de

verilen tablo incelendiğinde, değişkenler arsındaki korelasyon değerlerinin -.10 ile .62 (r<90), tolerans değerlerinin .53 ile .88 (tolerans değeri>.10) ve VIF değerlerinin de 1.13 ile 1.87 (VIF<10) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, birinci ve ikinci ölçek formlarına ait veri setlerini oluşturan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı kabul edilmiştir.

Geçerlik Analizi. Envanterin yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA; kestirim yöntemi olarak da verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılım göstermemesinden dolayı güçlü en çok olabilirlik (Maximum Likelihood Robust–MLR) yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında daha önce de ifade edildiği gibi iki ayrı ölçek formu oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Birinci ölçek formu envanterinin asıl formunu içeren model, ikinci ölçek formu ise alternatif madde olarak yazılan 16. maddenin, modele 15. madde yerine dahil edilmesi ile elde edilen formdur. Analizler sonucunda iki ölçek formundan en iyi uyuma sahip olan ölçek formu tercih edilmiş ve o ölçek formuna ait ikinci düzey DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapı geçerliğini değerlendirmeye yönelik olarak envanterin benzeme geçerliği (convergent validity) ve ayırma geçerliğiyle (discriminant validity) ilgili kanıtlar da incelenmiştir. Benzeme geçerliği için standardize edilmiş faktör yükleri, ölçek boyutlarına ait açıklanan ortalama varyans (Average Variance Extracted–AVE) ve kompozit güvenirlik (Composite Reliability–CR) değerleri; ayırma geçerliği için ise maksimum paylaşılan varyansın karesi (Maximum Squared Variance–MSV) ve paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (Average Shared Squared Variance–ASV) değerleri incelenmiştir.

Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA Bulguları. Birinci ölçek formuna yönelik yürütülen ve EK 14'te yol diyagramı sunulan DFA sonuçlarına göre model uyum indekslerinin sınırda değerler aldığı görülmüştür. Bu sebeple model modifikasyonları kuramsal bilgi çerçevesinde incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinde, 13. madde (Bir şeyleri enine boyuna düşünmek beni ben yapan şeylerden biridir.) ve 14. madde (Pes etmem.) arasındaki hata kovaryansının serbest bırakılmasının χ^2 üzerinde 122.6 puanlık bir azalma sağlayacağı gözlenmiştir. Önerilen modifikasyonun kuramsal yapıya uygun olduğu, maddelerin aynı faktörde yer aldığı ve benzer özelliği ölçtüğü görülmüştür. Bu bağlamda, maddeler arasına hata kovaryansı eklenmiş ve ölçüm modeli yeniden test edilmiştir. Modifikasyon sonrası yürütülen ve EK 15'te yol diyagramı ile Tablo 5 ve

Tablo 6'da parametre ve uyum değerleri sunulan analizden elde edilen DFA sonuçlarına göre ise model uyumunun arttığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile gözlenen model ile beklenen model uyumunun arttığı ve modelin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 5

ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Birinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t*	R^2
Meraklılık	KG1	1.11	.63	.07	15.48**	.40
	KG2	.81	.46	.08	9.81**	.21
	KG3	1.00	.74	.04	20.98**	.55
	KG4	.85	.55	.07	11.95**	.30
	KG5	1.13	.60	.08	13.85**	.36
Özenli Olma	KG6	1.22	.71	.07	15.57**	.51
	KG7	1.15	.85	.05	22.99**	.72
	KG8	.81	.81	.03	23.47**	.66
	KG9	.54	.48	.07	7.76**	.23
	KG10	.60	.60	.04	12.96**	.36
Öz Kontrol	KG11	.86	.53	.06	12.39**	.28
	KG12	.95	.71	.04	22.79**	.51
	KG13	1.12	.82	.03	28.99**	.68
	KG14	.92	.69	.05	17.48**	.48
	KG15	.92	.68	.05	18.24**	.46

**p <.01.

Tablo 5'te birinci ölçek formuna ilişkin örtük yapılar ve bu yapıları oluşturan göstergelere ait standardize edilmemiş faktör yükleri, standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, R^2 ve *t* değerlerine yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, göstergelere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin .46 ile .85 arasında; *t* değerlerinin 7.76 ile 28.99 arasında; R^2 değerlerinin ise .21 ile .68 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 6

Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri- UBKGE Birinci Ölçek Formu

Uyum İndeksleri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler	Kabul Edilebilir Kurallar
S-B[a] χ^2	308.33[b]	257.51[c]	
sd	87	86	
RMSEA [%90 G.A.]	.068 [0.060; 0.076]	.060 [0.052; 0.068]	≤ .10 (Kline, 2015)
CFI	.95	.97	≥ .90 (Brown, 2015)
TLI	.95	.96	≥ .90 (Brown, 2015)
SRMR	.08	.08	≤ .10 (Kline, 2015)

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. [b]p=.000. [c]p=.000.

Birinci ölçek formuna ait modifikasyon öncesi ve sonrası uyum iyiliği değerleri ise karşılaştırmalı olarak Tablo 6'da sunulmuştur. Birinci ölçek formuna ilişkin Tablo 6'da sunulan uyum iyiliği değerleri ve Tablo 5'te sunulan parametre tahminlerine ilişkin değerler incelendiğinde, modelin yeterli uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 7

ÜBKGE Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapılar Arasındaki İlişki-Birinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası

	Benzeme Geçerliği		Ayırma Geçerliği		*r*		
Yapı	CR	AVE	MSV	ASV	1	2	3
1.Meraklılık	.73	.36	.29	.17	-		
2.Özenli Olma	.82	.50	.13	.09	.24**	-	
3.Öz-Kontrol	.82	.48	.29	.21	.54**	.36**	-

**p<.01.

Envanterin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için Tablo 5'te sunulan standardize edilmiş faktör yük değerleri ile Tablo 7'de sunulan benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtların da incelenmesi gerekmektedir. Benzeme geçerliğini değerlendirmek için standardize edilmiş faktör yükleri, AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Faktör yükleri ile AVE değerlerinin .50 ve üzerinde, CR değerlerinin ise .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Hair vd., 2014). Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2014). Tablo 5 incelendiğinde, 13 maddeye ait standardize edilmiş faktör yüklerinin .5'in üzerinde, kalan iki maddenin ise sınırda; Tablo 7'de yer alan alt boyutlara ait AVE değerlerinin iki boyut için .50'in altında, bir alt boyut için ise .50 ve tüm CR değerlerinin .70 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda birinci ölçek formunun, benzeme geçerliğine büyük oranda sahip olduğu ancak bu konuda daha fazla kanıta ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ayırma geçerliğini değerlendirmek için MSV ve ASV değerleri, AVE değerleri ile karşılaştırılmıştır. Bu değerlerin AVE değerlerinden küçük olması (Hair vd., 2014) beklenmektedir. Tablo 7 incelendiğinde, MSV ve ASV değerlerinin AVE değerlerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda birinci ölçek formunun, ayırma geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri, parametre kestirimleri ve benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtlar bir bütün olarak incelendiğinde, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin üç boyuttan oluşan yapısının birinci ölçek formu için Türk örneklemi (lise öğrencileri) üzerinde de doğrulandığı görülmüştür.

İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA Bulguları. Analizin bu kısmında 15.madde yerine alternatif madde olarak yazılan 16. madde (Hayatın her alanında sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeye çalışırım) 15. madde yerine ölçeğe dahil edilerek ikinci ölçek formu oluşturulmuş ve DFA gerçekleştirilmiştir. İkinci ölçek formuna yönelik yürütülen ve EK 16'da yol diyagramı sunulan analizler neticesinde elde edilen DFA sonuçlarına göre uyum indekslerinin sınırda değerler aldığı görülmüştür. Bu nedenle model modifikasyonları kuramsal bilgi çerçevesinde incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinde, 13. madde (Bir şeyleri enine boyuna düşünmek beni ben yapan şeylerden biridir.) ve 14. madde (Pes etmem.) arasına eklenecek hata kovaryansının $\chi 2$ üzerinde 46 puanlık bir azalma sağlayacağı gözlenmiştir. Önerilen modifikasyonun kuramsal yapıya uygun olduğu, maddelerin aynı faktörde yer aldığı ve benzer özelliği ölçtüğü görülmüştür. Bu bağlamda, maddeler arasına hata kovaryansı eklenmiş ve ölçüm modeli yeniden test edilmiştir Modifikasyon sonrası yürütülen ve EK 17'de yol diyagramı ile Tablo 8 ve Tablo 9'da parametre ve uyum değerleri sunulan analizden elde edilen DFA sonuçlarına göre ise model uyumunun arttığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile gözlenen model ile beklenen model uyumunun arttığı ve modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 8

ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – İkinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t*	R^2
Meraklılık	KG1	1.09	.62	.07	14.65**	.38
	KG2	.78	.44	.08	9.51**	.19
	KG3	1.03	.77	.04	22.80**	.59
	KG4	.84	.53	.07	11.40**	.28
	KG5	1.08	.57	.08	12.90**	.33
Özenli Olma	KG6	1.25	.71	.08	15.32**	.50
	KG7	1.18	.85	.05	23.41**	.73
	KG8	.80	.80	.03	23.22**	.65
	KG9	.55	.47	.07	7.70**	.23
	KG10	.56	.60	.04	12.84**	.36
Öz Kontrol	KG11	.94	.55	.07	13.09**	.31
	KG12	1.00	.72	.04	22.54**	.52
	KG13	1.13	.76	.04	23.11**	.58
	KG14	.86	.64	.05	15.70**	.40
	KG16	.69	.73	.05	23.11**	.53

**p<.01.

Tablo 8'de ikinci ölçek formuna ilişkin örtük yapılar ve bu yapıları oluşturan göstergelere ait standardize edilmemiş faktör yükleri, standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, R^2 ve *t* değerlerine yer verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, göstergelere ait standardize edilmiş faktör yüklerinin .44 ile .85 arasında; *t* değerlerinin 7.70 ile 23.41 arasında; R^2 değerlerinin ise .19 ile .73 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 9

Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri-İkinci Ölçek Formu

Uyum İndeksleri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler	Kabul Edilebilir Kurallar
S-B[a] χ^2	303.54[b]	272.70[c]	
sd	87	86	
RMSEA [%90 G.A.]	.067 [.059; .075]	.062 [.054; .071]	≤ .10 (Kline, 2015)
CFI	.96	.96	≥ .90 (Brown, 2015)
TLI	.95	.95	≥ .90 (Brown, 2015)
SRMR	.08	.08	≤ .10 (Kline, 2015)

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. [b]*p*=.000. [c]*p*=.000.

İkinci ölçek formuna ait modifikasyon öncesi ve sonrası uyum iyiliği değerleri ise karşılaştırmalı olarak Tablo 9'da sunulmuştur. İkinci ölçek formuna ilişkin Tablo 9'da sunulan uyum iyiliği değerleri ve Tablo 8'de sunulan parametre tahminlerine ilişkin değerler incelendiğinde, modelin yeterli uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 10

ÜBKGE Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapılar Arasındaki İlişki-İkinci Ölçek Formu Modifikasyon Sonrası

	Benzeme Geçerliği		Ayırma Geçerliği		*r*		
Yapı	CR	AVE	MSV	ASV	1	2	3
1.Meraklılık	.72	.35	.34	.20	-		
2.Özenli Olma	.82	.49	.16	.10	.24**	-	
3.Öz-Kontrol	.81	.47	.34	.25	.59**	.40**	-

**p <.01.

Envanterin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için Tablo 8'de sunulan standardize edilmiş faktör yük değerlerinin ve Tablo 10'da sunulan benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtların da incelenmesi gerekmektedir. Benzeme geçerliğini değerlendirmek için standardize edilmiş faktör yükleri, AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Faktör yükleri ile AVE değerlerinin .50 ve üzerinde, CR değerlerinin ise

.70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Hair vd., 2014). Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2014). Tablo 8 incelendiğinde, 13 maddeye ait standardize edilmiş faktör yüklerinin .5'in üzerinde, kalan iki maddenin ise sınırda; Tablo 10'da yer alan alt boyutlara ait AVE değerlerinin üç alt boyut için .50'in altında ve tüm CR değerlerinin .70 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ikinci ölçek formunun, benzeme geçerliğine büyük oranda sahip olduğu ancak bu konuda daha fazla kanıta ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ayırma geçerliğini değerlendirmek için MSV ve ASV değerleri, AVE değerleri ile karşılaştırılmıştır. Bu değerlerin AVE değerlerinden küçük olması (Hair vd., 2014) beklenmektedir. Tablo 10 incelendiğinde MSV ve ASV değerlerinin AVE değerlerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ikinci ölçek formunun, ayırma geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri, parametre kestirimleri ve benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtlar bir bütün olarak incelendiğinde, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin üç boyuttan oluşan yapısının ikinci ölçek formu için Türk örneklemi (lise öğrencileri) üzerinde de doğrulandığı görülmüştür.

Analizlerin tamamlanmasının ardından birinci ve ikinci ölçek formuna ait istatistiksel verilerin karşılaştırılması sürecine geçilmiştir. Bu amaçla her iki ölçek formuna ait modifikasyon sonrası oluşan model uyum indeksleri, bilgi kriteri (AIC) ile benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtlar karşılaştırılmıştır. Her iki ölçek formuna ait modifikasyon sonrası uyum iyiliği değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Birinci ve İkinci Ölçek Formuna Ait Modifikasyon Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Birinci Ölçek Formu	İkinci Ölçek Formu	Kabul Edilebilir Kurallar
S-B[a] χ^2	257.51[b]	272.70[c]	
sd	86	86	
RMSEA [%90 G.A.]	.060 [0.052; 0.068]	.062 [.054; .071]	≤ .10 (Kline, 2015)
CFI	.97	.96	≥ .90 (Brown, 2015)
TLI	.96	.95	≥ .90 (Brown, 2015)
SRMR	.08	.08	≤ .10 (Kline, 2015)
AIC	325.51	340.70	

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. [b]p=.000. [c]p=.000.

Tablo 11'de sunulan karşılaştırmalı uyum iyiliği değerleri ve birinci ölçek formuna ilişkin Tablo 5'te ve ikinci ölçek formuna ilişkin Tablo 8'de sunulan parametre

tahminlerine ilişkin değerler incelendiğinde, her iki ölçek formunun birbirinin aynı veya birbirine yakın değerler taşıdığı; ancak birinci ölçek formunun daha iyi uyum gösterdiği ve bu durumun bilgi kriteri açısından da doğrulandığı görülmüştür. Bilgi kriteri açısından AIC değeri incelenmiştir. Düşük AIC değerine sahip model "…tekrarlanma olasılığı en yüksek olan modeldir" (Kline, 2015, ss.287) ve "… daha iyi uyum ve daha az parametreye sahiptir" (Kline, 2015, ss.287). Bu bağlamda birinci ölçek formunun daha iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca her iki ölçek formuna ait benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin değerlerin de birbirine yakın sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile her iki ölçek formunda da Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin üç alt boyuttan oluşan yapısı doğrulanmış, ancak birinci ölçek formunun uyum iyiliği değerlerinin daha iyi olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle 15. maddeyi içeren birinci ölçek formunun araştırmanın sonraki aşamalarında kullanılmasına karar verilmiş ve birinci ölçek formunun ikinci düzey DFA analizlerine geçilmiştir.

Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA Bulguları. Analizin bu aşamasında envantere ait için ikinci düzey DFA bulgularının elde edilmesine yönelik analizler yapılmıştır. Birinci ölçek formuna yönelik yürütülen ve EK 18'de yol diyagramı sunulan analizler neticesinde elde edilen DFA sonuçlarına göre uyum indekslerinin sınırda değerler aldığı görülmüştür. Bu nedenle model modifikasyonları kuramsal bilgi çerçevesinde incelenmiştir. Modifikasyon önerilerinde, 13. madde (Bir şeyleri enine boyuna düşünmek beni ben yapan şeylerden biridir.) ve 14. madde (Pes etmem.) arasına eklenecek hata kovaryansının χ^2 üzerinde 122.6 puanlık bir azalma sağlayacağı gözlenmiştir. Önerilen modifikasyonun kuramsal yapıya uygun olduğu, maddelerin aynı faktörde yer aldığı ve benzer özelliği ölçtüğü görülmüştür. Bu bağlamda, maddeler arasındaki hata kovaryansı serbest bırakılmış ve ölçüm modeli yeniden test edilmiştir. Modifikasyon sonrası yürütülen ve EK 19'da yol diyagramı ile Tablo 12 ve Tablo 13'te parametre ve uyum değerleri sunulan analizden elde edilen DFA sonuçlarına göre ise model uyumunun arttığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile gözlenen model ile beklenen model uyumunun arttığı ve modelin iyi uyum gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 12'de modele ilişkin örtük yapılar ve bu yapıları oluşturan göstergelere ait standardize edilmemiş faktör yükleri, standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, R^2 ve t değerlerine yer verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, göstergelere ait standardize

edilmiş faktör yüklerinin .40 ile .91 arasında; *t* değerlerinin 5.90 ile 6.88 arasında; R^2 değerlerinin ise .16 ile .82 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 12

ÜBKGE Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Birinci Ölçek Formu İkinci Düzey DFA Modifikasyon Sonrası

Yapı	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t*	R^2	Faktör	Madde	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri
İyi Karakter	.59	.59	.08	6.76**	.35	Meraklılık	KG1	.62
							KG2	.46
							KG3	.74
							KG4	.55
							KG5	.60
	.40	.40	.06	5.90**	.16	Özenli Olma	KG6	.71
							KG7	.85
							KG8	.81
							KG9	.48
							KG10	.60
	.83	.91	.12	6.88**	.82	Öz Kontrol	KG11	.52
							KG12	.71
							KG13	.82
							KG14	.69
							KG16	.68

**p<.01.

Birinci ölçek formuna ilişkin ikinci düzey DFA'ya ait modifikasyon öncesi ve sonrası uyum iyiliği değerleri ise karşılaştırmalı olarak Tablo 13'te sunulmuştur. Tablo 12'de sunulan parametre tahminlerine ilişkin değerler ve Tablo 13'te sunulan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde modelin yeterli uyum gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 13

Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri-Birinci Ölçek Formu İkinci Düzey

Uyum İndeksleri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler	Kabul Edilebilir Kurallar
S-B[a] χ^2	308.33[b]	257.51[c]	
sd	87	86	
RMSEA [%90 G.A.]	.068 [0.060; 0.076]	.060 [0.052; 0.068]	≤ .10 (Kline, 2015)
CFI	.95	.97	≥ .90 (Brown, 2015)
TLI	.95	.96	≥ .90 (Brown, 2015)
SRMR	.08	.08	≤ .10 (Kline, 2015)

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. [b]p=.000. [c]p=.000.

Güvenirlik Analizi. Güvenirlik ölçme puanlarının farklı hata kaynaklarından (test geliştirme, uygulama, puanlama, yorumlama ve kaynağı belli olmayan) arınık olması ve tutarlı sonuçlar vermesi anlamına gelmektedir (Cohen, Swerdlik ve Sturman, 2013). Bu bağlamda envanterin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacı ile Cronbach α iç tutarlık, McDonald's ω ve test-tekrar test analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur. Cronbach α iç tutarlık analizi, ölçeği oluşturan maddeler arasında tutarlılık/ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile kullanılmaktadır. McDonald's ω analizi ölçeğin yapı güvenirliğini; son olarak test-tekrar test güvenirliği ise envanterin belirli bir zaman aralığında kararlı ölçümler yapıp yapmadığını test etmektedir (Cohen vd., 2013). Ölçek, test tekrar test güvenirliğinin belirlenmesi amacı ile lise öğrencilerinden oluşan 67 kişilik bir gruba dört hafta ara ile uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir.

Tablo 14

ÜBKGE Türkçe Formunun Güvenirlik Analizi Sonuçları

Grup	$\bar{X}$	*SS*	Cronbach α[a]	McDonald's ω	Test-Tekrar Test[b]
Tüm Ölçek	60.34	7.19	.76	.77	.63**
Ölçek Alt Boyutları					
Meraklılık	17.86	3.95	.68	.68	.74**
Özenli Olma	23.17	2.22	.71	.73	.67**
Öz Kontrol	19.31	3.72	.75	.75	.63**

[a] n=557. [b] n=67.
** p<.01.

Nunnally ve Bernstein (1994) Cronbach α değerinin .70 ve üzerinde olmasını önerirken; Kline (1999; Akt. Field, 2013) psikolojik yapıların ölçümünde Cronbach α değerinin .70'in altına düşebileceğini, Griethuijsen ve diğerleri (2015) .60 ile .70 arasında değer alabileceğini ve son olarak Nunnally (1978; Akt. Field, 2013) ise .50'ye kadar düşebileceğini ifade etmektedir. Tablo 14 incelendiğinde, envanterin Cronbach α iç tutarlık katsayılarının tüm ölçek için .76; meraklılık, özenli olma ve öz kontrol alt boyutları için ise sırasıyla .68, .71 ve .75 olduğu ve kabul edilen sınırlar içinde değerler aldığı görülmektedir. McDonald's ω değerlerinin ise ölçeğin tamamı için .77; alt boyutlar içinse sırası ile .68, .73 ve .75 olduğu ve Cronbach α katsayılarını yakın değerler aldığı görülmektedir. Test tekrar test uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin ise tüm ölçek için .62 (p<.01); meraklılık, özenli olma ve öz kontrol alt boyutları için ise sırasıyla .75 (p<.01), .66 (p<.01) ve .61 (p<.01) düzeyinde ve anlamlı

olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, envanterin uyarlama çalışması yapılan gruptan elde edilen ölçümlerinin güvenilir ölçümler olduğu kabul edilmiştir.

%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. Envanterin ayrıt ediciliğinin belirlenmesi amacı ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırması yapılmıştır. Bu yöntemde, ölçekten en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grup puanları karşılaştırılır. Puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması envanterin ayırt etme gücüne ve iç tutarlığa sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010). Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların hem envanterin bütününden hem de alt boyutlardan aldıkları toplam puanlar ve sonraki adımda ise çalışma grubunun %27'lik alt ve üst diliminde kaç katılımcının olduğu hesaplanmıştır. Hesaplama işlemlerinin ardından hem envanterin tamamı hem de alt boyutları için alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve gruplar arasında hem madde hem de toplam puanlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler *t*-testi ile analiz edilerek, sonuçlar Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 15

ÜBKGE Madde Analizi Sonuçları

	Düzeltilmiş Madde Top.	%27'lik Üst Grup[b]		%27'lik Alt Grup[b]			
Maddeler	Korelasyonu [a]	$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
KG1	.40	4.40	.85	2,52	.91	18.41	.000
KG2	.20	4.36	1.01	2,26	1.00	18.13	.000
KG3	.56	4.68	.57	2,92	1.03	18.22	.000
KG4	34	4.48	.83	2,34	1.13	18.62	.000
KG5	.39	4.78	.50	2,88	1.17	18.28	.000
KG6	.22	5.00	.00	4.01	.93	12.93	.000
KG7	.28	5.00	.00	3.40	.81	15.35	.000
KG8	.29	5.00	.00	3.89	.76	17.83	.000
KG9	.24	5.00	.00	4.35	.71	11.07	.000
KG10	.36	5.00	.00	3.90	.73	18.20	.000
KG11	.40	4.50	.67	2.56	.90	21.10	.000
KG12	.41	4.82	.40	3.02	.94	21.60	.000
KG13	.44	4.80	.43	2.73	1.00	22.96	.000
KG14	.51	4.75	.54	3.12	1.02	17.17	.000
KG15	.53	4,74	.47	3.07	.91	19.88	.000

Not. KG1-KG5 meraklılık, KG6-KG10 özenli olma ve KG11-KG15 öz kontrol faktörlerine ait maddelerdir.
[a] N=557. [b]n=150.

Büyüköztürk (2010), düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .20'nin altında değer alan maddelerin ayırt etme gücünün zayıf olduğunu ve bu nedenle ölçekte yer almaması gerektiğini, .20 ile .30 arasında değer alan maddelerin ölçekte tutulabileceğini ve .30

üzerinde değer alan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Tablo 15 incelendiğinde, .20'nin altında değer alan madde olmadığı; beş maddenin .30'un altında ve on maddenin de .30'un üzerinde değer aldığı; ayrıca tüm *t* değerlerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılığa (p<.01) işaret ettiği görülmüştür.

Tablo 16

%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	*n*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
ÜBKGO[a]	Üst %27	150	68.82	2.90	45.70	.000
	Alt %27	150	51.09	3.85		
Meraklılık	Üst %27	150	22.71	1.53	44.31	.000
	Alt %27	150	12.94	2.23		
Özenli Olma	Üst %27	150	25.00	.00	30.76	.000
	Alt %27	150	20.13	1.94		
Öz Kontrol	Üst %27	150	23.61	1.09	44.23	.000
	Alt %27	150	14.52	2.26		

[a] Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nden elde edilen toplam puan.

Toplam puanlar üzerinden yürütülen %27'lik alt-üst grup karşılaştırma sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Tablo 16 incelendiğinde, envanterin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların, gruplar arasında anlamlı bir farklılık (p<.01) gösterdiği bulunmuştur. Hem madde analizi hem de toplam puanlar üzerinden yürütülen analizler neticesinde, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin ayırt edici ve iç tutarlığa sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçme Değişmezliği. ITC (2018) ölçek geliştirme ve uyarlama kılavuzunda, ölçme değişmezliğine (measurement invariance) ilişkin kanıtların da sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Ölçme değişmezliği ölçeğin, geliştirildiği veya uyarlandığı örneklemlerde ya da örneklemi oluşturan alt gruplarda (cinsiyet, yaş, kültür, din, etnik köken, dil vb.) aynı kuramsal yapıyı ölçtüğü ve model parametre değerlerinin aynı olduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile ölçme değişmezliği, iki ya da daha fazla grupta, ölçme modelinin aynı olmasıdır (Brown, 2015; Byrne, 2013; Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2016). Ölçme değişmezliği gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi için gerekli bir koşul olarak görülmektedir (Byrne, 2013; ITC, 2018; Kline, 2015). Ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği örtük ve kuramsal yapının, örneklemi oluşturan farklı alt gruplarda veya farklı örneklemlerde doğrulanıp doğrulanmadığı bilinmeden yapılacak

olan gruplar arası bir karşılaştırma anlamsız olacaktır (ITC, 2018). Bu bağlamda, ÜBKGE'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığı incelenmiştir.

ÜBKGE'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğini test etmek için çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) gerçekleştirilmiştir. Analiz, her aşamada farklı bir hipotezin test edildiği ve aralarında hiyerarşik bir ilişki bulunan dört aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamalar yapısal değişmezlik, metrik değişmezlik, skalar değişmezlik ve katı değişmezlik olarak adlandırılmaktadır (Chen, 2007). Her aşama, bir önceki aşamanın daha kısıtlı veya yuvalanmış (nested) halini ifade etmektedir. Bu nedenle herhangi bir aşamada model doğrulanmazsa sonraki aşamaya geçilemez (Byrne, 2013; Kline, 2015; Ullman, 2010).

Birinci aşama, yapısal/biçimsel değişmezlik (configural invariance) olarak adlandırılan ve hiçbir parametre kısıtlamasının/eşitliğinin bulunmadığı aşamadır (Kline, 2015). Yapısal değişmezlikte elde edilen model, daha kısıtlayıcı modellerin karşılaştırıldığı temel modeldir. Bu nedenle yapısal değişmezliğin sağlanamaması durumunda analize devam edilemez (Byrne, 2013). Yapısal değişmezlikte amaç, faktör yapı ve sayısının gruplar arasında aynı olduğu hipotezini test etmektir (Milfont ve Fischer, 2010)

İkinci aşama, metrik/zayıf değişmezlik (metric/weak invariance) olarak adlandırılan ve yapısal değişmezlikten farklı olarak madde faktör yüklerinin gruplar arasında eşitlendiği aşamadır. Metrik değişmezlikte amaç, gruplar arasında ölçme birimlerinin aynı olduğu hipotezini test etmektir (Milfont ve Fischer, 2010). Metrik değişmezliğin sağlanması, tüm grupların maddelere aynı tepkiyi verdiklerini; diğer bir ifade ile benzer ölçme birimlerinde tepki verdiklerini göstermektedir. Böylece, ortalama puanlara dayalı grup karşılaştırmaları daha gerçekçi hale gelmektedir (Kline, 2015; Milfont ve Fischer, 2010). Metrik değişmezliğin sağlanması gruplar arası karşılaştırma için gerekli, ancak tek başına yeterli olmayan bir değişmezlik türüdür ki bu değişmezlik türü zayıf değişmezlik olarak da adlandırılmaktadır (Kline, 2015; Önen, 2009). Bu bağlamda skalar/ölçek değişmezliğinin de sağlanması gerekmektedir (Önen, 2009).

Üçüncü aşama, skalar/ölçek değişmezliği (scalar invariance) olarak adlandırılan ve faktör yüklerine ek olarak, madde regresyon sabitlerinin de gruplar arasında eşitlendiği aşamadır. Ölçek değişmezliğinde amaç, madde sabitinin gruplar arasında aynı olduğu hipotezini test etmektir (Milfont ve Fischer, 2010). Faktör yüklerinin sabit olması (metrik değişmezlik), madde puanlarının karşılaştırılması için yeterli değildir çünkü farklı madde sabitine sahip regresyon denklemleri, faktör yükleri aynı olsa dahi farklı puanlar

üretecektir (Önen, 2009). Bu durum ise bir maddeden alınan puanların karşılaştırmasını güçleştirecektir. Ölçek değişmezliğinin sağlanması, aynı madde sabiti, aynı faktör yükü ve buna bağlı olarak aynı puan anlamına geleceği için puan karşılaştırmalarını daha gerçekçi hale getirecektir (Önen, 2009). Bir ölçme aracının hem metrik hem de ölçek değişmezliğine sahip olması, o aracın güçlü ölçme değişmezliğine sahip olduğu anlamına da gelmektedir (Bayram, 2018; Kline, 2015).

Dördüncü aşama, katı değişmezlik (strict invariance) olarak adlandırılan ve faktör yükleri ve madde sabitlerine ek olarak hata varyans ve kovaryanslarının da gruplar arasında eşitlendiği aşamadır. Katı değişmezlikte amaç, hata varyanslarının gruplar arasında aynı olduğu hipotezini test etmektir (Milfont ve Fischer, 2010).

Ölçme değişmezliğine ilişkin kanıtlar, metrik, skalar ve katı değişmezlikten elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yapısal değişmezlikten elde edilen uyum iyiliği değerleri ile karşılaştırılması ile incelenmiştir. Diğer bir ifade ile, her bir aşamada elde edilen model uyumunun, yapısal değişmezlikten anlamlı bir şekilde kötü olup olmadığı değerlendirilmiştir. Model uyumunun karşılaştırılmasında, metrik, skalar ve katı değişmezlikten elde edilen RMSEA ve CFI değerleri ile yapısal değişmezlikten elde edilen RMSEA ve CFI değerleri arasındaki fark (ΔRMSEA, ΔCFI) incelenmiştir. ΔRMSEA değerinin |.015| aralığında ve ΔCFI değerinin ise |.01| aralığında olması, karşılaştırılan modelin yapısal modelden anlamlı bir şekilde kötüleşmediği ve ilgili aşamada ölçme değişmezliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Chen, 2007). Bu bağlamda, ÜBKGE'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliği kanıtları ÇGDFA ile incelenmiş ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

ÜBKGE'nin Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliği Kanıtları

	S-B[a] χ^2	*sd*	RMSEA (%90 G.A)	ΔRMSEA	CFI	ΔCFI	Karar
Tüm model	257.51	86	.060 (.052; .068)		.97		
Grup 1: Kız	185.13	86	.057 (.046; .068)		.97		
Grup 2: Erkek	179.03	86	.073 (.058; .088)		.96		
Model 1	425.99	175	.071 (.062; .079)		.95		Kabul
Model 2	487.73	185	.076 (.067; .084)	-.005	.94	-.01	Kabul
Model 3	523.24	191	.078 (.070; .086)	-.007	.94	-.01	Kabul
Model 4	661.79	206	.088 (.080; .095)	-.017	.91	-.04	Ret

Not. Model 1=Yapısal/biçimsel değişmezlik; Model 2=Metrik/zayıf değişmezlik; Model 3=Ölçek değişmezliği; Model 4=Katı değişmezlik.

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi.

Tablo 17'de incelenmesi gereken ilk model yapısal değişmezliğin incelendiği Model 1'dir. Model 1 incelendiğinde, modelin yeterli uyuma sahip olduğu (S-B $\chi^2_{(175)}$=425.99, RMSEA=.071 [%90 G.A., .062; .079], CFI=.95) belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ÜBKGE'nin cinsiyete göre yapısal değişmezliğe sahip olduğu ve kız ve erkeklerde eşit faktör yapısını taşıdığı belirlenmiştir.

Yapısal değişmezliğin sağlandığına ilişkin kanıtların olması, metrik değişmezliğin (Model 2) de incelenebileceği anlamına gelmektedir. Bu amaçla öncelikle Model 2'nin model uyumu değerlendirilmiş ve modelin yeterli uyuma sahip olduğu (S-B $\chi^2_{(185)}$=487.73, RMSEA=.076 [%90 G.A., .067; .084], CFI=.94) gözlenmiştir. Sonraki aşamada ise Model 2'ye ait model uyumunun, Model 1'e ait model uyumundan anlamlı bir şekilde kötüleşip kötüleşmediği incelenmiş ve anlamlı bir kötüleşme olmadığı (ΔRMSEA= -.005, ΔCFI= -.01) belirlenmiştir. Diğer ifade ile ÜBKGE'nin cinsiyete göre metrik değişmezliğe sahip olduğu ve kız ve erkeklerde eşit faktör yapısına sahip olmakla birlikte eşit faktör yüklerine de sahip olduğu belirlenmiştir.

Metrik değişmezliğin sağlandığına ilişkin kanıtların olması, ölçek değişmezliğinin (Model 3) de incelenebileceği anlamına gelmektedir. Bu amaçla öncelikle Model 3'ün model uyumu değerlendirilmiş ve modelin yeterli uyuma sahip olduğu (S-B $\chi^2_{(191)}$=523.24, RMSEA=.088 [%90 G.A., .070; .086], CFI=.94) gözlenmiştir. Sonraki aşamada ise Model 3'e ait model uyumunun, Model 1'e ait model uyumundan anlamlı bir şekilde kötüleşip kötüleşmediği incelenmiş ve anlamlı bir kötüleşme olmadığı (ΔRMSEA= -.007, ΔCFI= -.01) belirlenmiştir. Diğer ifade ile ÜBKGE'nin cinsiyete göre ölçek değişmezliğine sahip olduğu ve kız ve erkeklerde eşit faktör yapısına ve yüküne sahip olmak birlikte eşit madde sabitine de sahip olduğu belirlenmiştir. ÜBKGE'nin hem metrik değişmezliğe hem de ölçek değişmezliğine sahip olması, cinsiyete göre güçlü ölçme değişmezliğine sahip olduğu anlamına da gelmektedir.

Ölçek değişmezliğinin sağlandığına ilişkin kanıtların olması, katı değişmezliğin (Model 4) de incelenebileceği anlamına gelmektedir. Bu amaçla öncelikle Model 4'ün model uyumu değerlendirilmiş ve modelin yeterli uyuma sahip olduğu (S-B $\chi^2_{(206)}$ = 661.79, RMSEA=.078 [%90 G.A., .080; .095], CFI=.91) gözlenmiştir. Sonraki aşamada ise Model 4'e ait model uyumunun, Model 1'e ait model uyumundan anlamlı bir şekilde kötüleşip kötüleşmediği incelenmiş ve anlamlı bir kötüleşme olduğu (ΔRMSEA= -.017, ΔCFI= -.04) belirlenmiştir. Diğer ifade ile ÜBKGE'nin, kız ve erkeklerde eşit faktör yapısına, faktör yüküne ve madde sabitine sahip olduğu ancak eşit hata varyansına sahip olmadığı belirlenmiştir. Bulgular ışığında, ÜBKGE'nin cinsiyete göre güçlü ölçme

değişmezliğine sahip olduğu ancak katı ölçme değişmezliğine sahip olmadığı ifade edilebilir.

Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu (ÖZTÖ-BKF)

Örtük Zeka Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu (Implicit Theories of Intelligence – Self Theory) Dweck (2000) tarafından geliştirilen Örtük Zeka Teorisi Anketi'nin (Implicit Theories of Intelligence Questionnaire) Castella ve Byrne (2015) gözden geçirilmesi ile oluşturulmuştur. Dweck (2000) tarafından geliştirilen ölçek genel anlamda bireylerin, zekanın doğasıyla ilgili (gelişimsel veya sabit) inançlarını değerlendirmektedir. Castella ve Byrne (2015) ise bireylerin genel anlamda zekanın doğasıyla ilgili inançlarının, kendi zekâlarının doğası ile ilgili inançlarından farklı olabileceğini; bireylerin kendi yetenekleri ile ilgili oluşturmuş oldukları kişisel kuramlarının kendi zekâları ile ilgili inançlarını değiştirebileceğini ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile bireylerin, zekanın genel anlamda geliştirilebilir olup olmaması ile kendi zekalarının geliştirilebilir olup olmaması konusundaki anlayışlarının birbirinden farklı olabileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, Dweck (2000) tarafından geliştirilen ölçekte yer alan maddeler ikinci tekil şahıs yerine birinci tekil şahsı işaret edecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin; ölçeğin asıl formundaki gelişimsel zihniyet alt boyutuna ait ikinci madde olan "*You can always substantially change how intelligent you are.*" ifadesi Castella ve Byrne (2015) tarafından "*I believe I can always substantially improve on my intelligence.*" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek, gelişimsel (growth mindset) ve sabit (fixed mindset) zihniyet olmak üzere iki alt boyuttan ve her bir alt boyut da dörder madde olmak üzere toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Maddeler "Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" şeklinde iki dereceli şekilde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılarak DFA yapılmış ve bu kapsamda yaşları 15 ile 19 ($\bar{X}$=16.6, *SS*=1.01) arasında değişen 680 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Analizler neticesinde ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır, ($\chi^2_{(19)}$=95.4 p<.001, GFI=.96, AGFI=.93 CFI=.98, RMSEA=.08, PGFI=.50). Ölçeğin güvenirlik analizi için hesaplanan Cronbach α iç tutarlık katsayıları gelişimsel zihniyet alt boyutu için .92, sabit zihniyet alt boyutu için ise .90 olarak bulunmuştur (Castella ve Byrne, 2015).

Çeviri Süreci. Ölçeğin çeviri ve uyarlama sürecinde, ITC (2018) tarafından hazırlanan çeviri ve uyarlama rehberindeki adımlar takip edilmiştir. Öncelikle ölçeğin uyarlama çalışmalarının yürütülmesi için geliştiricilerden izin alınmıştır. İznin alınmasının ardından ölçek, ikisi dil uzmanı ve ikisi iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olmak üzere toplam dört uzmana çeviri için gönderilmiştir. Çeviri sürecinin ardından ölçek maddelerinin anlamsal, deyimsel, deneysel ve kavramsal eş değerliklerini sağlamak amacı ile KGİ değerleri hesaplanmıştır. Bu amaçla, Şekil 1'de sunulan formata uygun olarak hazırlanmış ve çevirileri içeren bir form ikisi İngilizce dil uzmanı ve ikisi iyi derecede İngilizce bilen alan uzmanı olarak toplam dört uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen derecelendirmelerden, her bir maddenin KGİ hesaplanmıştır. KGİ değeri .80 ve üzeri olan maddeler iyi madde olarak değerlendirilmektedir (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018; Polit ve Beck, 2006; Sousa ve Rojjanasrirat, 2011). Bu işlemlerin ardından .80 üzeri KGİ değerine sahip olan maddeler araştırmacı ve iyi derecede İngilizce bilen bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile gözden geçirilmiştir. Gözden geçirme sürecinde, kültüre uygun olmadığı düşünülen cümle yapıları ve bazı çeviriler tekrar ele alınmış ve ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. İşlemlerin ardından ölçeğin Türkçe formu geri çeviri işlemi için iki İngilizce dil uzmanına gönderilmiştir. Geri çeviri sürecinin ardından, araştırmacılar tarafından ölçeğin Türkçe ve İngilizce çeviri formları karşılaştırılmış ve son düzenlemeler yapılarak ölçeğin dil eşdeğerliğinin belirlenmesine yönelik çalışma başlatılmıştır.

Dil eşdeğerliğini belirlemek amacı ile Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrenci ve hali hazırda Sivas'ta İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan toplam 42 katılımcıya dört hafta ara ile ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ardından, her iki uygulamasından elde edilen verilerle ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait toplam puanlar hesaplanmış ve puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen korelasyon değerlerinin ölçeğin sabit zihniyet alt boyutu için .47 (p<.01) ve gelişimsel zihniyet alt boyutu için de .46 (p<.01) olarak bulunmuştur. Bulgular ışığında ölçeğin, dil eşdeğerliğine sahip olduğu kabul edilmiş ve sonraki analizler için veri toplama süreci başlatılmıştır. Ölçeği ait örnek maddeler EK 11'de sunulmuştur.

Çalışma Grubu. Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas merkezdeki farklı okul türlerinde eğitim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 13-19 yaş ($\bar{X}$=15.85, *SS*=1.22) aralığındaki 657 (417 kız, 240 erkek) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında uygun örnekleme yöntemi benimsenmiş olsa da okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından oransal olarak dengeli bir dağılım elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin yarısı araştırmacı tarafından okullarda gerçekleştirilen yüz yüze uygulamalardan; diğer yarısı ise çevrimiçi form aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

ÖZTÖ-BKF Uyarlama Çalışması İçin Ulaşılan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişkenler		*n*[a]	%
Cinsiyet	Kız	417	% 63.50
	Erkek	240	% 36.50
Sınıf	9.Sınıf	133	% 20.20
	10.Sınıf	201	% 30.60
	11.Sınıf	210	% 32.00
	12.Sınıf	113	% 17.20
Okul Türü	Anadolu Lisesi	103	% 15.70
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	170	% 25.90
	Fen Lisesi	130	% 19.80
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	106	% 16.10
	Sosyal Bilimler Lisesi	148	% 22.50

Not. Tabloda kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarıldıktan sonra oluşan çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Başlangıçta 662 katılımcıdan oluşan çalışma grubu kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 657 katılımcıdan oluşmuştur.
[a] *n*=657

Çalışma grubunun oluşturulmasının ardından örneklem büyüklüğünün yeterliğini değerlendirmek için istatistiksel güç analizi gerçekleştirilmiştir. Güç analizinde, EB=.30, α=.05 ve *sd*=19 olarak kabul edilmiştir. Veri toplama süreci öncesinde yapılan istatistiksel güç analizinde, .80 düzeyinde istatistiksel güç elde etmek için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün *n*=229 olduğu belirlenmiştir. Veri toplama süreci sonunda yapılan güç analizinde ise ulaşılan istatistiksel güç, *n*=657 olmak üzere, .99 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarından görüldüğü üzere, ulaşılan örneklem büyüklüğü ve güç düzeyi (*n*=657, Güç=.99) ulaşılması gereken örnek büyüklüğü ve güç düzeyden (*n*=229, Güç=.80) yüksektir. Örneklem sayısının (*n*=657) parametre sayısına (q=17) oranı (*n*/q=657/17) incelendiğinde ise oranın 38.64 olduğu ve bu oranın önerilen oranın

üzerinde olduğu (38.64>20) belirlenmiştir. İlgili alanyazın ve analizler neticesinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilmiştir.

Veri Setinin Analize Hazırlanması. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu'na ait veri seti kayıp veriler açısından incelendiğinde kayıp veri oranın %5'in altında olduğu ve bu verilerin rasgele dağıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, kayıp veri içeren 5 katılımcıya ait veri analiz dışı bırakılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile her bir ölçek maddesine ait *z* standart puanları hesaplanmış ve |3.29| (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan herhangi bir değer olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek amacı ile Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve Mahalonobis uzaklığı kritik değerin ($\chi^2_{(8)}$=26.125, p<.001) üzerinde yer alan herhangi bir değer olmadığı görülmüştür. Başlangıçta 662 katılımcıdan oluşan veri seti, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından 657 katılımcıdan oluşmuştur.

Normallik varsayımının değerlendirilmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait standart puanlar (*z* puanı) hesaplanarak Tablo 19'da sunulmuştur. Tablo 19 incelendiğinde, değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının -1.55 ile -.25 arasında, basıklık katsayılarının ise -1.94 ile .42 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 19'da yer alan standart puanlar incelendiğinde, çarpıklık katsayısına ait tüm standart puanların kritik aralık olan |1.96| (p<.05) veya |2.58| (p<.01) değerlerinin dışında kaldığı; basıklık katsayısına ait standart puanların ise iki madde haricinde (Z5, Z7) kalan maddelerin kritik oranların dışında kaldığı görülmüştür. EK 28'de sunulan tek değişkenli normal dağılım için Q-Q grafiği incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile onlara ait standart puanlardan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda, verilerin tek değişkenli normal dağılımdan anlamlı bir şekilde saptığı kabul edilmiş ve değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, Mardia'nın çok değişkenli basıklık ($\hat{\gamma}_{1,8}$=12.51, p<.05) ve çarpıklık değerinin ($\hat{\gamma}_{2,8}$=109.64, p<.05) anlamlı olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normal dağılım varsayımının sağlanabilmesi için çok değişkenli basıklık ve çarpıklık değerlerinin her ikisini de anlamsız olması gerekmektedir, (p>.05). Bu koşula göre değişkenlerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı kabul edilmiştir. EK 29'da yer alan ki-kare dağılımı için Q-Q grafiği incelendiğinde ise Mardia katsayısından

elde edilen sonuca benzer bir şekilde, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir.

Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği – Benlik Kuramı Formu'na ait EK 23'te yer alan korelasyon tablosu ve Tablo 19'da yer alan tolerans ve VIF değerleri incelendiğinde, değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .09 ile .58 (r<.90), tolerans değerlerinin .52 ile .93 (tolerans değeri>.10) ve VIF değerlerinin de 1.07 ile 1.92 (VIF<10) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, veri setini oluşturan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı kabul edilmiştir.

Tablo 19

ÖZTÖ-BKF Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

			Tek Değişkenli Normallik					
Madde	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	*z*	Basıklık	*z*	Tolerans Değeri	VIF
Z1	1.56	.50	-.25	-2.62**	-1.94	-10.21**	.93	1.07
Z2	1.70	.45	-.91	-9.63**	-1.16	-6.10**	.69	1.44
Z3	1.75	.43	-1.20	-12.63**	-.56	-2.94**	.60	1.66
Z4	1.69	.46	-.82	-8.63**	-1.33	-7.00**	.63	1.59
Z5	1.80	.40	-1.50	-15.78**	.27	1.42	.54	1.85
Z6	1.74	.43	-1.10	-11.57**	-.80	-4.21**	.55	1.83
Z7	1.77	.41	-1.32	-13.90**	-.23	-1.21	.55	1.80
Z8	1.80	.40	-1.55	-16.31**	.42	2.21*	.52	1.92
Çok Değişkenli Normallik [a]			12.51*		109.64*			

Not. N=657. Z1-Z4 sabit zihniyet, Z5-Z8 gelişimsel zihniyet faktörlerine ait maddelerdir.
[a] Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.
*p<.05. **p<.01.

Geçerlik Analizi. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA; kestirim yöntemi olarak da verilerin tek ve çok değişkenli normal dağılım göstermemesinden dolayı güçlü en çok olabilirlik (Maximum Likelihood Robust – MLR) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, yapı geçerliğini değerlendirmeye yönelik olarak ölçeğin benzeme geçerliği (convergent validity) ve ayırma geçerliğiyle (discriminant validity) ilgili kanıtlar da incelenmiştir. Benzeme geçerliği için standardize edilmiş faktör yükleri, AVE ve CR değerleri; ayırma geçerliği için ise MSV ve paylaşılan varyansın karesinin ortalaması ASV değerleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı EK 20'de, parametre ve uyum değerleri ise Tablo 20 ve Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 20'de modele ilişkin örtük yapılar ve bu yapıları oluşturan göstergelere ait standardize edilmemiş faktör yükleri, standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, R^2 ve t değerlerine yer verilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde, göstergelere ait standardize

edilmiş faktör yüklerinin .27 ile .91 arasında; *t* değerlerinin 4.69 ile 39.23 arasında; R^2 değerlerinin ise .07 ile .83 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 20

ÖZTÖ-BKF Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t* [a]	R^2
Sabit	Z1	.27	.27	.05	4.69**	.07
	Z2	.76	.76	.03	20.30**	.58
	Z3	.90	.90	.02	30.87**	.80
	Z4	.84	.84	.03	26.60**	.71
Gelişimsel	Z5	.89	.89	.02	35.23**	.80
	Z6	.89	.89	.02	39.23**	.79
	Z7	.88	.88	.02	34.43**	.77
	Z8	.91	.91	.02	38.34**	.83

*p<.01.

Tablo 21'de yer alan uyum iyiliği değerleri ve Tablo 20'de sunulan parametre tahminlerine ait değerler incelendiğinde, modelin yeterli uyum gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için Tablo 20'de sunulan standardize edilmiş faktör yük değerlerinin ve Tablo 22'de sunulan benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtların da incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 21

ÖZTÖ-BKF Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler	Kabul Edilebilir Kurallar
S-B [a] χ^2	26.16[b]	
sd	19	
RMSEA [%90 G.A.]	.024 [0.00; 0.024]	≤ .10 (Kline, 2015)
CFI	1.00	≥ .90 (Brown, 2015)
TLI	1.00	≥ .90 (Brown, 2015)
SRMR	.05	≤ .10 (Kline, 2015)

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. [b]p=.13.

Benzeme geçerliğini değerlendirmek için standardize edilmiş faktör yükleri, AVE ve CR değerleri incelenmiştir. Faktör yükleri ile AVE değerlerinin .50 ve üzerinde, CR değerlerinin ise .70 ve üzerinde olması beklenmektedir (Hair vd., 2014). Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması gerekmektedir (Hair vd., 2014). Tablo 20 incelendiğinde, 7 maddeye ait standardize edilmiş faktör yüklerinin .50'nin üzerinde,

kalan bir maddenin ise .50'nin altında; Tablo 22'de yer alan alt boyutlara ait AVE değerlerinin iki alt boyut için .50'in üstünde ve tüm CR değerlerinin .70 ve üzerinde değer aldığı görülmüştür. Ayrıca CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin, benzeme geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ayırma geçerliğini değerlendirmek için MSV ve ASV değerleri, AVE değerleri ile karşılaştırılmıştır. Bu değerlerin AVE değerlerinden küçük olması (Hair vd., 2014) beklenmektedir. Tablo 22 incelendiğinde, sabit zihniyet alt boyutuna ait MSV ve ASV değerlerinin AVE değerlerinden büyük; gelişimsel zihniyet alt boyutuna ait MSV ve ASV değerlerinin ise AVE değerlerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, sabit zihniyet alt boyutunun ayırma geçerliğine yönelik daha fazla kanıta ihtiyaç olduğu; gelişimsel zihniyet alt boyutunun ise ayırma geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Uyum indeksleri ve parametre kestirimleri ile benzeme ve ayırma geçerliğine ilişkin kanıtlar bir bütün olarak incelendiğinde, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu'nun iki boyuttan oluşan yapısının Türk örneklemi (lise öğrencileri) üzerinde de doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 22

ÖZTÖ-BKF Benzeme ve Ayırma Geçerliği Bulguları ve Örtük Yapıları Arasındaki İlişki

	Benzeme Geçerliği		Ayırma Geçerliği		*r*	
Yapı	CR	AVE	MSV	ASV	1	2
1.Sabit	.80	.54	.65	.65	-	
2.Gelişimsel	.94	.80	.65	.65	.81**	-

**p<.01.

Güvenirlik Analizi. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacı ile Cronbach α iç tutarlık, McDonald's ω ve test-tekrar test analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur. Cronbach α iç tutarlık analizi, ölçeği oluşturan maddeler arasında tutarlılık/ilişki olup olmadığını; McDonald's ω analizi ölçeğin yapı güvenirliğini; son olarak test-tekrar test güvenirliği ise envanterin belirli bir zaman aralığında kararlı ölçümler yapıp yapmadığını test etmektedir (Cohen vd., 2013). Ölçek, test tekrar test güvenirliğinin belirlenmesi amacı ile lise öğrencilerinden oluşan 67 kişilik bir gruba dört hafta ara ile uygulanmış ve iki uygulama arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiştir.

Tablo 23

ÖZTÖ-BKF Güvenirlik Değerleri

	$\bar{X}$	*SS*	Cronbach α[a]	McDonald's ω	Test-Tekrar Test[b]
Tüm Ölçek			.80	.81	.48**
Ölçek Alt Boyutları					
Sabit	6.71	1.27	.63	.66	.28
Gelişimsel	7.12	1.35	.83	.83	.51**

[a]*N*=657. [b]*n*=67.
**p<.01.

Nunnally ve Bernstein (1994) Cronbach α değerinin .70 ve üzerinde olmasını önerirken; Kline (1999; Akt. Field, 2013) psikolojik yapıların ölçümünde Cronbach α değerinin .70'in düşebileceğini, Griethuijsen ve diğerleri (2015) .60 ile .70 arasında değer alabileceğini ve son olarak Nunnally (1978; Akt. Field, 2013) ise .50'ye kadar düşebileceğini ifade etmektedir. Tablo 23 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayılarının tüm ölçek için .80; sabit ve gelişimsel zihniyet alt boyutları içinse sırasıyla .63 ve .83 olduğu ve kabul edilen sınırlar içinde değerler aldığı görülmektedir. McDonald's ω değerlerinin ise ölçeğin tümü için .81; alt boyutlar içinse sırasıyla .66 ve .83 olduğu ve sabit zihniyet alt boyutuna ait değerin, Cronbach α değerinden yüksek; ölçeğin tümüne ve gelişimsel zihniyet alt boyutuna ait değerlerin ise Cronbach α değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Test tekrar test uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerlerinin ise tüm ölçek için .46 (p<.01) düzeyinde ve anlamlı olduğu; gelişimsel zihniyet alt boyutu için .51 (p<.01) düzeyinde ve anlamlı olduğu; son olarak sabit zihniyet alt boyutu için ise .28 düzeyinde ve anlamlı olmadığı (p>.01) görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin, uyarlama çalışması yapılan grup için iç tutarlılık anlamında güvenilir ölçme yaptığı; test tekrar test gibi farklı güvenirlik belirleme yöntemleri açısından ise daha fazla kanıta ihtiyaç olduğu söylenebilir.

%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. Ölçeğin ayrıt ediciliğinin belirlenmesi amacı ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırması yapılmıştır. Bu yöntemde, ölçekten en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grup puanları karşılaştırılır. Puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması ölçeğin ayırt etme gücüne ve iç tutarlığa sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010). Analiz sürecinde öncelikle grubunun %27'lik diliminde kaç katılımcının olduğu hesaplanmıştır. Hesaplama işlemlerinin ardından hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutları için alt ve üst gruplar oluşturulmuş ve gruplar arasında madde ve toplam puanlar açısından anlamlı bir

fark olup olmadığı bağımsız örneklemler *t*-testi ile analiz edilerek, sonuçlar Tablo 24 ve Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 24

ÖZTÖ-BKF Madde Analizi Sonuçları

	Düzeltilmiş Madde	%27'lik Üst Grup[b]		%27'lik Alt Grup[b]			
Maddeler	Toplam Korelasyonu[a]	$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
Z1	.13	2.00	.00	1.30	.46	20.29	.000
Z2	.53	2.00	.00	1.24	.42	23.78	.000
Z3	.60	2.00	.00	1.25	.43	23.06	.000
Z4	.57	2.00	.00	1.19	.40	27.20	.000
Z5	.61	2.00	.00	1.36	.48	17.84	.000
Z6	.60	2.00	.00	1.21	.41	25.80	.000
Z7	.62	2.00	.00	1.26	.44	22.40	.000
Z8	.62	2.00	.00	1.34	.48	18.30	.000

Not. Z1-Z4 sabit, Z5-Z8 gelişimsel zihniyet faktörlerine ait maddelerdir.
[a]*N*=657. [b]*n*=177.

Büyüköztürk (2010), düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .20'nin altında değer alan maddelerin ayırt etme gücünün zayıf olduğunu ve bu nedenle ölçekte yer almaması gerektiğini, .20 ile .30 arasında değer alan maddelerin ölçekte tutulabileceğini ve .30 üzerinde değer alan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Tablo 24 incelendiğinde, birinci maddenin (Z1) .20'nin altında değer aldığı; yedi maddenin ise .30'un üzerinde değer aldığı; ayrıca tüm *t* değerlerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılığa (p<.01) işaret ettiği görülmüştür. Birinci maddeye ait hem DFA analizinde hem de %27'lik alt-üst grup karşılaştırmasında elde edilen *t* değerlerinin anlamlı olmasından (p<.01) dolayı, maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 25

%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasına Ait Bağımsız Örneklemler t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	*n*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
Sabit[a]	Üst %27	177	8.00	.00	34.90	.000
	Alt %27	177	5.16	1.08		
Gelişimsel[b]	Üst %27	177	8.00	.00	53.37	.000
	Alt %27	177	5.00	.06		

[a]Sabit zihniyet alt boyutu. [b]Gelişimsel zihniyet alt boyutu.

Tablo 25 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık (p<.01) gösterdiği bulunmuştur. Hem madde analizi

hem de toplam puanlar üzerinden yürütülen analizler neticesinde, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu'nun ayırt edici ve iç tutarlığa sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçme Değişmezliği. ÖZTÖ-BKF'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliği incelenmiş ancak yapısal/biçimsel değişmezlik sağlanamadığı için analize devam edilememiştir. Bu nedenle, ÖZTÖ-BKF'nin ölçme değişmezliğine ilişkin herhangi bir kanıt elde edilememiştir. Bu nedenle ölçek puanlarının cinsiyete dayalı olarak karşılaştırılacağı çalışmalarda bulgular dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi; mümkünse ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine ilişkin bulgular elde edildikten sonra gruplar arası karşılaştırma yapılması önerilmektedir.

Okul İklimi Ölçeği Lise Formu (ÖİÖ-LF)

Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (School Climate Scale) Lise Formu'nun Türkçe uyarlama çalışması Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik Örücü ve Çok (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek öğrenciler arası ilişkiler, düzen ve disiplin, öğrenci-öğretmen ilişkisi, kaynakların kullanımı, okul binası, annebaba katılımı olmak üzere altı boyuttan ve beşli Likert tipinde (1=Kesinlikle katılmıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum) 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 14 madde (1, 3, 7, 14, 18, 20, 25, 31, 32, 34, 35, 39, 40 ve 41. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçeğin DFA, ölçüt geçerliği ve güvenirlik analizleri için 542 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için gerçekleştirilen madde parselleme tekniğine dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 42 madde ve altı faktörden oluşan yapısının Türk örneklemi için çok iyi düzeyde uyum gösterdiğini ($\chi^2_{(137)}$=353.912, p=.00; χ^2/sd=2.583; GFI=.936, CFI=.947, RMSEA=.054 ve SRMR=.046) ortaya koymuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri ise .34 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Güvenirlik çalışması kapsamında elde edilen Cronbach α iç tutarlık katsayıları ise ölçeğin tamamı için .91, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .88, düzen ve disiplin alt boyutu için .68, öğrenci-öğretmen ilişkisi alt boyutu için .89, kaynak kullanımı alt boyutu için .67, okul binası alt boyutu için .73 ve son olarak annebaba katılımı alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde, EK 12'de örnek maddeleri sunulan Okul İklimi Ölçeği'nin, lise öğrencileri için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna

ulaşılmıştır (Bugay vd., 2015). Bu çalışmada ise ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach α iç tutarlı katsayısı ölçeğin tamamı için .94, kaynakların kullanımı alt boyutu için .80, düzen ve disiplin alt boyutu için .83, anne baba katılımı alt boyutu için .78, okul binası alt boyutu için .77, öğrenciler arası ilişkiler alt boyutu için .91 ve son olarak öğretmen öğrenci ilişkisi alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur.

Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği (GYDEÖ)

Jach, Sun, Loton, Chin ve Waters (2018) tarafından geliştirilen Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği (Strength-Based Parenting Scale), Sağkal ve Özdemir (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Bilgi ve Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Kullanım olmak üzere iki alt boyuttan ve yedili Likert tipinde (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin DFA, ölçüt geçerliği ve güvenirlik analizleri için 6. ve 12.sınıflar arasından eğitim gören 11-18 yaş aralığındaki 358 ortaokul ve lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 14 madde ve iki faktörden oluşan yapısının Türk örneklemi için kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ($\chi^2_{(76)}$=189.70, p<.001, χ^2/sd=2.50, RMSEA=.07, [%90 G.A .06; .08], NFI=.98, NNFI=.99, CFI=.99, GFI=.90, AGFI=.86, SRMR=.03) ortaya koymuştur. Ölçeğin madde faktör yükleri Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Bilgi alt boyutu için .53 ile .91 arsında, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Kullanım alt boyutunda ise .65 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında ise Cronbach α iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Bilgi alt boyutu için Cronbach α iç tutarlık katsayısı .92, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Kullanım için ise .93 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yönteminde ise ölçek üç hafta ara ile tekrar uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Bilgi alt boyutu için .76, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik-Kullanım için ise .79 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde, EK 13'te örnek maddeleri sunulan Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeğinin, ortaokul ve lise öğrencileri için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sağkal ve Özdemir, 2018). Bu çalışmada ise ölçeğe ilişkin elde edilen Cronbach α iç tutarlı katsayısı ölçeğin tamamı için .97, bilgi alt boyutu için .94 ve son olarak kullanım alt boyutu için .96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. İzin belgeleri EK 1 ve EK 2'de sunulmuştur. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama süreci başlatılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin tamamı, pandemi nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı çevrimiçi form aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan beş farklı ölçme aracı ile araştırmaya konu olan beş farklı okul türünün her biri için ayrı çevrimiçi formlar oluşturulmuş ve her formda ölçekler farklı sıralarda katılımcılara sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan tüm katılımcılar, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas Merkez'de yer alan farklı okul türlerinde eğitim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi başlığı altında öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterliği değerlendirilmiş, daha sonra kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgi verilmiş ve son olarak veri setinin analiz için gerekli koşulları taşıyıp taşımadığına ilişkin analizler gerçekleştirilerek raporlaştırılmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasının ardından örneklem büyüklüğünün yeterliği değerlendirilmiştir. Çok değişkenli istatistiksel analizlerden olan yapısal eşitlik modellemesi (YEM), büyük örneklemler üzerinden elde edilen verilerle analiz yapılmasını gerektirmektedir (Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2016). Alanyazında, ölçek geliştirme ve uyarlama ile YEM analizleri için ulaşılması önerilen farklı örneklem sayıları olduğu görülmektedir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong (1999) 500'ün üzerinde bir örneklem büyüklüğüne ulaşmayı önermektedir. Wolf, Harrington, Clark ve Miller (2013) ise farklı gösterge, faktör sayı ve yükleri ile yapmış oldukları bilgisayar simülasyonunda (Monte Carlo Simulation) gerekli olan gözlem sayılarının 30 ile 460 arasında değiştiğini bulmuşlardır. Kline (2015) model parametre sayısının 10 ile 20 katı (N/q) büyüklüğünde bir örneklem büyüklüğüne ulaşmayı önermektedir. Hair, William, Babin ve Anderson (2014) ise 100-150 katılımcıdan oluşan bir örneklem büyüklüğünün, her bir faktördeki madde sayısı üçten fazla ve her bir maddeye ait faktör yükü .60'tan az olmamak koşulu ile beş ve daha az faktörden oluşan bir yapıdan uygun kestirimlerin elde

edilebilmesi için yeterli olacağını ifade etmekte; ancak faktör sayısının altıdan fazla, her bir faktördeki madde sayısının üçten az ve birçok maddeye ait faktör yük değerlerinin düşük olduğu durumlarda ise örneklem büyüklüğünün 500'ün üzerinde olmasını önermektedirler. Alanyazında, parametre tahminlerinin güç ve hassasiyetinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı, örneklem büyüklüğünün yeterliği konusunda yukarıda ifade edilen temel kuralların kullanılmasından ziyade istatistiksel güç analizinin (statistical power analysis) yapılması ve rapor edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kline, 2015). İstatistiksel güç, örneklem büyüklüğü (n), anlamlılık düzeyi (α) ve etki büyüklüğünün (EB) bir fonksiyonudur ve ikinci tip hata yapma olasılığının (β) birden çıkarılması (1- β) ile elde edilmektedir. Diğer bir ifade ile istatistiksel güç, yanlış olan bir yokluk hipotezinin (H_0) reddedilme olasılığını ifade eder ve bu oranın en az .80 düzeyinde olması önerilmektedir (Brown, 2015; Hair vd., 2014; Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2016). Bu bağlamda, veri toplama süreci öncesinde ulaşılması gereken yeterli örneklem büyüklüğünü ve veri toplama süreci sonunda da ulaşılan örneklem büyüklüğü üzerinden elde edilen istatistiksel güç düzeyini belirlemek için istatistiksel güç analizi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel güç analizi için etki büyüklüğü (EB=.30), anlamlılık düzeyi (α=.05), örneklem büyüklüğü (n), serbestlik derecesi (sd) ve güç düzeyi (1-β=.80) kullanılmıştır.

Veri toplama süreci öncesinde yapılan istatistiksel güç analizinde, sd=1 olmak üzere, .80 (1-β) düzeyinde istatistiksel güç elde etmek için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün n=88 olduğu belirlenmiştir. Veri toplama süreci sonunda yapılan güç analizinde ise ulaşılan istatistiksel güç, n=910 olmak üzere, 1.00 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarından görüldüğü üzere, ulaşılan örneklem büyüklüğü ve güç düzeyi (n=910, Güç=1.00), ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü ve güç düzeyinden (N=88, Güç=.80) yüksektir. Örneklem büyüklüğünün yeterliğinin değerlendirilmesinde diğer bir kriter olan örneklem sayısının (n=910) parametre sayısına (q=14) oranı (n/q=910/14) incelendiğinde ise oranın 65 olduğu ve bu oranın önerilen oranın üzerinde olduğu (65>20) tespit edilmiştir. İlgili alanyazın ve analizler neticesinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, bağımsız örneklemler t testi, regresyon analizi, DFA ve yol analizi kullanılmıştır. Analizlerde betimsel istatistikler ve t testi için SPSS21, aracılık etkisini test etmek için Lisrel 8.80, düzenleyici etkileri test etmek için SPSS Process v3.5 eklentisi (Hayes, 2018), istatistiksel güç analizi için G*Power 3.1 (Faul, Erdfelder, Buncher ve

Lang, 2009) ve son olarak tek ve çok değişkenli normalliği değerlendirmek için de MVN (MVN: a web-tool for assessing multivariate normality; Korkmaz, Göksuluk ve Zararsız, 2014) programları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi süreci, veri sertlerinin incelenmesi ile başlamış ve daha sonra kullanılan istatistiksel yöntemler veri setlerinin özellikleri çerçevesinde kısaca açıklanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veri setleri kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, çoklu doğrusal bağlantı problemi açısından incelenmiştir. Kayıp veri analizinde öncelikle kayıp veri oranı belirlenmiş daha sonra kayıp veri dağılımının random olup olmadığı Little MCAR testi ile test edilmiştir. %5'in altında kayıp veriye sahip olan ve random dağılım gösteren eksik veriye sahip vakalar analizden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi amacı ile her bir değişkene ait z standart puanları hesaplanmış ve |3.29| (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan veriler analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek amacı ile Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve Mahalonobis uzaklığı kritik değerin üzerinde yer alan veriler analizden çıkarılmıştır.

Çok değişkenli veri analizi için normallik önemli bir gerekliliktir (Finney ve DiStefano, 2013; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010). Normallik varsayımının değerlendirilmesi için veri setlerindeki değişkenlere ait tek ve çok değişkenli normallik incelenmiştir. Tek değişkenli normalliğinin değerlendirilmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre |1| ve Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre ise |1.5| değerleri arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenler normal dağılmaktadır. Curran, West ve Finch (1996) ise normal dağılmayan verilerle farklı kestirim yöntemlerini test ettikleri simülasyon çalışmasında tek değişkenli çarpıklık değerinin |2|'ye, basıklık değerinin ise |7|'ye yaklaşmasının sonuçlar üzerinde sorunlar yarattığını belirlenmiştir (Hair vd., 2014). Tek değişkenli normalliğin değerlendirilmesi için diğer bir yöntem ise basıklık ve çarpıklık katsayılarına ait standart puanların (z puanı) incelenmesidir. Çarpıklık ve basıklık katsayısına ait standart puanların kritik aralık olan |1.96| (p<.05; Hair vd., 2014) veya |2.58| (p<.01; Hair vd., 2014) dışında olması verilerin tek değişkenli normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir. Verilerin tek değişkenli normal dağılım göstermesi, çok değişkenli normalliği garanti etmemektedir (Byrne, 2013; Korkmaz vd., 2014). Bu nedenle, veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla Mardia'nın (Mardia, 1970) çok değişkenli basıklık ($\hat{\gamma}_{1,p}$) ve çarpıklık ($\hat{\gamma}_{2,p}$) değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve

çarpıklık değerlerinin her ikisinin de anlamlı olmaması (p>.05) verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Korkmaz vd., 2014). Örneklemin büyük olduğu durumlarda, tek ve çok değişkenli normallik testlerinden elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak yapılan yorumlarda, birinci tip hata (α) yapma olasılığı artmaktadır (Byrne, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2010). Diğer bir ifade ile, normallikten anlamlı bir şekilde sapma göstermeyen değişkenler, normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermiş gibi yorumlanabilmektedir. Bu nedenle normallik varsayımının grafikler üzerinden değerlendirilmesi de önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2010). Bu bağlamda, değişkenlerin normal dağılımdan sapma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek değişkenli normallik normal dağılım için Q-Q grafikleri ve çok değişkenli normallik ise ki-kare dağılımı için Q-Q grafikleri ile incelenmiştir.

Çoklu bağlantı, değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin varlığını ifade etmektedir. Değişkenler arasında çoklu bağlantının olması ise çok değişkenli analizler için bir sorun oluşturmakta ve bu nedenle çoklu bağlantı sorunu olan değişkenler analiz dışında bırakılabilmektedir (Çokluk vd., 2010; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010). Değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacı ile korelasyon, tolerans ve VIF (variance inflation factor) değerleri incelenmiştir. Değişkenler arasında r>.90 ve üzeri ilişkinin olması ile tolerans değerlerinin .10'dan küçük ve VIF değerlerinin 10'dan büyük olması (Çokluk vd., 2010; Kline, 2015) çoklu bağlantı sorunu olduğunun bir göstergesidir. Yukarıda açıklanan adım ve kurallar veri setlerinin incelenmesinde ilke olarak benimsenmiş ve aşağıda bu adım ve kurallara göre veri setinin durumu aşamalı olarak sunulmuştur.

Çalışma grubundan elde edilen veri seti kayıp veriler açısından incelenmiş ve herhangi bir kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. Tek değişkenli uç değerleri belirlemek için z standart puanları hesaplanmış ve |3.29| aralığı dışında kalan 12 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve Mahalonobis uzaklığı kritik değerin ($\chi^2_{(5)}$=20.515, p<.001) üzerinde yer alan 4 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. Başlangıçta n=926 katılımcıdan oluşan veri seti, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından n=910 katılımcıdan oluşmuştur.

Normallik varsayımının değerlendirilmesi amacı ile çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait standart puanlar (z puanı) hesaplanarak Tablo 26'da sunulmuştur. Tablo 26 incelendiğinde, değişkenlere ait çarpıklık katsayılarının -1.74 ile -.05 arasında, basıklık katsayılarının ise -.38 ile 1.76

arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 26'da yer alan standart puanlar incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeği Lise Formu hariç olmak üzere diğer değişkenlere ait çarpıklık katsayısı standart puanlarının kritik aralık olan |1.96| (p<.05) veya |2.58| (p<.01) değerlerinin dışında kaldığı; gelişimsel zihniyet hariç olmak üzere diğer değişkenlere ait basıklık katsayısı standart puanlarının ise kritik oranların içinde yer aldığı görülmüştür. EK 30'da sunulan tek değişkenli normal dağılım için Q-Q grafiği incelendiğinde ise basıklık ve çarpıklık katsayıları ile onlara ait standart puanlardan elde edilen sonuçlara benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda, bazı değişkenlerin tek değişkenli normal dağılımdan anlamlı bir şekilde sapmadığı (OİÖ); bazılarının (GEL, OBÖ ve GYEÖ) ise tek değişkenli normal dağılımdan anlamlı bir şekilde saptığı kabul edilmiş ve değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir.

Tablo 26 incelendiğinde, Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık değerinin anlamlı ($\hat{\gamma}_{1,5}$=4.86, p<.05) ve basıklık değerinin anlamsız ($\hat{\gamma}_{2,5}$=53.07, p>.05) olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normal dağılım varsayımının sağlanabilmesi için çok değişkenli basıklık ve çarpıklık değerlerinin her ikisinin de anlamsız (p>.05) olması gerekmektedir. Bu koşula göre değişkenlerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı kabul edilmiştir. EK 31'de yer alan ki-kare dağılımı için Q-Q grafiği incelendiğinde ise Mardia katsayısından elde edilen sonuca benzer bir şekilde, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 26

Araştırma Hipotezlerinin Test Edildiği Veri Setine Ait Betimsel İstatistikler

			Tek Değişkenli Normallik					
Değişken	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	*z*	Basıklık	*z*	Tolerans Değeri	VIF
OBÖ-LF	69.10	10.53	-.21	-2.55*	.24	1.48	.70	1.43
GEL	7.31	1.23	-1.70	-21.10**	1.62	10.01**	.53	1.89
ÜBKGE	60.40	7.59	-.47	-6.23**	.11	.70	.78	1.25
GYDEÖ	69.91	20.08	-.76	-9.40**	-.05	-.31	.65	1.52
OİÖ-LF	146.90	23.48	-.06	-.69	.14	.88	.86	1.17
Çok Değişkenli Normallik [a]			4.86[b]		38.90[c]			

Not. N=910. GEL=Gelişimsel zihniyet toplam puanı; GEL, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği–Benlik Kuramı Formu'nun alt boyutudur; OBÖ-LF=Okul Bağlılığı Ölçeği-Lise Formu toplam puanı; ÜBKGE=Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri toplam puanı; GYDEÖ=Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği toplam puanı; OİÖ-LF=Okul İklimi Ölçeği Lise Formu toplam puanı.

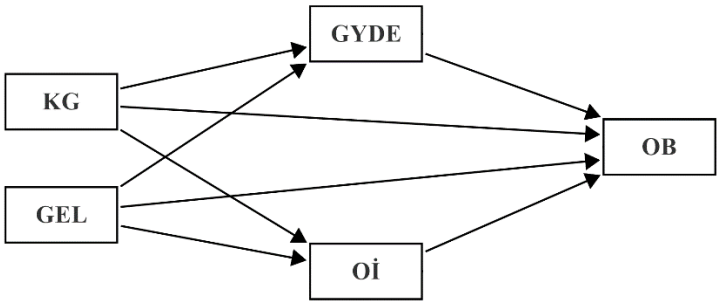
[a] Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur. [b]p<.05. [c]p>.05.

$^{*}p$<.05. $^{**}p$<.01.

Araştırma hipotezlerinin test edileceği veri setine ait Tablo 26'da yer alan tolerans ve VIF değerleri ile Tablo 28'de yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde, değişkenler

arsındaki korelasyon değerlerinin .14 ile .57 (r<.90), tolerans değerlerinin .53 ile .86 (tolerans değeri>.10) ve VIF değerlerinin de 1.25 ile 1.89 (VIF<10) arasında değiştiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, veri setini oluşturan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı kabul edilmiştir.

Şekil 10'da yer alan modelin test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. "Kovaryans yapı analizi, kovaryans yapı modellemesi veya kovaryans yapıların analizi olarak da bilinen" (Kline, 2015, ss. 9) YEM, değişkenler arasındaki ilişkiyi bir model üzerinden incelemek amacıyla farklı istatistiksel yöntemleri bir araya getiren çok değişkenli bir analizdir (Hoyle, 2012; Kline, 2015). YEM, analizde kullanılan değişken türlerine bağlı olarak üç türe ayrılır. İlk tür örtük değişkenlerle yol analizi, ikinci tür gözlenen değişkenlerle yol analizi ve üçüncü tür de hem örtük hem de gözlenen değişkenleri içeren melez yol analizidir. Bu çalışma, gözlenen değişkenlerle yol analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ölçme araçlarından toplam puanlar elde edilerek, her bir değişken gözlenen değişken olarak tanımlanmıştır. Bağımsız değişkenlerden olan zihniyeti ölçen ÖZTÖ-BKF'ye ait toplam puan elde edilmesi için ikinci düzey DFA yapılmış ancak model doğrulanamamıştır. Bu nedenle, ölçeğin gelişimsel zihniyet (GEL) alt boyutu ayrı bir gözlenen değişken olarak tanımlanarak model oluşturulmuş ve oluşturulan model Şekil 3'te sunulmuştur.



Not. KG = Karakter güçleri, yordayıcı değişken; GEL = Gelişimsel zihniyet, yordayıcı değişken; GYDE = Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, aracı değişken; Oİ = Okul iklimi, aracı değişken; OB = Okul bağlılığı, sonuç değişkeni.

Şekil 3. Önerilen Aracılık Modeli

Kline'a (2015) göre YEM, aralarında hiyerarşik ilişki bulunan altı adımdan oluşmaktadır. YEM, ilk ve en önemli adım olan model belirleme ile başlar. Model belirlemeden kasıt, kuramsal ve ampirik temele dayalı olarak araştırma hipotezlerinin belirlenmesi ve modelin içsel ve dışsal değişkenler aracılığıyla grafiksel olarak

kavramsallaştırılmasıdır. İkinci adım olan model tanımlama ise modelin istatistiksel olarak analiz edilebilir hale dönüştürülmesini ifade eder. Kuramsal ve ampirik temele dayalı olarak belirlenen bir model, istatistiksel olarak tanımlanamadığı sürece analiz edilemez. Modelin tanımlanabilir olması için iki koşulun yerine getirilmesi gerekir. Birinci koşul, modelin serbestlik derecesine dayanır ve $sd \geq 0$ olmalıdır. Bu koşuldan, model tanımlama ile ilgili aşırı tanımlanmış model ($sd > 0$), tam tanımlanmış model ($sd = 0$) ve eksik tanımlanmış model ($sd < 0$) olmak üzere üç durum ortaya çıkmaktadır. Eksik tanımlanmış bir modelin istatistik programı tarafından analiz edilmesi mümkün değildir. Modelin tanımlanabilir olması ile ilgili ikinci koşul ise her bir örtük değişkenin bir ölçeğe atanmasıdır. Bu iki koşul yerine getirildiğinde model tanımlanmış olur. Şekil 3'te sunulan model incelendiğinde, model serbestlik derecesinin bir ($sd > 0$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her örtük değişken için bir ölçek atanmıştır. Bu bağlamda modelin tanımladığına karar verilmiş ve üçüncü adıma geçilmiştir. Üçüncü adım, ölçme araçlarını belirlendiği ve verilerin toplandığı adımdır. Bu adımda, güvenirlik ve geçerlik değerleri iyi olan ölçme araçlarının kullanılması ve veri toplama sürecinde veri güvenliğinin sağlanması önemlidir.

Üçüncü adımda elde edilen verilerin analizi ile model uyumunun test edildiği adım ise dördüncü adımdır (Kline, 2015). Bu adım, uygun kestirim yönteminin belirlenmesini ve uyum indeksleri ile parametre kestirimlerinin değerlendirilmesini kapsar (Kline, 2015). YEM 'de model test etme için farklı kestirim yöntemleri (estimation method) kullanılır (Ullman, 2006). "*Kestirimin amacı, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış popülasyon kovaryans matrisi kestirimleri arasındaki farkı en aza indirmektir*" (Ullman, 2010, ss.42). Ayrıca, kestirim yöntemleri ile parametre kestirimleri, standart hatalar ve uyum indeksleri gibi istatistikler de elde edebilmektir. Kestirim yöntemleri içinde en çok kullanılan iki yöntem en çok olabilirlik (Maximum Likelihood – ML) ve genelleştirilmiş en küçük kareler (Generalized Least Squares – GLS) yöntemleridir (Finney ve DiStefano, 2013). Bu yöntemler normal teoriye dayanır; diğer bir ifade ile bu yöntemlerin güvenilir ve yanlı olmayan sonuçlar vermesi için verilerin sürekli olması ve çok değişkenli normal dağılım göstermesi gereklidir (Hair vd., 2014). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan uzaklaştığı durumlarda, ML ve GLS yöntemlerine ait χ^2 değerleri, parametre tahminleri, standart hatalar ve uyum indeksleri yanlı sonuçlar vermektedir (Finney ve DiStefano, 2013).

Verilerin çok değişkenli normallikten saptığı durumlarda (1) veri dönüştürme yöntemleri ile verinin normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülmesi (Kline, 2015;

Tabachnick ve Fidell, 2010), (2) farklı kestirim yöntemlerinin (Byrne, 2013; Finney ve DiStefano, 2013) veya (3) önyükleme (bootstrapping) yönteminin (Finney ve DiStefano, 2013) kullanılması önerilmektedir. Farklı basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip veriler, bazı matematiksel işlemler yürütülerek normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülebilmekte (Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010); ancak verinin dönüştürülmesi yorumlama sürecini zorlaştırmaktadır (Ullman, 2006). Hatta bazı durumlarda, değişkenin doğası gereği veriler beklendiği gibi normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülememekte (Kline, 2015; Ullman, 2006) ve değişkenler arasındaki ilişkiler doğrusal hale de gelebilmektedir (Kline, 2015). Bu bağlamda YEM analizlerinde dönüştürme yöntemi yerine normal dağılım gerektirmeyen kestirim yöntemlerinin veya düzeltilmiş test istatistiklerinin kullanılması önerilmektedir (Byrne, 2013; Kline, 2015; Ullman, 2006).

Asimptotik dağılımdan bağımsız (Asymptotically Distribution Free – ADF; Browne, 1984) diğer bir adıyla ağırlıklandırılmış en küçük kareler (Wighted Least Squares – WLS) kestirim yöntemi, normallik varsayımı gerektirmeyen bir kestirim yöntemidir; ancak bu yöntem örneklem sayısının düşük olduğu durumlarda (n<1000 veya n<2500; Ullman, 2010) yanlı sonuçlar vermektedir (Byrne, 2013; Finney ve DiStefano, 2013; Ullman, 2010). Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılabilecek bir diğer yöntem ise farklı bir kestirim yöntemi kullanılması yerine (Ullman, 2006), ML χ^2 uyum iyiliği ve standart hata değerlerinin düzeltilmesidir (Finney ve DiStefano, 2013). Bu amaçla kullanılan kestirim yöntemi güçlü en çok olabilirlik (Maximum Likelihood Robust – MLR) yöntemidir. Bu yöntem ML χ^2 yerine, ortalaması düzeltilmiş ki-kare istatistiği olan Satorra Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesine (S-B χ^2; Satorra ve Bentler, 1994) dayanır. S-B χ^2 ile amaç, dağılımın normallikten uzaklaşması ile ML χ^2'de oluşan yanlılığı χ^2 ve standart hata değerlerini yeniden ölçeklendirerek ortadan kaldırmaktır (Byrne, 2013; Finney ve DiStefano, 2013). Curran ve diğerleri (1996) ile Hu, Bentler ve Kano (1992) tarafından gerçekleştirilen simülasyon çalışmalarında ML, MLR (S-B χ^2) ve ADF kestirim yöntemleri farklı örneklem büyüklüğü ve dağılım biçimine sahip veri setleri ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda ML ve MLR yöntemleri benzer sonuçlar verirken; verilerin normal dağılımdan sapma miktarı arttıkça ML'deki kestirimlerin MLR'ye göre daha yanlı hale geldiği tespit edilmiştir. MLR ve ADF yöntemlerinin karşılaştırmasında ise ADF yönteminin MLR yöntemine oranla, normal dağılım göstermeyen veri setinde daha yanlı kestirimlerde bulunduğu ve örneklem sayısının az olduğu durumlarda (n<1000 veya n<2500; Ullman, 2010) bu yanlılığın daha

da arttığı belirlenmiştir. Alanyazın ve araştırmada kullanılan veri setlerinin özellikleri (dağılımın çok değişkenli normal olmaması ve örneklem büyüklüğünün $n<1000$ olması) çerçevesinde, DFA ve yol analizinde kestirim yöntemi olarak MLR yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Şekil 3'te yer alan hipotetik model, aracılık etkisinin incelendiği bir modeldir. Baron ve Kenny (1986) aracılık etkisinin incelenebilmesi için, araştırmaya konu olan değişkenler arasında dört kuralın karşılanması gerektiğini ifade etmektedir. İlk kural, yordayıcı değişkenin sonuç değişkenini anlamlı bir şekilde yordamasıdır. İkinci ve üçüncü kural ise sırası ile aracı değişken modele eklendikten sonra yordayıcı değişkenin aracı değişkeni ve aracı değişkenin de sonuç değişkenini anlamlı bir şekilde yordamasıdır. Son kural ise aracı değişken modele eklendikten sonra yordayıcı değişken ile sonuç değişkeni arasındaki ilişki oranın düşmesi veya anlamsız hale gelmesidir. Son kurala bağlı olarak iki durum ortaya çıkmaktadır. İlk durum kısmi aracılık, ikici durum ise tam aracılıktır. Yordayan ve sonuç değişkeni arasındaki ilişkinin belirli bir miktarda azalması kısmi aracılık; ilişkinin anlamsız hale gelmesi ise tam aracılık olduğu anlamına gelmektedir.

Model uyumunun değerlendirilmesi amacıyla parametre kestirimleri ile χ^2, RMSEA, CFI, TLI ve SRMR indekslerine ait değerler incelenmiştir. Parametre kestirimlerinin incelenmesi sürecinde değişkenler arasındaki yolların anlamlılığı, hata varyansları ve yol katsayıları değerlendirilmiştir. Evren kovaryansı ile örneklem kovaryansı arasındaki uyuma ilişkin bilgi veren χ^2 değeri, serbestlik derecesine yaklaştıkça model uyumu artar; ancak χ^2 değeri model test etme sürecinde nadiren serbestlik derecesine yaklaşır ve anlamsız ($p>.05$) hale gelir. Bu durumun, örneklemin büyük olması, değişkenler arasında bağlantı sorunu olması, çok değişkenli normalliğin sağlanamaması ve hata varyanslarının yüksek olması gibi birkaç nedeni vardır (Ullman, 2010). Örneklem büyüklüğü arttıkça, gerçekte evren kovaryansı ile örneklem kovaryansı arasında anlamsız olan bir fark, istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Diğer bir ifade ile ikinci tip hata yapma oranı (β) artmaktadır. İkinci tip hata yapma olasılığını düşürmenin bir yolu istatistiksel güç analizi yapılmasıdır. Gerçekleştirilen istatistiksel güç analizi ile ilgili analiz sonuçları daha önce sunulmuş olup; yeterli olan istatistiksel güç düzeyi için gerekli olan örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı kabul edilmiştir. Model uyumunun test edilmesi için χ^2 değeri dışında kullanılacak farklı bir yol ise diğer uyum iyiliği indekslerini incelemektir (Brown, 2015; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010; Ullman, 2010). Bu bağlamda, RMSEA, CFI, TLI (NNFI) ve SRMR uyum iyiliği

indeksleri incelenmiştir (Kline, 2015). Uyum iyiliği indekslerinin incelenmesi sürecinde RMSEA≤.10 (Kline, 2015), CFI≥.90 (Brown, 2015), TLI≥.90 (Brown, 2015) ve SRMR≤.10 (Kline, 2015) koşulları ölçüt olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada veri setinden elde edilen betimsel istatistikler; ikinci aşamada ise araştırma hipotezlerinin test edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Üçüncü ve son aşamada ise elde edilen bulgular alanyazın bağlamında yorumlanmıştır.

Betimsel İstatistikler

Katılımcıların, Okul Bağlılığı Ölçeği-Lise Formu, Üç Boyutlu Karakter Güçleri Ölçeği, Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu, Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği-Lise Formu'ndan elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 27'de, korelasyon değerleri ise Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların ÖZTÖ-BKF'nin gelişimsel zihniyet alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 7.31, standart sapması 1.23, en düşük puan dört ve en yüksek puan beş; sabit zihniyet alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 6.82, standart sapması 1.26, en düşük puan dört ve en yüksek puan sekiz; OBÖ-LF'den aldıkların puanların ortalaması 69.09, standart sapması 10.53, en düşük puan 33 ve en yüksek puan 95; ÜBKGE'den aldıkları puanların ortalaması 60.42, standart sapması 7.54, en düşük puan 35 ve en yüksek puan 95; GYDEÖ'den aldıkları puanların ortalaması 69.87, standart sapması 20.10, en düşük puan 14.00 ve en yüksek puan 98; son olarak OİÖ-LF'den aldıkları puanların ortalaması 146.97, standart sapması 23.49, en düşük puan 71.00 ve en yüksek puan 210.00 olarak bulunmuştur.

Tablo 27

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Değişken		En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	*SS*
OBÖ-LF	Tüm Ölçek	33.00	95.00	69.09	10.53
	Davranışsal Bağlılık	12.00	25.00	20.77	2.44
	Duygusal Bağlılık	7.00	30.00	21.67	5.23
	Bilişsel Bağlılık	10.00	40.00	26.66	5.53

(Devam ediyor)

Tablo 27 (Devam)

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Değişken		En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	*SS*
ÖZTÖ-BKF	Tüm Ölçek				
	Gelişimsel Zihniyet	4.00	8.00	7.31	1.23
	Sabit Zihniyet	4.00	8.00	6.82	1.26
ÜBKGE	Tüm Ölçek	35.00	75.00	60.42	7.54
	Meraklılık	5.00	25.00	18.24	3.64
	Özenli Gösterme	10.00	25.00	22.70	2.72
	Öz Kontrol	8.00	25.00	19.48	3.64
GYDEÖ	Tüm Ölçek	14.00	98.00	69.87	20.10
	Bilgi	7.00	49.00	35.80	10.04
	Kullanım	7.00	49.00	34.90	11.07
OİÖ-LF	Tüm Ölçek	71.00	210.00	146.97	23.49
	Kaynakların Kullanımı	5.00	25.00	16.39	4.14
	Düzen ve Disiplin	6.00	30.00	20.64	4.85
	Anne Baba Katılımı	6.00	30.00	18.34	4.46
	Okul Binası	12.00	35.00	27.53	4.57
	Öğrenciler Arası İlişki	9.00	45.00	29.82	7.24
	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	9.00	45.00	34.26	7.18

Not. N=910. OBÖ-LF=Okul bağlılığı ölçeği-lise formu; ÖZTÖ-BKF=Örtük zekâ teorisi ölçeği-benlik kuramı formu; ÜBKGE=Üç boyutlu karakter güçleri envanteri; GYEÖ=Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ölçeği; OİÖ-LF=Okul iklimi ölçeği lise formu.

Tablo 28'de yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde ise araştırmaya konu olan tüm değişkenler arasında anlamlı (p<.01) ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan OB ile yordayıcı değişkenler olan KG arasında .49 (p<.01), GEL arasında .28 (p<.01); aracı değişkenler olan GYDE arasında .41 (p<.01) ve Oİ arasında da .57 (p<.01) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, KG ve GEL ile GYDE arasında sırasıyla .28 (p<.01) ve .18 (p<.01) düzeyinde; KGE ve GEL ile Oİ arasında da sırasıyla .29 (p<.01) ve .14 (p<.01) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Hipotetik modelin test edileceği değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olması, modelin doğrulanması açısından önem taşımaktadır.

Tablo 28

Değişkenler Arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Değerleri

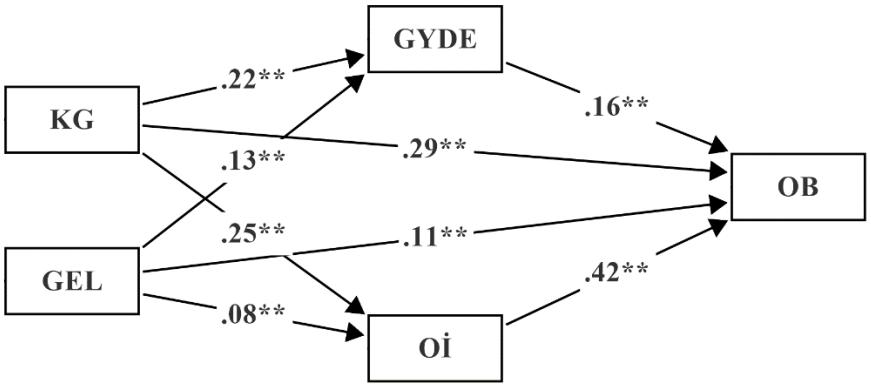
Değişken	OB	KG	GYDE	Oİ	GEL
OB	-				
KG	.49**	-			
GYDE	.41**	.28**	-		
Oİ	.57**	.29**	.36**	-	
GEL	.28**	.36**	.18**	.14**	-

Not. N=910. OB=Okul bağlılığı; GEL=Gelişimsel zihniyet; KG=Karakter güçleri; GYDE=Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik; Oİ=Okul iklimi.
**p<.01.

Yapısal Modelin Test Edilmesi

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinde yol analizi ve kestirim yöntemi olarak da veri setinin normal dağılım göstermemesinden dolayı MLR kullanılmıştır. Önerilen modelin test edilmesinden önce, Baron ve Kenny (1986) tarafından aracılık modelinin test edilmesi için ön koşul olan dört kuraldan ilkinin karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. İlk kural bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamasıdır. Bu amaçla, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı tek tek analiz edilmiştir. Analizler neticesinde karakter güçleri (β=.49, t=16.20, p<.01) ve gelişimsel zihniyet (β=.35, t=9.77, p<.01) değişkenlerinin okul bağlılığı değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuş ve birinci kuralın sağlandığı kabul edilmiştir. Aracılık modelinin test edilmesi için gerekli olan iki, üç ve dördüncü kurallara ait veriler ise sonraki aşamalarda sunulmuştur.

Şekil 3'te sunulan modelde, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkileri ile güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi üzerinden dolaylı etkileri incelenmiştir. Tüm değişkenler modele, gözlenen değişken olarak eklenmiş ve her bir değişken, ilgili ölçme araçlarından elde edilen toplam puanlarla temsil edilmiştir.



Şekil 4. Yol Analizi Modeli

Yol analizinden elde edilen parametre kestirimleri Şekil 4'te sunulmuştur. Şekil 4 incelendiğinde, değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı (p<.01 ve p<.05) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, tüm değişkenler birbirini doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Model uyumunun değerlendirilmesinde, parametre

kestirimlerinin yanı sıra uyum iyiliği değerlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Modele ait S-B $\chi^2_{(1)}$ değeri 61.47 (p<.001); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.26 [%90 G.A .21; .31], CFI=.95, TLI=.53 ve SRMR=.07 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki tüm yollar anlamlı olmasına rağmen, modelin yeterli uyum göstermediği belirlenmiştir.

Kline (2015) model uyumunun yeterli olmadığı durumlarda değişkenler arasına yeni yollar eklenebileceğini, hata kovaryanslarının ilişkilendirilebileceğini veya modelin yeniden belirlenebileceğini ifade etmekte; ancak üç durumunda da yapılacak değişikliklerin, araştırma hipotezleri tarafından desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öncelikle modifikasyon önerileri incelenmiş ve öneriler hem kuramsal bilgi hem de araştırma hipotezleri çerçevesinde yorumlanmıştır. İkinci aşamada ise modeli yeniden belirlemenin hem kuramsal bilgi hem de hipotezler çerçevesinde uygun olup olmadığı tartışılmıştır.

Modifikasyon önerileri incelendiğinde, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ile okul iklimi arasına ya da okul iklimi ile güçlü yönlere dayalı ebeveynlik arasına eklenecek yolun, χ^2 değerinde sırasıyla 79.7 ve 80.3'lük azalma sağlayacağı görülmüştür. Özetle, analizden elde edilen modifikasyon önerisine göre iki değişken arasında nedensel bir etki bulunmaktadır. Bu durumda değerlendirilmesi gereken en önemli nokta değişkenler arasındaki nedenselliğin yönüdür. Kline (2015), deneysel olmayan araştırma desenleri kullanılarak yürütülen çalışmalarda eş zamanlı veri toplandığı zaman, nedenselliğin yönünü belirlemenin güç olacağını ve eğer değişkenler arasında nedenselliğin yönü belirlenecekse bunun gerçekçi varsayımlara dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. Gerçekçi varsayım ise Kline (2015, ss.125) tarafından "…araştırmacının X ve Y arasındaki ilişkiye yönelik alternatif açıklamaları hükümsüz kılmasına ve Y'ye etkisi olduğu varsayılan diğer değişkenleri de ölçmesine dayanmaktadır." şeklinde ifade edilmektedir; ancak bu koşulun yerine getirilmesi bu çalışma kapsamında mümkün görülmemektedir. Kline (2015) tarafından önerilen bir diğer yöntem ise değişkenler arasına farklı nedensel yönler eklenerek oluşturulacak farklı modellerin test edilmesidir; ancak bu yöntemde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilse de kuramsal bir dayanağın olması ve araştırma hipotezleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelemesinde güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ile okul iklimi arasında nedensel ilişkinin yönüne dair herhangi bir kanıta ulaşılamamış; ancak güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin de bir ebeveynlik tarzı olmasından dolayı ebeveynlik tarzı ve okul iklimi arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalardan elde

edilen bulgulara göre okul iklimi (Cohen vd., 2009; Konold vd., 2018; Thapa vd, 2013; Wang ve Degol, 2016) ve ebeveynlik tarzı değişkenleri (Stormshak vd., 2010) okul bağlılığını ayrı ayrı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ulaşılabilen alanyazında ise ebeveynlik tarzı ile okul iklimi arasındaki karşılıklı ilişkinin okul bağlılığı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış, ancak diğer eğitim çıktıları üzerindeki etkilerine yönelik ise az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Okul bağlılığı ile eğitim çıktıları arasındaki güçlü ilişki düşünüldüğünde (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004), ebeveynlik tarzı ve okul iklimi arasındaki karşılıklı ilişkinin diğer eğitim çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular incelenmiştir. Örneğin Myers ve Scott (2020) tarafından ebeveynlik tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin, okul bağlılığının önemli bir göstergesi olan akademik başarı üzerinde etkileri incelenmiş ve iki değişken arasındaki karşılıklı ilişkinin, akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Hopson ve Weldon (2013) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ebeveyn beklentileri ile okul iklimi arasındaki etkileşimin, akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Hopson ve Weldon (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışma her ne kadar doğrudan ebeveynlik tarzını ölçmese de ebeveynlik tarzının önemli bir öğesi olan ebeveyn beklentisini (Baumrind, 1966) ölçmesi nedeniyle ebeveynlik tarzı ile okul iklimi arasındaki etkileşim hakkında az da olsa bilgi vermektedir. Bu çalışmada, ebeveyn beklentisi ile okul iklimi arasındaki etkileşimin, akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Alanyazın incelemesinde, özetle, ebeveynlik tarzı ile okul iklimi arasındaki karşılıklı ilişkiye ilişkin tutarlı olmayan sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Veiga ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen gözden geçirme çalışmasında ise aile ve okul bağlamına ait olan birçok değişkenin akademik başarı ve okul bağlılığını etkilediğini ifade edilmektedir. Bu durum hem aile hem de okul bağlamını oluşturan değişkenler ve bu değişkenler arasındaki öncelik-sonralık ilişkilerini ortaya koymayı zorlaşmaktadır. Örneğin sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzey, ebeveyn katılımı, aile yapısı (çekirdek aile/tek ebeveynli aile gibi), ebeveyn beklentisi, ebeveyn desteği, ebeveynlik tarzı gibi değişkenler aile bağlamını (Veiga vd., 2016); öğretmen-öğrenci ilişkileri, disiplin, güvenlik, destek, fiziksel koşullar gibi değişkenler ise okul iklimini (Wang ve Degol, 2016) oluşturmakta ve bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkide karşılıklı etkinin yönünün ve hata kaynaklarının belirlenmesi güçleşmektedir. Bu bağlamda alanyazına dayalı olarak, değişkenler arasına yol eklemenin – (1) değişkenler arasındaki karşılıklı etkinin yönünün belirlenememesi, (2) değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen tutarsız sonuçlar, (3) kontrol

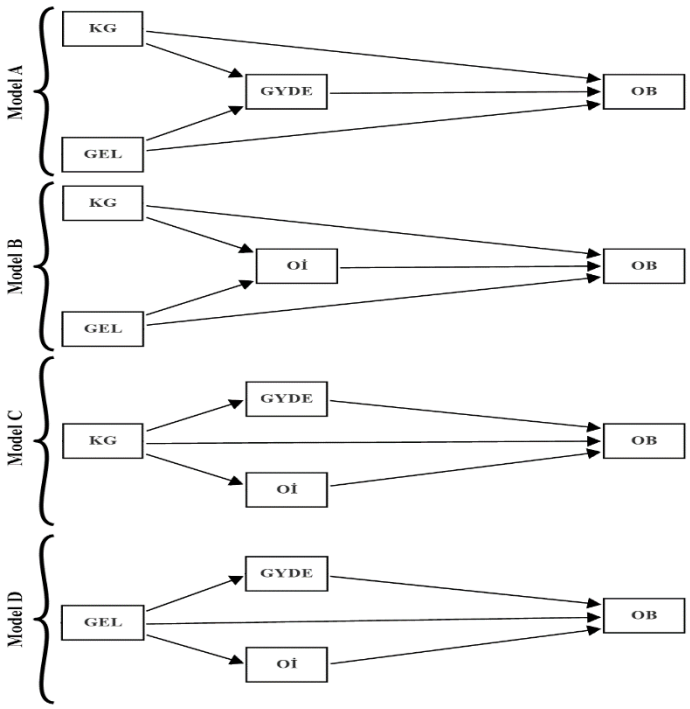
edilmesi gereken birçok hata kaynağı/değişken olması ve (4) araştırma hipotezlerinde iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir amaç olmamasından dolayı – uygun olmadığına karar verilmiştir. Diğer bir ifade ile Kline (2015) tarafından değişkenler arasına yol eklenmesi için gerekli görülen gerçekçi varsayımlara ulaşılamamıştır.

Değişkenler arasına yol eklenmemesinin diğer bir nedeni ise Ullman (2010) tarafından yapılan açıklamalardır. Ullman (2010) YEM'in doğrulayıcı bir analiz olduğunu; değişkenler arasına yol eklemenin analizi açımlayıcı hale getirdiğini ve bu nedenle dikkatli olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda değişkenler arasına yol eklemenin başka bir araştırmanın konusu olduğuna; bu araştırma kapsamında ise değişkenler arasına yol eklemenin uygun olmadığına karar verilmiştir.

Modifikasyon önerilerinin incelenmesi sürecinde hata kovaryansları (artıklar) da değerlendirilmiş ve okul iklimi ile güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenleri arasına eklenecek hata kovaryansının χ^2 değerinde 91.0'lık bir azalma sağlayacağı görülmüştür. Değişkenler arasına yol eklenmesi önerilerinde olduğu gibi hata kovaryansı eklenmesinde de kuramsal dayanağa ve araştırma hipotezleri tarafından desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer bir ifade ile iki değişken tarafından açıklanamayan varyansın kuramsal olarak temellendirilmesi, Kline'nın (2015) ifade ettiği gibi, açıklanamayan varyansa etkisi olan değişkenlerin kontrol altında tutulması ve araştırma hipotezleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Ullman (2010) ise hata kovaryanslarını ilişkilendirmenin kuramsal temeli olsa dahi riskli bir uygulama olduğunu çünkü nelerin ilişkilendirildiğinin bilinemeyeceğini ve bu durumun da araştırmacıyı veri avcılığına yaklaştırabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca daha önce ifade edilen alanyazın bilgileri ışığında, değişkenler arasına hata kovaryansı eklenmesinin uygun olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenlerle değişkenler arasına hata kovaryansı eklenmemesine karar verilmiştir.

Model uyumunun yeterli olmadığı durumlarda Kline (2015) tarafından önerilen diğer yöntem ise modeli yeniden belirlemenin uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir. Modeli yeniden belirlemenin uygun olup olmadığını değerlendirme süreci de modifikasyon önerilerinde olduğu gibi kuramsal bilgi ve araştırma hipotezleri temelinde yürütülmelidir (Kline, 2015). Bu araştırmada okul bağlılığının (sonuç değişkeni), öğrenciye ait bireysel özellikler (yordayıcı değişkenler – karakter güçleri ve örtük zekâ anlayışı) ile öğrencinin algıladığı çevresel özellikler (aracı değişkenler – güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi) bağlamında yapısal bir model ile incelenmesi amaçlanmaktadır; ancak hem modifikasyon önerileri hem de kuramsal çerçeve öğrencinin algıladığı çevresel özelliklerin modelde aynı anda yer almasının model

uyumunu bozduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, modeli yeniden belirlemenin uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla araştırma hipotezleri incelenmiştir. Araştırma hipotezleri incelendiğinde modeli yeniden belirlemenin uygun olduğuna karar verilmiştir. Kline (2015) ayrıca, model uyumunun yeterli olmadığı durumlarda model karmaşıklığına işaret etmekte ve ana modelin alt kümesi olan daha basit modeller oluşturularak analiz edilmesini önermektedir. Hem modifikasyon önerileri ve kuramsal bilgi hem de Kline'ın (2015) basit modeller önerisi bağlamında – Model A, Model B, Model C ve Model D olmak üzere – dört model oluşturulmuş ve modellere ait yol diyagramları Şekil 5'te sunulmuştur.



Not. KG: Karakter güçleri, yordayıcı değişken; GEL: Gelişimsel zihniyet, yordayıcı değişken; GYDE: Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, aracı değişken; Oİ: Okul iklimi, aracı değişken; OB: Okul bağlılığı, sonuç değişkeni.

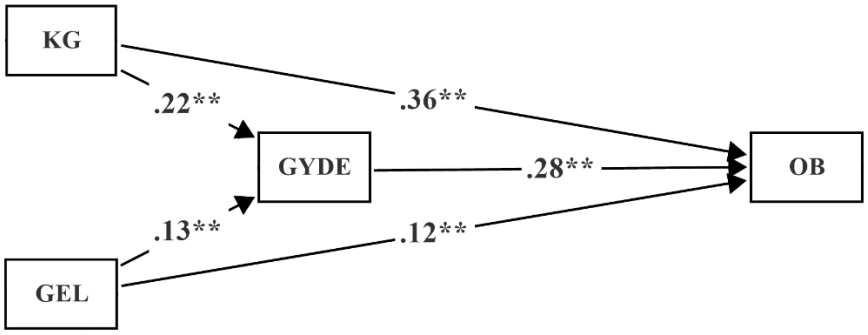
Şekil 5. Model A, Model B, Model C ve Model D Yol Analizi Diyagramı

Şekil 5'te yer alan Model A ve Model B aracı değişkenlerin ayrı ayrı yer aldığı modelleri; Model C ve Model D ise yordayıcı değişkenleri ayrı ayrı yer aldığı modelleri temsil etmektedir. Model belirlemenin ardından ikinci adım olan model tanımlı mı ($sd \geq 0$) sorusuna cevap verilmesi gerekmektedir. Tanımlanmayan ($sd < 0$) bir modelin analiz edilmesi mümkün değildir. Gerekli inceleme yapıldığında, Şekil 5'te yer alan dört modelin de tanımlı modeller olduğu ($sd \geq 0$) görülmüştür. Model tanımlamanın ardından

model uyumunun değerlendirilmesi adımına geçilmiştir. Model uyumunun değerlendirilmesi için sırasıyla Model A, Model B, Model C ve Model D'ye ilişkin yol analizi gerçekleştirilmiş; parametre kestirimleri ve uyum iyiliği değerleri ile değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler sunulmuştur.

Model A'nın Test Edilmesi

Model A, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Model A'ya ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin yol modeli Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Model A'ya Ait Yol Analizi Modeli

Şekil 6'da verilen Model A'ya ait yol analizi modeli incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden olan karakter güçlerinin, sonuç değişkeni olan okul bağlığını (β=.36, t=10.80, p<.01) ve aracı değişken olan güçlü yönlere dayalı ebeveynliği (β=.22, t=6.21, p<.01) anlamlı bir şekilde yordadığı; yordayıcı değişkenlerden diğeri olan gelişimsel zihniyetin de sonuç değişkeni olan okul bağlığını (β=.12, t=3.89, p<.01) ve aracı değişken olan güçlü yönlere dayalı ebeveynliği (β=.13, t=3.89, p<.01) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, aracı değişken olan güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin de sonuç değişkeni olan okul bağlılığını (β=.28, t=9.20, p<.01) anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu durum, Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen ikinci ve üçüncü kuralın yerine getirildiği anlamına gelmektedir. Modele ait S-B $\chi^2_{(0)}$ değeri 0.00 (p=1.00); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam tanımlı bir model elde edilmiştir.

Modelde okul bağlılığı için R^2=.33 ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik için R^2=.10 olarak bulunmuştur. Son olarak, aracı değişken modele dahil edilmeden önce, yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkinin derecesinin (β=.49, t=16.20, p<.01; β=.35, t=9.77, p<.01), aracı değişken modele eklendikten sonra azaldığı (β=.36, t=10.80, p<.01; β=.12, t=3.89, p<.01) belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen son kuralın da sağladığı ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu kabul edilmiştir. Aracılığın anlamlılık düzeyi Sobel testi ile test edilmiş ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkisinin karakter güçleri (z=5.20, SH=.01, p<.05) ve gelişimsel zihniyet için anlamlı (z=2.89, SH=.03, p<.05) olduğu belirlenmiştir. Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin okul bağlılığı değişkeni üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

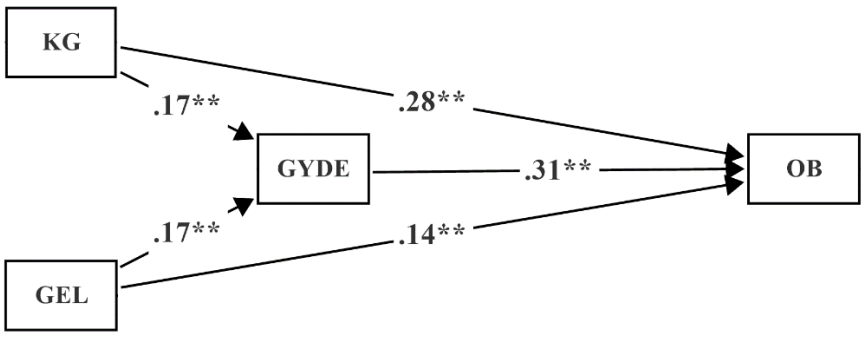
Bağımsız Değişkenlerin Okul Bağlılığı Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri – Model A

Bağımsız değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı etki	Toplam etki
Karakter güçleri	.36	.06	.42
Gelişimsel zihniyet	.12	.04	.16

Model A'nın doğrulanmasının ardından, bu modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığı çoklu grup yol analizi ile incelenmiştir. Ölçme değişmezliğinin test edilmesi birbirinden temel alan; diğer bir ifade ile hiyerarşik bir sıra izleyen birkaç aşama ve koşuldan oluşmaktadır. İlk aşama modelin, ölçme değişmezliğinin incelendiği grupların her birinden ayrı ayrı test edilmesidir. Bu aşama aynı zamanda analizlerin devam etmesi için gerekli olan ilk koşulu da kapsamaktadır. Bu koşul modelin, ölçme değişmezliğinin incelendiği grupların her birinde ayrı ayrı doğrulanması (tüm yol katsayılarının anlamlı ve uyum iyiliği değerlerinin yeterli olması) koşuludur. Bu koşulun sağlanmadığı durumlarda ölçme değişmezliğinin incelenmesi için gerekli olan diğer analizlere devam edilemez. İlk koşulun sağlanması durumunda analizlerin ikinci aşamasına geçilmektedir. İkinci aşamada temel/kısıtlı olmayan model (baseline/unconstrained model) ile kısıtlı model (constrained model) olmak üzere iki model oluşturularak test edilmektedir. Bu aşama aynı zamanda analizlerin devam etmesi için gerekli olan ikinci ve üçüncü koşulları da kapsamaktadır. İkinci koşul temel/kısıtlı olmayan modelin doğrulanması (tüm yol katsayılarının anlamlı ve uyum iyiliği

değerlerinin yeterli olması) koşuludur. İkinci koşul sağlanmadan kısıtlı modelin analizine geçilemez. İkinci koşulun sağlandığı durumda ise üçüncü koşulun sağlanıp sağlanmadığı incelenmelidir. Üçüncü koşul ise kısıtlı modelin doğrulanması (tüm yol katsayılarının anlamlı ve uyum iyiliği değerlerinin yeterli olması) koşuludur. Üçüncü ve son aşama ise birinci, ikinci ve üçüncü koşulların sağlanmasına bağlı olarak, temel/kısıtlı olmayan model ile kısıtlı model karşılaştırılarak model uyumunda anlamlı bir kötüleşme olup olmadığı incelenmektedir. Bu aşama aynı zamanda ölçme değişmezliğinin incelenmesine ilişkin dördüncü ve son koşulu da kapsamaktadır. Dördüncü koşul kısıtlı modelin model uyumunun, temel/kısıtlı olmayan modelin model uyumundan anlamlı bir şekilde kötüleşmemesi koşuludur. Model uyumunda anlamlı bir kötüleşme olmaması ölçme değişmezliğinin varlığına işaret etmektedir. Model uyumunun kötüleşme olup olmadığını belirlemek için kısıtlı modelden elde edilen RMSEA ve CFI değerleri ile temel/kısıtlı olmayan modelden elde edilen RMSEA ve CFI değerleri arasındaki fark (ΔRMSEA, ΔCFI) incelenmektedir. ΔRMSEA değerinin |.015| aralığında ve ΔCFI değerinin ise |.01| aralığında olması, kısıtlı modelin kısıtlı olmayan modelden anlamlı bir şekilde kötüleşmediği ve modelin ölçme değişmezliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Chen, 2007).

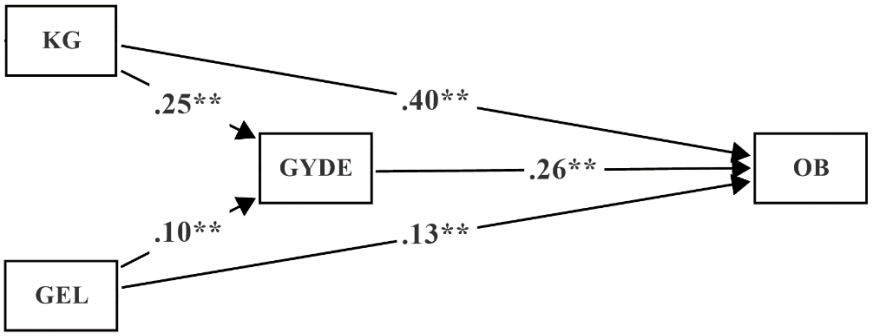
Model A'nın cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi için yukarıda ifade edilen aşama ve koşullar takip edilmiştir. İlk koşulun sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için Model A, erkek ve kız öğrenci gruplarında ayrı ayrı test edilmiştir.



Şekil 7. Model A Yol Analizi: Erkek Öğrenci

Model A'ya ilişkin Şekil 7'de verilen erkek öğrenci grubu için yol analizi modeli incelendiğinde tüm yolların anlamlı olduğu ve yol katsayılarının .14 ile .31 aralığında

değer aldığı belirlenmiştir. Modele ait S-B $\chi^2_{(0)}$ değeri 0.00 (p=1.00); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam tanımlı bir model elde edilmiştir. Sonuç olarak, Model A'nın erkek öğrenciler için doğrulandığın kabul edilmiştir.



Şekil 8. Model A Yol Analizi: Kız Öğrenci

Model A'ya ilişkin Şekil 8'de verilen kız öğrenci grubu için yol analizi modeli incelendiğinde tüm yolların anlamlı olduğu (p<.01) ve yol katsayılarının .13 ile .40 aralığında değer aldığı belirlenmiştir. Modele ait S-B $\chi^2_{(0)}$ değeri 0.00 (p=1.00); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam tanımlı bir model elde edilmiştir. Sonuç olarak Model A'nın kız öğrenciler için doğrulandığın kabul edilmiştir. Model A'nın hem erkek hem de kız öğrenci gruplarında doğrulanması ölçme değişmezliğinin test edilmesi için gerekli olan ilk koşulun sağlandığı anlamına gelmektedir.

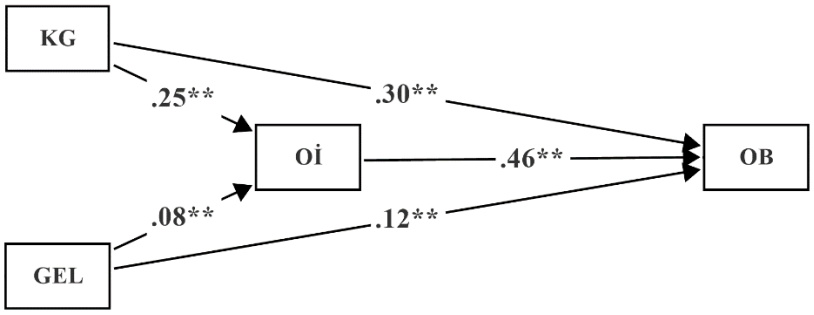
İlk koşulun sağlanmasını ardından temel/kısıtlı olmayan model ile kısıtlı model test edilmiş ve modellerin doğrulanıp doğrulanmadığı; diğer bir ifade ile ölçme değişmezliğinin test edilmesi için gerekli olan ikinci ve üçüncü koşulların sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. Temel/kısıtlı olamayan model oluşturularak test edilmiş ve yol diyagramı EK 32'de sunulmuştur. EK 32 incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu (p<.01) ve yol katsayılarının .03 ile .65 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Modele ait S-B $\chi^2_{(0)}$ değeri 0.00 (p=1.00); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile tam tanımlı bir model elde edilmiştir. Sonuç olarak ikinci koşulun sağlandığı kabul edilmiştir.

Üçüncü koşulun sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için kısıtlı model test edilmiş ve yol diyagramı EK 32'de sunulmuştur. EK 32 incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu (p<.01) ve yol katsayılarının .13 ile .36 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Modele ait S-B $\chi^2_{(7)}$ değeri 4.83 (p=.68); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.04 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak modelin doğrulandığı; diğer bir ifade ile üçüncü koşulunda sağlandığı kabul edilmiştir.

Her iki modelinde yeterli uyuma sahip olduğunun belirlenmesinin ardından modeller karşılaştırılmış ve kısıtlı modelin model uyumunun temel/kısıtlı olmayan modelin model uyumundan anlamlı bir şekilde kötüleşmediği (ΔRMSEA=.00, ΔCFI=.00) belirlenmiştir. Sonuç olarak, dördüncü ve son koşulunda sağlandığı ve Model A'nın cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu kabul edilmiştir.

Model B'nin Test Edilmesi

Model B, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide okul iklimi değişkeninin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Model B'ye ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin yol modeli Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Model B'ye Ait Yol Analizi Modeli

Şekil 9'da verilen Model B'ye ait yol analizi modeli incelendiğinde yordayıcı değişkenlerden olan karakter güçlerinin, sonuç değişkeni olan okul bağlığını (β=.30, t=9.54, p<.01) ve aracı değişken olan okul iklimini (β=.25, t=6.64, p<.01) anlamlı bir şekilde yordadığı; yordayıcı değişkenlerden diğeri olan gelişimsel zihniyetin de sonuç değişkeni olan okul bağlığını (β=.12, t=3.97, p<.01) ve aracı değişken olan okul iklimini (β=.08, t=2.34, p<.05) anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde,

aracı değişken olan okul ikliminin de sonuç değişkeni olan okul bağlılığını (β=.46, t=17.19, p<.01) anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu durum, Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen ikinci ve üçüncü kuralın yerine getirildiği anlamına gelmektedir. Modele ait S-B $\chi^2_{(0)}$ değeri 0.00 (p=1.00); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00 olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile, tam tanımlı bir model elde edilmiştir. Modelde okul bağlılığı için R^2=.45 ve okul iklimi için R^2=.08 olarak bulunmuştur. Son olarak, aracı değişken modele dahil edilmeden önce, yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkinin derecesinin (β=.49, t=16.20, p<.01; β=.35, t=9.77, p<.01), aracı değişken modele eklendikten sonra azaldığı (β=.30, t=9.54, p<.01; β=.12, t=3.97, p<.01) belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, Baron ve Kenny (1986) tarafından ifade edilen son kuralın da sağladığı ve okul ikliminin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu kabul edilmiştir. Aracılığın anlamlılık düzeyi Sobel testi ile test edilmiş ve okul ikliminin aracılık etkisinin karakter güçleri (z=6.02, SH=.02, p<.05) ve gelişimsel zihniyet için ise anlamlı (z=2.33, SH=.04, p<.05) olduğu belirlenmiştir. Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin okul bağlılığı değişkeni üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Bağımsız Değişkenlerin Okul Bağlılığı Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri – Model B

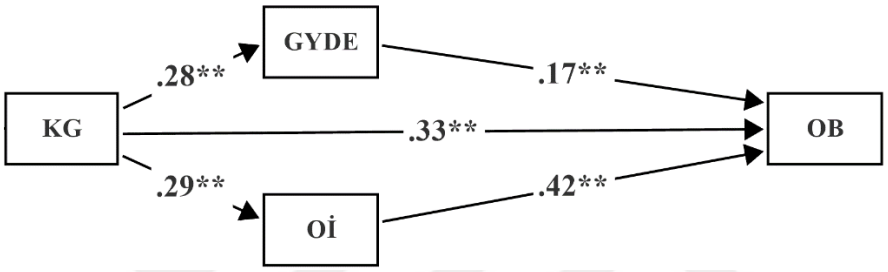
Bağımsız değişkenler	Doğrudan etki	Dolaylı etki	Toplam etki
Karakter güçleri	.30	.12	.42
Gelişimsel zihniyet	.12	.04	.16

Model B'nin doğrulanmasının ardından, bu modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığı çok gruplu yol analizi ile incelenmiştir. Ölçme değişmezliğinin incelenmesi sürecinde, Model A'nın ölçme değişmezliğinin incelenmesi sürecindeki adımlar takip edilmiştir. Bu bağlamda Model B'nin ilk koşulu sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi için erkek ve kız öğrenci gruplarında doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Yapılan analizlerde Model B'nin erkek öğrenci grubu için doğrulandığı ancak kız öğrenci grubu için doğrulanmadığı belirlenmiştir. Kız öğrenci grubu ile gerçekleştirilen yol analizinde, model uyumunun yeterli olduğu S-B $\chi^2_{(0)}$=0.00, p=1.00, RMSEA=.00, CFI=1.00, TLI=1.00 ve SRMR=.00), ancak gelişimsel zihniyetin okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamadığı (β=.07, t=1.67, p>.01) belirlenmiştir. Bu

bağlamda ilk koşulun sağlanmadığı kabul edilmiş ve Model B'nin ölçme değişmezliğine ilişkin analizlere devam edilememiştir.

Model C'nin Test Edilmesi

Model C, karakter güçleri ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Model C'ye ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin yol modeli Şekil 10'da sunulmuştur.

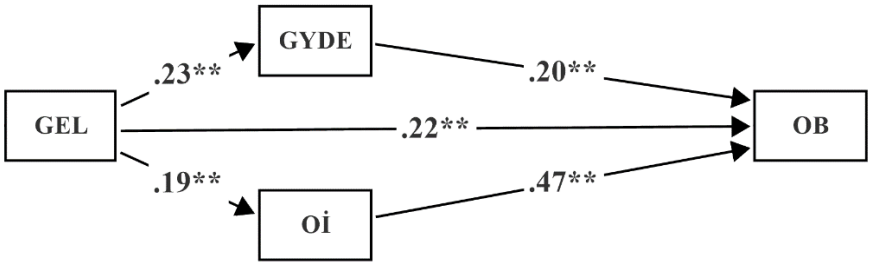


Şekil 10. Model C'ye Ait Yol Analizi Modeli

Şekil 10'da verilen Model C'ye ait yol analizi modeli incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı (p<.01) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, tüm değişkenler birbirini doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Model uyumunun değerlendirilmesinde, parametre kestirimlerinin yanı sıra uyum iyiliği değerlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Modele ait S-B $\chi^2_{(1)}$ değeri 62.65 (p<.001); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.26 [%90 G.A .21; .32], CFI=.93, TLI=.60 ve SRMR=.10 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki tüm yollar anlamlı olmasına rağmen, modelin yeterli uyum göstermediği belirlenmiştir.

Model D'nin Test Edilmesi

Model D, gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Model D'ye ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve analize ilişkin yol modeli Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Model D'ye Ait Yol Analizi Modeli

Şekil 11'de verilen Model D'ye ait yol analizi modeli incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı (p<.01) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, tüm değişkenler birbirini doğrudan ve dolaylı olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Model uyumunun değerlendirilmesinde, parametre kestirimlerinin yanı sıra uyum iyiliği değerlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Modele ait S-B $\chi^2_{(1)}$ değeri 76.93 (p<.001); diğer uyum iyiliği değerleri ise RMSEA=.29 [%90 G.A .24; .53], CFI=.90, TLI=.39 ve SRMR=.11 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki tüm yollar anlamlı olmasına rağmen, modelin yeterli uyum göstermediği belirlenmiştir.

Yorumlar

Bireylerin eksiklik ve sorunlarını gidermenin tek başına iyi oluş için yeterli olmadığının anlaşılması güçlü yönlere ve kaynaklara yapılan vurguyu artırmış (Gilman vd., 2009; Keyes, 2002; Lerner vd., 2005; Seligman, 2002) ve bu bağlamda pozitif psikoloji anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır. Diğer bir ifade ile sadece nelerin olmaması gerektiği değil; nelerin olması gerektiği de önem kazanmıştır. Bu bakış açısı, özellikle geleneksel eğitime yönelik yapılan eleştiriler ve erken dönem yaşantıların öneminin bilinmesinden dolayı eğitim üzerinde de etkisini göstererek pozitif eğitim anlayışını doğurmuş (Seligman vd., 2009; Waters, 2011; Waters ve Loton, 2019) ve genç birey sadece düzeltilmesi gereken bir sorun değil; geliştirilecek bir kaynak olarak görülmeye başlanmıştır. Yaşanan bu paradigma değişimine bağlı olarak pozitif psikolojik özelliklerin eğitimle bütünleştirilmesi için ampirik ve deneysel çalışmalar hız kazanarak uluslararası çalışmalarında da kendine yer bulmuş ve pozitif eğitim uygulamalarına ilişkin farklı model ve yaklaşımlar geliştirilerek uygulama çalışmaları yapılmıştır.

Bu araştırma kapsamında da yukarıda kısaca özetlenen anlayışa ve pozitif özelliklere dayalı olarak geliştirilen bir aracılık modeli test edilmiştir. Bu amaç çerçevesinde karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin yordayıcı, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracı, okul bağlılığı değişkeninin ise yordanan değişken olduğu bir model oluşturulmuştur. Araştırmaya konu olan bu değişkenlerin tamamı alanyazında pozitif özellikler olarak kabul edilmektedir. Araştırmada ayrıca, yordayıcı değişkenler (karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet) ile yordanan değişken (okul bağlılığı) arasındaki ilişkide cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin düzenleyicilik etkileri basit düzenleyicilik modeli ile test edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma bulgularının yorumlanması sürecinde öncelikle aracılık modelinin test edilmesi ile elde edilen bulgular; daha sonra ise düzenleyicilik ilişkilerinin test edilmesi ile elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Aracılık İlişkilerinin Yorumlanması

Araştırma kapsamında önerilen aracılık modeli test edilmiş; değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu, ancak model uyumunun yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili alanyazın ve istatistiksel açıklamalar çerçevesinde ana modelin alt kümesi olan dört model (Model A, Model B, Model C ve Model D) oluşturularak test edilmiştir. Bulguların yorumlanması sürecinde tekrara düşülmemesi amacıyla önce yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasındaki doğrudan ilişkiler; daha sonra ise aracı değişkenlerin etkisine bağlı olarak ortaya çıkan dolaylı ilişkiler yorumlanmıştır.

Doğrudan İlişkilerin Yorumlanması. Bu başlıkta araştırmanın birinci ve ikinci hipotezine ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmaya konu olan dört modelde de karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenleri lise öğrencilerinin okul bağlılığına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer bulgular ile de örtüşmektedir.

Karakter güçleri ile ilgili yapılan ilişkisel ve deneysel çalışmalar karakter güçlerinin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir

(Madden vd, 2011; Shoshani vd., 2016; Shoshani ve Slone, 2013; Wilkins vd., 2015). Değişkenler arasındaki bu ilişki hem karakter güçleri ve okul bağlılığı değişkenlerinin kapsamı hem de karakter güçleri değişkeninin okul bağlılığı ile ilişki diğer değişkenlerle olan ilişkisi temel alınarak açıklanabilir.

Bu araştırmaya konu olan karakter güçleri değişkeni özen gösterme (caring), meraklılık (inquisitiveness) ve öz-kontrol (self-control) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta; bu üç boyutun bir araya gelmesi ile oluşan yapı ise iyi karakter (good character) olarak adlandırılmaktadır (Duan ve Bu, 2017; McGrath, 2015). Bu üç boyutlu yapı, Peterson ve Seligman (2004) tarafından 24 karakter gücü ve altı erdemden oluşan VIA Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflamasına dayalı olarak geliştirilen VIA Karakter Güçleri Envanterinin faktör yapısını belirlemeye yönelik farklı yaş, kültür ve ülke gibi örneklem gruplarından gerçekleştirilen faktör analizi çalışmalarında (örneğin; Duan vd., 2012; McGrath, 2015; McGrath ve Walker, 2016; Shryack vd., 2010) en sık karşılaşılan yapıya karşılık gelmektedir.

Karakter güçleri değişkeninin, okul bağlılığı değişkeni üzerindeki olumlu etkisinin yukarıda ifade edilen karakter güçlerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Özellikle okul bağlılığı değişkenin alt boyutları olan bilişsel, duygusal ve davranışsal bağlılık boyutlarının kapsamı ile karakter güçleri değişkenin alt boyutları ve bu alt boyutların içerdiği karakter güçlerinin kapsamı arasındaki benzerlik dikkate alındığında, iki değişken arasındaki bu ilişkinin beklenen bir ilişki olduğu söylenebilir ki bu durum araştırma bulguları ile de desteklenmektedir.

Kişinin yaşama dönük merak, yaratıcılık (Duan ve Bu, 2017), sorgulama eğilimi (Watson, 2016), bilgiyi arama ve yansıtıcı düşünme (Dahlsgaard, 2005) ile ilgili olan karakter güçlerini kapsayan meraklılık alt boyutu entelektüel/bilişsel (McGrath, 2015; Park ve Peterson, 2006b) ve motivasyonel (Dahlsgaard, 2005; McGrath, 2015; Zagzebski, 1996) bir boyut olarak görülmektedir. Meraklılık karakter gücü gelişmiş olan bireylerin araştıran, keşfeden, içinde bulunduğu yaşantıya ilgi duyabilen ve bu ilgiyi sürdürebilen, durum ve olaylar içindeki mizahi yönleri yakalayabilen, bir şeyleri yapmanın yeni yollarını bulabilen, üretken, kendisinin ve başkalarının güdü, ihtiyaç ve duygularının farkında olabilen, kendini canlı ve hayat dolu hissedebilen bireyler olduğu söylenebilir (Peterson ve Seligman, 2004). Okul bağlılığının güçlü bilişsel ve motivasyonel bilişenlere sahip olduğu düşünüldüğünde ki bu bileşenler okul bağlılığının bilişsel ve duygusal bağlılık boyutlarına denk gelmekte ve her ne kadar okul bağlılığı için tek başına yeterli olmasalar da okul bağlılığının ön koşulu olarak görülmektedirler (Connell ve Wellborn,

1991; Fredricks vd., 2004; Reeve, 2012; Reschly vd., 2012), meraklılık boyutunun okul bağlılığı üzerindeki olumlu etkisinin beklenen bir etki olduğu söylenebilir. Bu etkiye ilişkin kavrayışı geliştirmek için bilişsel ve duygusal bağlılık alt boyutlarının kapsamlarının incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bilişsel bağlılık alt boyutu öğrencinin, öğrendiklerinin ötesine geçme arzu ve arayışı içinde olması, etkili öğrenme stratejileri geliştirerek bilgiyi organize edebilmesi, esnek olabilmesi ve başarısızlıkla etkin bir şekilde başa çıkabilmesi gibi becerileri kapsamaktadır. Bu becerilere sahip olmayan öğrencilerin okul bağlılığı sergilemesi ve akademik başarıya ulaşması mümkün olmamaktadır (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004). Duygusal bağlılık alt boyutu ise öğrencinin ilgili olma, sıkılma, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik sahip olduğu duyguları ifade eder ki bu duygular öğrencinin okul ile özdeşleşme ve olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olmaktadır. Olumsuz duygulara sahip olan öğrenciler okul ile özdeşleşememekte ve olumsuz tutumlara sahip olarak okuldan uzaklaşmaktadırlar (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004; Reschly ve Christenson, 2012). Bu çerçevede değerlendirildiğinde meraklılık alt boyutunun öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilişsel ve motivasyonel öğelere katkı sağlayarak bilişsel ve duygusal bağlılık üzerinde olumlu etkiler gösterdiği söylenebilir. Tang, Li, Duan, Mu ve Cheng (2019) bu etkiye ilişkin bulgular elde etmiştir. Yapmış oldukları çalışmada meraklılık alt boyutunun akademik bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir. Özetle meraklılık alt boyutunun, okul bağlılığının bilişsel ve duygusal bağlılık alt boyutlarını olumlu yönde etkileyerek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Meraklılık alt boyutu ile okul bağlılığı arasındaki ilişki, meraklılık alt boyutunun kapsadığı karakter güçleri (merak, mizah, yaratıcılık, sosyal zekâ ve yaşam coşkusu; Duan ve Bu, 2017) açısından da incelenebilir. Örneğin; Kabakçı (2013) tarafından yürütülen çalışmada merak ve sosyal zeka karakter güçlerinin akademik başarı ve yılmazlığı; Wagner ve Ruch (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada sosyal zeka ve yaşam coşkusu karakter güçlerinin akademik başarıyı; Weber ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada yine sosyal zeka ve yaşam coşkusu karakter güçlerinin okula ilişkin olumlu duyguları; Gajda, Karwowski ve Beghetto (2016) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında yaratıcılığın akademik başarıyı; Wagner (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada ise mizah karakter gücünün akran kabulünü ve genel olarak karakter güçlerinin arkadaşlık kalitesini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okul bağlılığı değişkeni ile akademik başarı (Fredricks vd., 2004),

yılmazlık, okula ilişkin olumlu duygulanım (Reschly, Huebner, Appleton, Antaramian, 2018), akran kabulü (Weyns, Colpin, De Laet, Engels ve Vershueren, 2018) ve arkadaşlık kalitesi (Thien ve Razak, 2013) değişkenleri arasındaki pozitif yönlü ilişkiler düşünüldüğünde, meraklılık alt boyutunun ifade edilen değişkenler üzerinde olumlu etkiler göstererek okul bağlılığı üzerinde de olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Öz kontrol alt boyutu, kişinin hedeflerine ulaşmak ve değerleri çerçevesinde hareket etmek için ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri ve ayarlamaları yapabilmesi ile ilgili karakter güçlerini kapsayan alt boyuttur (Duan ve Bu, 2017; McGrath, 2015). Öz kontrol karakter gücü gelişmiş bireylerin disiplinli, duygu ve davranışlarını kontrol edebilen, dikkatli seçimler yapabilen, pişman olacağı şeyler yapmaktan ve söylemekten uzak durabilen, açık fikirli, bir şey üzerine etraflıca düşünebilen, başladığı işi bitiren ve engellere rağmen çabalamaya devam edebilen, hali hazırdaki bilgi ve becerilerinin ötesine geçerek yeni şeyler öğrenebilen bireyler olduğu söylenebilir (Peterson ve Seligman, 2004). Okul bağlılığının öz düzenleme ve etkili davranışlar sergileme bileşenlerine sahip olduğu düşünüldüğünde ki bu bileşenler okul bağlılığının bilişsel ve davranışsal bağlılık boyutlarına denk gelmektedir (Fredricks vd., 2004), öz kontrol alt boyutunun okul bağlılığı üzerindeki etkisinin beklenen bir etki olduğu söylenebilir. Bu etkiye ilişkin bilişsel ve davranışsal bağlılığın kapsamına ilişkin yapılacak değerlendirmenin, değişkenler arasındaki ilişkiye dair kavrayışı geliştireceği düşünülmektedir. Bilişsel bağlılık önemli öz düzenleme becerilerini içinde barındırmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencinin, öğrenme amaçlarına ulaşmak için plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi üst bilişsel stratejiler kullanması ve ayrıca bu sürece olumsuz etki edebilecek dikkat dağıtıcıları belirleyerek, bunları kontrol altında tutması beklenmektedir. Bu becerilere sahip olmayan öğrenciler düşük akademik başarı ve katılım göstererek okuldan uzaklaşmaktadır. Davranışsal bağlılık ise öğrencinin okul ile ilgili durumlar karşısında sergilediği olumlu (örneğin; derse hazırlıklı gelme, akademik olan ve olmayan faaliyetlere katılım gösterme, gayret, sebat ve özen gösterme, sınıf içi ve dışı faaliyetlere katkıda bulunma) ve olumsuz davranışlardan (örneğin; okuldan kaçma, devamsızlık, gel kalma, davranış problemleri) oluşmaktadır. Olumlu davranışlar okul bağlılığını artırarak akademik başarı gibi olumlu sonuçlar oluştururken; olumsuz davranışlar ise okul bağlılığına zarar vererek okul terkine kadar varabilen olumsuz sonuçlar oluşturmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004). Bu bağlamda öz kontrol boyutunun öğrencinin ihtiyaç duyduğu öz düzenleme ve etkili davranışlar sergileme becerilerine katkı sağlayarak bilişsel ve davranışsal bağlılık üzerinde olumlu

etki gösterdiği ve okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir ki bu durum araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Tang ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada öz kontrol alt boyutunun akademik bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Öz kontrol ve okul bağlılığı arasındaki bu ilişki, bilişsel bağlılığın önemli bir öğesi olan öz düzenleme üzerinde de açıklanabilir. Mischel, Colpin ve Feldman (1996) öz düzenlemeyi irade ve öz kontrol olmak üzere iki bileşene ayırmaktadır. Öz kontrol bireyin sahip olduğu kontrol algısını ile sergilemiş olduğu rutinler ile davranışsal düzenlemeleri kapsamaktadır. Bu tanımdan yol çıkıldığında, bilişsel bağlılığın önemli bir öğesi olan öz düzenleme ile öz kontrol arasındaki ilişki ve sonuç olarak öz kontrol ile okul bağlılığı arasındaki ilişki anlamlı hale gelmektedir. Öz kontrolün, bilişsel ve davranışsal bağlılığa olduğu kadar okul bağlılığının diğer boyutu olan duygusal bağlılığa da olumlu etki ettiğine ilişkin bulgular bulunmaktadır. King ve Gaerlan (2014) tarafından yürütülen çalışmada öz kontrolün olumlu akademik duyguları pozitif yönde; olumsuz akademik duyguları ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Aynı çalışmada akademik duyguların bağlılık ve akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı da belirlenmiştir. Bu bağlamda öz kontrol alt boyutunun, okul bağlılığının üç alt boyutunu olumlu yönde etkileyerek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Öz kontrol alt boyutu ile okul bağlılığı arasındaki ilişki, öz kontrol alt boyutunun kapsadığı karakter güçleri (öz düzenleme, ihtiyat, açık fikirlilik/eleştirel düşünme, sebat ve öğrenmeyi sevme; Duan ve Bu, 2017) açısından da incelenebilir. Örneğin Weber ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada öğrenmeyi sevme ve öz düzenleme karakter güçlerinin başarı, işlevsellik ve okula ilişkin olumlu duyguları; Wagner ve Ruch (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrenme sevgisi, azim (sebat) ve bakış açısı (açık fikirlilik) karakter güçlerinin okul başarısını; Kabakçı (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öz denetim, bakış açısı, sebat ve öğrenmeye açık oluş (öğrenme sevgisi) karakter güçlerinin yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okul bağlılığı değişkeni ile akademik başarı, yılmazlık ve okula ilişkin olumlu duygulanım arasındaki olumlu ilişkiler düşünüldüğünde, öz kontrol alt boyutunun ifade edilen değişkenler üzerinde olumlu etkiler göstererek okul bağlılığı üzerinde de olumlu bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Özen gösterme alt boyutu kişilerarası ilişkileri ile ilgili karakter güçlerini içermektedir (Duan ve Bu, 2017; McGrath, 2015). Özen gösterme karakter gücü gelişmiş olan bireylerin adil davranabilen, bir grubun üyesi olabilen, üyesi olduğu grubun üyeleri ile iyi ilişkiler kurabilen ve sürdürebilen, grup içinde payına düşeni yapabilen, olduğu

gibi davranabilen, doğruyu söyleyebilen, başkaları için iyilik yapabilen ve ilgi gösterebilen bireyler olduğu söylenebilir (Peterson ve Seligman, 2004). Okul bağlılığının ilişkisel ve duygusal bileşenleri düşünüldüğünde ki bu bileşenler okul bağlılığını duygusal ve davranışsal bağlılık boyutlarına denk gelmektedir (Fredricks vd., 2004), özen gösterme alt boyutunun okul bağlılığı üzerindeki olumlu etkisinin beklenen bir etki olduğu söylenebilir. Duygusal ve davranışsal bağlılık boyutlarının kapsamı, değişkenler arasındaki bu ilişkinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Duygusal bağlılık öğrencinin okula ilişkin sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygulardan oluşmaktadır. Bu duyguların önemli belirleyicilerinden biri ise öğrenci ve diğerleri arasındaki ilişkilerdir. Olumlu ilişkiler olumlu duyguları, olumlu duygular ise olumlu okul yaşantılarını ortaya çıkarmaktadır (King ve Gaerlan, 2014). Davranışsal bağlılık öğrencinin okul bağlamında sergilemiş olduğu olumlu ve olumsuz davranışlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin olumlu ilişkiler geliştirmeleri ve sürdürmeleri için gerekli olan davranışları sergilemeleri, okula ilişkin olumlu yaşantıları artırmaktadır. Bu yaşantılar ise okula ilişkin yüksek akademik başarı ve okul bağlılığı, olumlu fiziksel ve ruhsal sağlık ve düşük zorbalık oranları gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Catalano vd, 2004; Fredricks vd., 2004; Li ve Lerner, 2011). Bu bağlamda özen gösterme alt boyutunun, alanyazınla tutarlı bir şekilde öğrencinin olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesine katkı sağladığı ve bu katkının da okul bağlılığı üzerinde olumlu etkiler gösterdiği söylenebilir ki bu durum araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Tang ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada özen gösterme boyutunun akademik bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Özen gösterme alt boyutu ile okul bağlılığı arasındaki ilişki, özen gösterme alt boyutunun kapsadığı karakter güçleri (adalet, liderlik, takım çalışması, otantiklik ve nezaket/iyi yüreklilik; Duan ve Bu, 2017) açısından da incelenebilir. Örneğin Weber ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada takım çalışması karakter gücünün olumsuz duyguların negatif anlamda önemli bir yordayıcısı olduğu; Kabakçı (2013) tarafından yürütülen çalışmada liderlik karakter gücünün akademik başarıyı; Wagner (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise nezaket ve adalet karakter güçlerinin akran kabulünü anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Olumlu duygular, akademik başarı ve akran kabulü ile okul bağlılığı arasındaki olumlu ilişkiler düşünüldüğünde, özen gösterme alt boyutunun ifade edilen değişkenlere etki ederek okul bağlılığı üzerinde de olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Özetle hem meraklılık, öz kontrol ve özen gösterme alt boyutlarının hem de bu alt boyutların kapsadığı karakter güçlerinin okul bağlılığına doğrudan ve dolaylı yollardan

etki ettiği ve bu etkinin ise okul bağlılığını geliştirdiği çıkarımına ulaşılabilir. Bu çıkarımın ise karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen pozitif yönlü ilişkiyi istatistiksel bağlamda olduğu kadar alanyazın bağlamında da anlamlı hale getirdiği söylenebilir.

Karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırmada elde edilen ilişki, pozitif eğitimin amacı çerçevesinde de açıklanabilir. Pozitif eğitim öğrenciyi geleneksel eğitimin yanında iyi oluş (well-being) için de eğitmeyi amaçlar çünkü eğitimden olumlu sonuçlar elde etmek için geleneksel eğitimin (IQ temelli) tek başına yeterli olmadığı, pozitif psikolojik özelliklerin de geliştirilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Bu amaç çerçevesinde öğrencinin hem geleneksel akademik becerilere hem de ruh sağlığını korumasına yardımcı olacak becerilere sahip olmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Seligman vd., 2009). Karakter güçleri ise ruh sağlığını koruyucu özelliklerin merkezinde yer almaktadır. Bu merkezi özellik araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Yapılan çalışmalar karakter güçlerinin depresyon, anksiyete, stres, umutsuzluk gibi sorunlar üzerinde iyileştirici bir etki göstererek iyi oluşa katkı sağladığını ve aynı zamanda psikolojik sorunlara karşı da koruyucu bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Park, 2004). Okul bağlılığı ile iyi oluş, yaşam doyumu, pozitif duygulanım, olumlu okul işlevleri, yılmazlık gibi değişkenler arasındaki pozitif; depresyon, anksiyete, stres, umutsuzluk gibi değişkenler arasındaki negatif yönlü ilişkiler düşünüldüğünde, karakter güçlerinin hem ruhsal sorunların iyileşmesine hem de iyi oluş ve pozitif özelliklerin gelişmesine katkı sağlayarak okul bağlılığı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği söylenebilir.

Karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen ilişkiye yönelik bir diğer açıklama Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council – NRC) tarafından önerilen "21. Yüzyıl Becerileri" (Pellegrino ve Hilton, 2013, ss.3) bağlamında yapılabilir. Konsey, 21 Yüzyıl Becerileri'ni insan davranışının boyutlarını tanımlamak ve düzenlemek üzere üç yeterlik alanı tanımlamaktadır. Bu alanlar bilişsel (cognitive), kişilerarası (interpersonel) ve kişi içi (intrapersonal) alanlardır (Pellegrino ve Hilton, 2013).

Bilişsel alan (1) bilişsel süreç ve stratejiler, (2) bilgi ve (3) yaratıcılık olmak üzere üç kümeden oluşmaktadır. Bilişsel süreç ve stratejiler kümesi eleştirel düşünme, problem çözme, yorumlama, karar verme, muhakeme gibi becerilerden; bilgi kümesi bilgi ve teknoloji okur yazarlığı, yazılı ve sözlü iletişim, aktif dinleme gibi becerilerden; yaratıcılık kümesi ise yaratıcılık, yenilik gibi becerilerden oluşmaktadır. Kişilerarası alan

(1) takım çalışması/iş birliği ve (2) liderlik olmak üzere iki kümeden oluşmaktadır. Takım çalışması/iş birliği kümesi iletişim, iletişim becerileri, empati, güven, topluma hizmet, çatışma çözme, müzakere gibi becerilerden; liderlik kümesi ise sorumluluk, güvenli iletişim ve benlik sunumu, diğerleri üzerinde sosyal etki gösterebilme gibi becerilerden oluşmaktadır. Kişi içi alan ise (1) entelektüel açıklık, (2) çalışma etiği/işe bağlılık/dürüstlük ve (3) pozitif öz değerlendirme olmak üzer üç kümeden oluşmaktadır. Entelektüel açıklık kümesi esneklik, uyum, kişisel ve sosyal sorumluluk, entelektüel ilgi ve merak gibi becerilerden; çalışma etiği/işe bağlılık/dürüstlük kümesi inisiyatif alma, öz yönetim, sorumluluk, azim, üretkenlik, meta-bilişsel beceriler, sağduyu, etik, profesyonellik gibi becerilerden; pozitif öz değerlendirme kümesi ise kendini izleme, kendini değerlendirme, kendini destekleme, fiziksel ve psikolojik sağlık gibi becerilerden oluşmaktadır (Pellegrino ve Hilton, 2013).

Park, Tsukayama, Goodwin, Patrick ve Duckworth (2017) yapmış oldukları çalışmada 21. Yüzyıl Becerileri ile karakter güçleri arasındaki benzerliğe dikkat çekmektedirler. Diğer bir ifade ile 21. Yüzyıl Becerileri ile karakter güçlerini kapsam olarak birbirine eş değer olarak görmektedirler. Bilişsel alan ve bu alandaki beceriler – bu çalışmada meraklılık alt boyutu olarak ele alınmıştır – entelektüel karakter güçlerine; kişi içi alan ve bu alandaki beceriler – bu çalışmada öz kontrol alt boyutu olarak ele alınmıştır – kişi içi karakter güçlerine; son olarak kişilerarası alan ve bu alandaki beceriler ise – bu çalışmada özen gösterme alt boyutuna olarak ele alınmıştır – kişilerarası karakter güçlerine denk gelmektedir. Çalışma sonucunda kişilerarası, kişi içi ve entelektüel karakter güçlerinin sınıf içi katılım ve akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Sınıf içi katılım ve akademik başarı ile okul bağlılığı arasındaki pozitif yönlü ilişkiler düşünüldüğünde (örneğin; Kartal, 2017), karakter güçlerinin bu değişkenler üzerinde olumlu bir etki göstererek okul bağlılığı üzerinde de etki gösterdiği söylenebilir. Kaya (2017) tarafından yürütülen başka bir çalışmada ise 21. Yüzyıl Becerileri'nin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile 21. Yüzyıl Becerileri okul bağlılığına hem doğrudan hem de dolaylı yoldan etki etmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde karakter güçlerinin 21. Yüzyıl Becerileri'ne denk özellikler olduğu söylenebilir. Bu özellikler değişen, gelişen ve karmaşıklaşan dünyaya uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi için önemli beceriler olarak görülmekte ve bireylere okul çağlarından itibaren kazandırılmaları hedeflenmektedir (Pellegrino ve Hilton, 2013). Bu bağlamda karakter güçlerinin geliştirilmesi için yapılacak müdahalelerin 21. Yüzyıl Becerileri'nin gelişimine ve

böylece eğitime ilişkin olumlu çıktıların (okul bağlılığı, yüksek akademik başarı, katılım gibi) elde edilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırmada elde edilen ilişki öz yeterlik çerçevesinde de açıklanabilir. Karakter güçleri ile öz yeterlik arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yürütülen çalışmalar (örneğin; Ruch, Weber, Park ve Seligman, 2014; Weber, Ruch, Littman-Ovadia vd., 2013) karakter güçlerinin öz yeterliği anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Okul bağlılığı ile öz yeterlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda ise öz yeterliğin okul bağlılığını, seçilen görevin niteliğini, çaba ve sebatı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur (Schunk ve Mullen, 2012). Bu bağlamda karakter güçlerinin, öğrenci öz yeterliği üzerinde olumlu etki göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen pozitif yönlü ilişkinin Öz Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 2012), öz belirleme kuramından temel alan Benlik Sistemi Süreçleri Modeli (Connell ve Wellborn, 1991) ve Pozitif Gençlik Gelişimi (Lerner, 2005) bağlamında da anlamlı olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımlar, gelişimsel ve motivasyonel öğeler çerçevesinde psikolojik ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımlara göre birey, benlik sistemini geliştirme sürecinde aktif bir rol oynamakta ve yeterlik (competence), özerklik (autonomy) ve ilişki (relatedness) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı karşılamak için çaba göstermektedir. Yapılan çalışmalar temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile motivasyon ve okul bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu göstermektedir (Anderson vd., 2004; Molinari ve Mameli, 2018; Reschly ve Christenson, 2012). Diğer bir ifade ile bireyin motivasyonu ve okul bağlılığı, temel psikolojik ihtiyaçları karşılandıkça artmakta ve bu durum da istendik sonuçların (başarı, okulu tamamlama, düşük devamsızlık ve okul terki oranları gibi) ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Motivasyon ve okul bağlılığı ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki karakter güçleri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda (örneğin; Brdar ve Kashdan, 2010; Quinlan, Swain, Cameron ve Vella-Brodrick, 2015) karakter güçleri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasından pozitif yönlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda karakter güçlerinin, temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde olumlu etki göstererek motivasyonu ve okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Özetle karakter güçleri ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen ilişki, alanyazındaki bulgular ve kuramsal açıklamalarla örtüşmekte ve istatistiksel olduğu kadar pratik ve kuramsal olarak da anlam kazanmaktadır. Karakter güçleri hem

doğrudan hem de dolaylı olarak okul bağlılığını etkilemekte ve istendik sonuçların elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çıkarım çerçevesinde karakter güçlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu önem, karakter güçlerinin okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisine ek olarak dolaylı etkileri bağlamında da değer kazanmaktadır. Okul bağlılığı ile ilişkili olan diğer değişkenler üzerindeki olumlu etkileri ve müdahale çalışmaları ile geliştirilebilir bir yapıya sahip olması ile karakter güçlerinin, ortak bir faktör haline geldiği ve bu durumun da karakter güçlerini istendik sonuçların elde edilmesi için pratik bir araç haline getirdiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen ikinci doğrudan ilişki gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkidir. Araştırmada gelişimsel zihniyetin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazındaki diğer bulgularla (örneğin; Aronson vd., 2002; Castella ve Byrne, 2015; Zeng vd., 2016) örtüşmektedir.

Gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen pozitif yönlü ilişkinin beklenen bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu beklentiye yönelik ilk yorum akademik başarı kavramı açısından yapılabilir. Bilindiği üzere akademik başarı ile okul bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar ayrıca, gelişimsel zihniyete sahip olan öğrencilerin de akademik başarılarının yüksek olduğunu göstermektedir (Beyaztaş ve Hymer, 2018; Costa ve Faria, 2018; Dweck, 2000, 2006; Dweck ve Leggett, 1988). Bu bağlamda gelişimsel zihniyetin akademik başarı üzerinde olumlu etki göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Değişkenler arasında ortaya çıkan bu ilişki her iki değişkenin kapsamı bağlamında da açıklanabilir. Gelişimsel zihniyet öğrencinin, zekanın doğasına ilişkin sahip olduğu inancı temsil eder: zekâ öğrenme ve çaba ile geliştirilebilir. Bu öğrenciler meydan okumaları ve zor görevleri beceri ve zekalarını geliştirmek için birer fırsat olarak görürler; engellerle baş etmelerini sağlayacak problem çözme becerilerine sahiptirler; çaresizlik odaklı başa çıkma yerine ustalık odaklı başa çıkma tarzını sergilerler; başarısızlıkları bir yenilgi olarak değil, öğrenme için bir fırsat olarak görürler; başarısızlıklarından öğrenerek yeni stratejiler geliştirirler; performans amaçlarına değil, öğrenme amaçlarına odaklı hareket ederler. (Diener ve Dweck, 1978; Dweck, 2000, 2006; Dweck ve Leggett, 1988; Dweck ve Molden, 2017; Dweck ve Sorich, 1999; Elliott ve Dweck, 1988; Hong vd., 1999). Bağlılık ve motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler ise öğrenmelerinin kendi çaba, azim ve motivasyonlarının bir ürünü olduğunu; hata yapmanın normal ve hataların gelecekte edinilecek öğrenmeler ve geliştirilecek öğrenme

stratejileri için kaynak olduğunu; belirli şeyleri öğrenmenin zaman alacağını düşünen ve kendi öğrenme stratejilerini gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapan öğrencilerdir (Brooks, Brooks ve Goldstein, 2012). Değişkenlerin kapsamından da görüldüğü üzere gelişimsel zihniyete sahip öğrenci ile bağılık düzeyi yüksek olan öğrenci arasındaki benzerlik dikkat çekmekte ve bu bağlamda gelişimsel zihniyetin, okul bağlılığı üzerindeki etkisi anlam kazanmaktadır.

Gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen bulgu, okul bağlılığının alt boyutları açısından da incelenebilir. Okul bağlılığı daha önce ifade edildiği üzere bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan oluşmaktadır. Bilişsel bağlılık öğrencinin öğrenme için yaptığı psikolojik yatırım ve öz düzenlemeden; davranışsal bağlılık öğrencinin okula ile ilgili durumlar karşısından sergilemiş olduğu olumlu ve olumsuz tepkilerden; duygusal bağlılık ise öğrencinin okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik hissetmiş olduğu duygulardan oluşmaktadır (Fredricks vd., 2004). Öğrencinin bu boyutlara ilişkin sahip olduğu olumlu özellik ve davranışların fazla olması okul bağlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu açıklamalar çerçevesinde gelişimsel zihniyetin bilişsel bağlılık boyutuna önemli katkılar yaparak okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir. Bilişsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler okulda öğrendiklerinin ötesine geçme arzusu taşırlar, meydan okumayı ve çok çalışmayı severler, zihinsel çaba göstermekten kaçınmazlar, içinde bulundukları duruma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak esnekliğe sahiptirler, başarısızlıklarla pozitif anlamda başa çıkabilirler ve ustalaşmaya/uzmanlaşmaya yönelik bilgi ve beceriler edinmeye çalışırlar (Archambault, Janosz, Morizot, vd., 2009; Fredricks vd., 2004). Bu özellikler, görüldüğü üzere, gelişimsel zihniyete sahip olan öğrencilerin özellikleri ile büyük orandan örtüşmektedir. Bilişsel bağlılığın bir diğer önemli bileşeni ise öz düzenlemedir. Yapılan çalışmalar gelişimsel zihniyet ile öz düzenleme arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermektedir. Örneğin, Burnette ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında öz düzenleme ve gelişimsel zihniyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda gelişimsel zihniyetin, öz düzenlemeyi olumsuz olarak etkileyen performans amaçları, çaresizlik başa çıkma tarzı ve olumsuz duygular değişkenlerini negatif yönde anlamlı; öz düzenlemeyi olumlu yönde etkileyen öğrenme amaçları, ustalık odaklı başa çıkma tarzı ve beklentiler (umut) değişkenlerini ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Hem bilişsel bağlılık ile gelişimsel zihniyet değişkenleri arasındaki benzerlikler hem de bilişsel bağlılığın önemli bir bileşeni olan öz düzenleme ile okul bağlılığı arasındaki olumlu

ilişkiler düşünüldüğünde, gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasında bu araştırmada elde edilen bulgunun alanyazın bağlamında anlam kazandığı söylenebilir.

Gelişimsel zihniyetin davranışsal bağlılık üzerinde de olumlu etkileri olduğu ve böylece okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir. Davranışsal bağlılık gösteren öğrenciler okula hazırlıklı gelen, ödevlerini zamanın da tamamlayan, sınıf içi ve dışı akademik olan ve olmayan faaliyetlere katılım gösteren, daha az devamsızlık yapan, daha az davranış problemi gösteren, okula vaktinde gelen ve okuldan kaçmayan öğrencilerdir Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004). Kim ve Park (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada gelişimsel zihniyetin zıttı olan sabit zihniyet ile akademik ve davranışsal bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda sabit zihniyetin, akademik ve davranışsal bağlılığı negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifade ile sabit zihniyete sahip olmak akademik ve davranışsal bağlılık düzeyini düşürmektedir. Bu bulgu, gelişimsel zihniyete sahip olmanın davranışsal bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Gelişimsel zihniyetin, öz düzenlemeye olan katkısı üzerinden de davranışsal bağlılığa katkı sağladığı söylenebilir. Öz düzenleme bilişsel olduğu kadar davranışsal öğelerden de oluşmaktadır (Cleary ve Zimmerman, 2012). Öğrencinin okula zamanında ve hazırlıklı olarak gelmesi, belirli öğrenme stratejiler geliştirerek bu stratejilere ilişkin uygun davranışlar sergilemesi, zamanını planlayarak bu zamana uygun hareket tarzını sürdürmesi, belirlemiş olduğu amaçlar çerçevesinde sınıf içi ve dışı faaliyetlere katılım göstermesi bu öğelere örnek olarak gösterilebilir. Gelişimsel zihniyete sahip olmak, öğrencinin çabasına ilişkin yüklemeleri üzerinde etkili olarak kontrol duygusu oluşturmakta ve bu durumda öğrencinin yılmazlık düzeyinin artmasını (OECD, 2019a; Zeng vd., 2016), daha çok çaba göstermesini (Dupeyrat ve Mariné, 2005) ve daha etkili bir hareket tarzı belirlemesini (Mrazek vd., 2018) kolaylaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile gelişimsel zihniyetin, davranışsal bağlılık üzerinde olumlu etki göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Gelişimsel zihniyetin duygusal bağlılık üzerinde de olumlu etkileri olduğu ve böylece okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir. Yapılan çalışmalar gelişimsel zihniyet ile psikolojik iyi oluş (Zeng vd., 2016), öznel iyi oluş ve yaşam doyumu (King, 2017), akademik yaşama ilişkin olumlu duygular (King vd., 2012) arasında pozitif yönlü; psikolojik stres arasında ise negatif yönlü ilişkiler (Burnette, Knouse, Vavra, O'Boyle ve Brooks, 2020) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile gelişimsel zihniyetin, duygusal bağlılık üzerinde olumlu etki göstererek okul bağlılığını geliştiridiği söylenebilir.

Gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişki yılmazlık/psikolojik sağlamlık üzerinden de açıklanabilir. Brooks ve diğerleri (2012) yılmazlık özelliği yüksek olan öğrencilerin gerçekçi amaçlara ve beklentilere sahip, problem çözebilen, hata ve engelleri kaçınılması gereken stres kaynakları yerine yüzleşilmesi gereken meydan okumalar olarak gören, gelişmek için etkili başa çıkma stratejileri kullanan, zayıflıklarının farkında olan ve bunları geliştirilmesi gereken yönler olarak kabul eden, güçlü yönlerini bilen ve bu yönlerini takdir eden, son olarak olumlu benlik kavramına sahip öğrenciler olduğunu ifade etmektedir. Gelişimsel zihniyet ile ilgili daha önce yapılan açıklamalar dikkate alındığında, gelişimsel zihniyete sahip öğrenciler ile yılmazlık özelliklerine sahip öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir ki yapılan çalışmalar da gelişimsel zihniyet ile yılmazlık arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Boullion, Withers ve Lippmann, 2021; Yeager ve Dweck, 2012). Yılmazlık ile akademik başarı, olumlu eğitim çıktıları ve okul bağlılığı arasındaki pozitif yönlü ilişkiler ile kavramların kapsamları arasındaki benzerlikler düşünüldüğünde, gelişimsel zihniyete sahip olmanın yılmazlık üzerinde olumlu etkiler göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Motivasyon hem okul bağlılığının önemli bir bileşeni hem de gelişimsel zihniyet ile ilişkili bir kavramdır. Bu bağlamda gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişki motivasyon kavramı üzerinden açıklanabilir. Deci ve Ryan (2012) içsel (aoutonomus) ve dışsal (controlled) olmak üzere iki motivasyon türü tanımlamıştır. Yapılan çalışmalar içsel motivasyona sahip olan öğrencilerin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğunu (Froiland ve Worrell, 2016) ve dışsal motivasyonun zaman zaman içsel motivasyonun önüne geçerek okul bağlılığını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Brooks vd., 2012). Benzer bir ilişki gelişimsel zihniyet ile motivasyon arasında da bulunmaktadır (Dweck, 2006; Ng, 2018; Rhew, Piro, Goolkasian ve Cosentino 2018; Sarrasin vd., 2018). Hatta Dweck (2006) motivasyonun düşük olduğu durumlar da gelişimsel zihniyete sahip olmanın koruyucu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, gelişimsel zihniyetin motivasyon üzerinde olumlu etkiler göstererek okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir.

Özetle gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasında bu araştırma kapsamında elde edilen ilişki, alanyazındaki bulgular ve kuramsal açıklamalarla örtüşmekte ve istatistiksel olduğu kadar pratik ve kuramsal olarak da anlam kazanmaktadır. Gelişimsel zihniyet hem doğrudan hem de dolaylı olarak okul bağlılığını etkilemekte ve istendik sonuçların elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu çıkarım çerçevesinde gelişimsel zihniyetin

geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu önem, gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki doğrudan etkisine ek olarak dolaylı etkileri bağlamında da değer kazanmaktadır. Okul bağlılığı ile ilişkili olan diğer değişkenler üzerindeki olumlu etkileri ve müdahale çalışmaları ile geliştirilebilir bir yapıya sahip olması ile gelişimsel zihniyetin ortak bir faktör haline geldiği ve bu durumun da gelişimsel zihniyeti istendik sonuçların elde edilmesi için pratik bir araç haline getirdiği söylenebilir.

Karakter güçleri ile gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisi Türkiye açısından önemli olan bir sorun bağlamında da anlam kazanmaktadır. Bu sorun Türkiye'nin akademik başarı ve sınav odaklı bir ülke olması sorunudur. Örneğin, Taşdemir ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada velilerin akademik başarıya daha çok odaklandıkları; Bozyiğit (2017) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise velilerin okul tercihlerinde öncelikle okulun ve öğretmenin akademik başarısını temel aldıkları belirlenmiştir. Her ne kadar sınavlar ve sınavlardan elde edilen puanların, eğitime ilişkin çıktıların ölçülmesi ve değerlendirilmesi için kaçınılmaz araçlar (Büyüköztürk, 2016) olsalar da eğitime ilişkin beklentilerden kaynaklı olarak araç olmaktan çıkarak amaç haline geldikleri söylenebilir. Lindberg, Yıldırım, Elvan, Öztürk ve Recepoğlu, (2019) tarafından ebeveyn beklentilerine yönelik yürütülen çalışmada ebeveynlerin yarısının çocuklarının lisansüstü eğitim almalarını istedikleri, kalan yarısının ise tamamına yakınının çocuklarının lisans eğitimi almalarını istediklerini belirlemişlerdir. Benzer sonuçlar PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study; Mullis, Martin, Foy ve Drucker; 2012) değerlendirme çalışmasında da elde edilmiştir. Çalışmada ebeveynlere çocuklarının hangi eğitim kademesini tamamlamalarını bekledikleri ve istedikleri sorulmuştur. Bulgular Ortadoğu, Doğu Avrupa ve Asya ülkelerinde lisansüstü eğitim beklentisinin, Avrupa ve İskandinav ülkelerine oranla yüksek olduğunu göstermiştir. Görüldüğü üzere Türkiye, lisans ve lisansüstü eğitim beklentisinin yüksek olduğu bir ülke olarak karşımıza çıkmakta ve bu durum da akademik başarı ve sınavların öneminin artmasına neden olmaktadır; çünkü bu düzeyde eğitim yüksek akademik başarıyı ve sınavlardan yüksek notlar almayı gerektirmektedir.

Bu noktada, "Ebeveynler neden böyle bir beklenti geliştirmektedir?" sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bu soruya sosyoekonomik farklılıklar, eşitsizlik, işsizlik ve ekonomik sorunlar bağlamında yanıt verilebilir. Özellikle sosyoekonomik düzey ile akademik başarı (OECD, 2019a; Suna vd., 2021) ve iyi oluş arasındaki pozitif yönlü ilişkiler (OECD, 2019a) düşünüldüğünde bu yanıtlar daha anlamlı hale gelmektedir.

Örneğin PISA'da öğrenciler sosyoekonomik düzeyleri (avantajlı ve dezavantajlı çocuklar) açısından da değerlendirilmekte ve Türkiye, OECD ortalamaları baz alındığında okul içi ve okullar arası sosyoekonomik farklılaşmanın ve eşitsizliğin yüksek olduğu bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 2019a). Bu durum ise eğitim çıktılarını doğrudan etkileyerek sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların aleyhine sonuçlar üretmektedir. Dezavantajlı olan çocuk eğitim imkanlarından daha az faydalanmasına bağlı olarak başarısızlık göstermekte, uzun vadede ise okula yabancılaşarak okulu erken terk etmektedir. Çocuğun okulu erken terk etmesi ise daha iyi bir sosyoekonomik düzeye gelmesini sağlayacak bir mesleğe sahip olmasını engelleyerek, uluslararası anlamda önemli bir sorun haline gelen yoksulluk riskinin artmasına neden olmakta ve devamında da sosyoekonomik ayrışmayı daha belirgin hale getiren kronik yoksulluğu doğurmaktadır (MEB, 2013). Yoksulluğun birey (düşük fiziksel ve ruhsal sağlık, kısa yaşam süresi vb.), toplum (artan suç, aile içi şiddet, boşanma, çocuk işçi oranları vb.), ekonomi (işsizlik, üretimin ve verimliliğin azalması, devlet desteği ile yaşan birey sayısında artış vb.) ve sağlık sistemi (daha fazla hastalık ve artan tedavi masrafları, sigorta sisteminin çalışmayan bireyleri de kapsamasının yarattığı ekonomik yük vb.) üzerindeki yükü düşünüldüğünde, devletler bu konuda önlemler almaya çalışmakta ve çocuğun okulda kalmasını sağlayacak politikalar üretmektedir.

Yoksulluk riski ve yaratmış olduğu olumsuz etkiler uluslararası alanda olduğu kadar Türkiye açısından da önemli bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye, AB (Avrupa Birliği) yoksulluk riski ortalamasının (%15.34) oldukça üzerinde riske sahip olan bir ülke (%34) olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2013). Bu durum ise hem devlet hem de toplum düzeyinde karşılık bulmaktadır. Devlet düzeyinde MEB, devamsızlık ve okul terkini azaltacak politikalar üretmekte ve stratejik çalışmalar yaparak okullaşma oranlarını artırmaya çalışmaktadır. Ayrıca Türkiye için önemli bir sorun olan bölge ve okullar arasındaki başarı farkını azaltmaya yönelik okul profillerinin hazırlanması, yetiştirme kurslarının düzenlenmesi, izleme ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirilmesi, dezavantajlı okullara pozitif ayrımcılık yapılması ve ilkokullarda iyileştirme programı (İYEP) gibi çalışmalar da yürütülmektedir (MEB, 2019c). Toplumsal düzeyde ise özellikle ebeveynler çocuklarının daha iyi ve üst düzey eğitim kurumlarında eğitim almaları için çaba göstermektedirler, çünkü eğitim demokratik bir ülke olan Türkiye'de sosyoekonomik düzeyler arasındaki dikey geçişler için önemli ve bazen tek araç olarak görülmektedir. Diğer bir ifade ile iyi eğitim almış olmak iyi bir meslek/iş anlamına gelmekte, iyi bir meslek/iş iyi bir gelir ve sosyoekonomik düzeyde

yükselme anlamında gelmektedir. Bu kapsamda akademik başarı ve sınav odaklı bir anlayışın hâkim olması sağ duyuya uygun hale gelmekte ancak bu durum eğitimin diğer amaç ve çıktılarını göz ardı edilmesine neden olarak beklenen sonuçların ortaya çıkmasına engel olabilmektedir. Örneğin PISA'da elde edilen sonuçlar, beklenen sonuçların ortaya çıkmamasına örnek olarak gösterilebilir. Türkiye PISA 2018'de okuma, matematik ve fen bilimleri puanlarını PISA 2015'e göre anlamlı bir şekilde yükseltse de yine de OECD ortalamalarının altında kalmıştır (MEB, 2019c). Özetle akademik başarı ve sınav odaklı anlayışın sosyoekonomik dezavantaj ve onun yarattığı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için yeterli olmaması ve akademik olmayan eğitim çıktılarını yordamaması gibi nedenlerle daha kapsamlı bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

PISA 2018'de öğrencilerin göstermiş olduğu performans sosyoekonomik farklılıklar açısından da incelenmiştir. Bulgular sosyoekonomik dezavantajı olan öğrencilerden onda birinin, kendi ülkelerinde okuma performansı en yüksek olan öğrencilerden oluşan ilk çeyreğe girdiğini göstermektedir. Bu bulgu Türkiye açısından da önem taşımaktadır çünkü Türkiye okuma performansı sosyoekonomik dezavantajdan en az etkilenen ilk on ülke içinde yer almaktadır. Bu bağlamda raporda sosyoekonomik dezavantaja sahip olmanın bir kader olmayabileceği, öğrencinin içinde bulunduğu okul bağlamı ile kendi algılarının da önemli olduğu ifade edilmekte ve akademik yılmazlık kavramı ön plana çıkarılmaktadır. Akademik yılmazlık ebeveyn ve öğretmen desteği, pozitif okul iklimi ve öğrencinin yetenek ve becerileri ile ilgili inançlarından oluşmaktadır. Raporda ayrıca, akademik yılmazlık ile iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile ebeveyn ve öğretmen desteği gören, pozitif okul ikliminde eğitim alan ve yetenek ve becerileri konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olan öğrencinin, sosyoekonomik dezavantajın yarattığı olumsuz etkilerden (düşük akademik başarı ve iyi oluş) daha az etkilenebileceği ifade edilmektedir (OECD, 2019a, 2019b).

Bu çerçevede bu araştırmada ele alınan değişkenlerin bir kısmının akademik yılmazlığı oluşturan değişkenlere benzer değişkenler olduğu ve böylece elde edilen bulguların sosyoekonomik dezavantajın olumsuz etkilerinin azaltılması ve okul bağlılığını pozitif yönde yordayan akademik başarı ve öğrenci iyi oluşunun artırılması noktasında da katkı sağlayacağı söylenebilir. PISA raporunda akademik yılmazlığın bileşeni olarak kabul edilen yetenek ve becerileri ile ilgili olumlu bir anlayışa sahip olmak, bu araştırma kapsamında okul bağlılığını yordayıcı bir değişken olarak kullanılan gelişimsel zihniyet değişkeni ile ölçülmektedir. Akademik yılmazlığın diğer bileşenleri

olan ebeveyn ve öğretmen desteği ile pozitif okul iklimi ise yine bu araştırmada aracı değişkenler olarak kullanılan ve aracılık etkileri bir alt başlıkta açıklanmış olan güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ile okul iklimi değişkenlerine karşılık gelmektedir. Özetle, bu araştırma kapsamında elde edilen doğrudan ilişkilerin uluslararası karşılaştırma çalışmaları ve Türkiye gerçekleri bağlamında da anlam kazandığı söylenebilir.

Dolaylı İlişkilerin Yorumlanması. Bu başlıkta araştırmanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı hipotezine ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Okul bağlılığı güncel yaklaşımlarda çok boyutlu, kapsayıcı ve işlenebilir yapı olarak görülmektedir. İşlenebilirlik özelliği okul bağlılığı ile okul içi ve dışı bağlamsal faktörler arasındaki ilişkilere vurgu yapmakta ve yapılacak bağlamsal değişiklikler ile okul bağlılığının geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da bu anlayışa paralel olarak karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide bağlamsal değişkenler olan okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkileri hipotetik bir model üzerinden test edilmiştir. Daha önce ifade edildiği üzere model uyumunun yeterli olmaması nedeniyle ana model, dört alt modele (Model A, Model B, Model C ve Model D) ayrılmış ve bu modeller test edilmiştir. Dolaylı ilişkilerin yorumlanmasında da yukarıda ifade edilen sıra ile modeller yorumlanmıştır.

Model A, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin dolaylı veya aracılık etkisinin incelendiği modeli temsil etmektedir. Yapılan analizlerde güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet güçlü yönlere dayalı ebeveynliği pozitif yönde; güçlü yönlere dayalı ebeveynlik de okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifade ile karakter güçleri ile gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisi – doğrudan ilişkiye oranla – güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılığı ile artmakta ve okul bağlılığını daha fazla etkilemektedir.

Ebeveyn ve ebeveyne ait özellikler (ebeveyn tutumu, ebeveyn katılımı, ebeveyn desteği vb.) okul dışı bağlamsal faktörlerdendir ve öğrenci iyi oluşu, akademik başarısı ve okul bağlılığı gibi eğitime ilişkin değişkenler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu bağlamda güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin bu araştırma kapsamında elde edilen aracılık etkisinin beklenen bir etki olduğu söylenebilir ki yapılan çalışmalar güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin hem akademik başarı ve okul bağlılığı gibi eğitime ilişkin çıktıları hem de

öğrencinin bireysel olarak sahip olduğu güçlü yönleri ve kaynakları pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Waters vd., 2019; Sağkal, 2019).

Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik aracılığıyla okul bağlılığını geliştirmesi karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin kapsamı bağlamında açıklanabilir. Karakter güçleri bireyin kişiliğinin ahlaki olarak güçlü yönlerine vurgu yapmakta ve neyin olmaması gerektiğiyle (eksiklik, hastalık, sorun) birlikte neyin olması gerektiğini (güçlü yönler ve kaynaklar) vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile iyi oluş sadece bireyin sorun ve eksiklilerinin olmaması değil; güçlü yönlerinin ve kaynaklarının da geliştirilmesi anlamına gelmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002). Gelişimsel zihniyet ise bireyin özelliklerine ilişkin sahip olduğu gelişimsel inancı temsil etmekte ve uluslararası karşılaştırma çalışmalarında da kendine yer bulmaktadır. Gelişimsel zihniyete verilen bu önem ise bireyin sahip olduğu özelliklerin gerçek düzeyi ile bu özelliklere ilişkin sahip olduğu inançların aynı anlama gelmemesinden kaynaklanmaktadır. Bireyin sahip olduğu bu inançlar, bireyin uyumunu ve başarısını sahip olduğu özelliğin gerçek düzeyinden daha fazla etkileyebilmektedir (Dweck, 2000). Alanyazından, bağlamsal faktörlerin her iki değişken açısından da önemli ve etkili olduğu vurgulanmaktadır. Daha önce ifade edildiği üzere Pozitif Gençlik Gelişimi yaklaşımı, birey ↔ bağlam arasındaki dinamik ve pozitif etkileşimlere bağlı olarak pozitif büyüme ve gelişmenin sağlanabileceğini ve böylece iyi oluş ve pozitif yetişkinliğe ulaşılabileceğini vurgulamaktadır (Lerner vd., 2003, 2011). Bu anlayış araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Örneğin, pozitif eğitim uygulamaları yapılan bağlamsal değişikliklerin ve müdahalelerin öğrenci iyi oluşunu ve başarısını geliştirdiğini göstermektedir (örneğin; Norrish vd., 2013; Seligman vd., 2003). Şirin (2019) ise gelişimsel zihniyete ilişkin kalıtım (nature) ve çevre (nurture) bağlamında açıklamalar yaparak, gelişimsel zihniyetin çevresel faktörlerin etkisi ile geliştirilebileceğini ifade etmektedir ki yapılan çalışmalar da bağlamsal değişim ve müdahalelerin gelişimsel zihniyeti geliştirdiğini göstermektedir (Şirin, 2019). Özetle birey, çevresel faktörlerden yalıtılmış bir hayat yaşamamakta; tam tersine bir sistem veya ekolojik bir yapı içinde (Bronfenbrenner, 1979) yaşamını sürdürmektedir. Bu çerçevede bağlamsal bir değişken olan güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin bu araştırma kapsamında elde edilen aracılık etkisinin alanyazın bağlamında anlam kazandığı söylenebilir.

Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenin aracılık etkisi bu değişkenin kapsamı bağlamında da açıklanabilir. Güçlü yönlere dayalı ebeveynlik, ebeveyn ile çocuk arasında çocuğun pozitif özelliklerini belirlemeye ve ortaya çıkarmaya yönelik bir ilişki olmasını

gerektiğini vurgulamakta ve bilgi ve kullanım olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilgi boyutu ebeveynin, çocuğunun güçlü yönlerinin ve kaynaklarının farkında olmasını ve kabul etmesini; kullanım boyutu ise ebeveynin, güçlü yönlerini ve kaynaklarını kullanması için çocuğunu desteklemesini ve gerekli imkanları sağlamasını ifade etmektedir (Waters, 2017a, 2017b). Çocuğunun güçlü yönlerini bilen, kabul eden ve bu güçlü yönleri kullanması için çocuğu cesaretlendiren ve gerekli imkanları sağlayan bir ebeveynin, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin ortaya çıkmasında, gelişmesinde ve kullanılmasına katkı sağlayarak karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisini artırdığı söylenebilir. Bu çıkarım ayrıca, bu araştırmanın çalışma grubu (ergenler) açısından da önem kazanmaktadır. Kimlik arayışının yoğun olduğu ergenlik döneminde ergen, kendini tanıma ve geliştirme konularında desteğe ihtiyaç duymaktadır (Steinberg, 2016). Güçlü yönlerini ve kaynaklarını tanıyan ergenin, olumlu bir kimlik ve benlik algısı geliştirerek olumlu okul yaşantıları geçireceği ve bu bağlamda kolaylaştırıcı bir faktör olan güçlü yönlere dayalı ebeveynlik tarzının aracılık etkisinin anlam kazandığı söylenebilir.

Güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkisinin yaşam doyumu, stresle başa çıkma, iyi oluş, öz yeterlik ve mutluluk değişkenlerine olan etkisi bağlamında da anlam kazandığı söylenebilir. Araştırma bulguları (örneğin; Loton ve Waters, 2017; Sagkal ve Özdemir 2019) bu değişkenler ile güçlü yönlere dayalı ebeveynlik arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu değişkenler aynı zamanda karakter güçleri, gelişimsel zihniyet ve okul bağlılığı değişkenleri ile de pozitif yönde ilişkili değişkenlerdir. Bu bağlamda güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin yaşam doyumunu, öz yeterliği, iyi oluşu, mutluluğu ve stresle başa çıkmayı geliştirerek, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenin okul bağlılığı üzerindeki etkisini, doğrudan etkilere oranla daha da artırdığı ve okul bağlılığını daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisinin, ailenin sosyoekonomik dezavantajının çocuk üzerinde yarattığı olumsuz etkilerinin azaltılması bağlamında da anlam kazandığı söylenebilir. Bu duruma Şirin (2019, ss.87) "Çocukların sosyoekonomik seviyesini bugünden yarına değiştirmek mümkün değil. …Ailelerin gelir ve eğitim seviyelerini değiştiremeyiz, ama evde çocuklarıyla ilişkisini değiştirebiliriz." ifadeleri ile dikkat çekmektedir. Bu anlamda meydana gelecek bir değişimin eğitim süreç ve çıktılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile akademik başarı, okul bağlılığı, iyi oluş ve motivasyon arasındaki pozitif yönlü ilişkiler düşünüldüğünde; güçlü yönlere dayalı ebeveynlik

tarzının, sosyoekonomik dezavantaja sahip olsa da çocuğun güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkararak eğitim yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

Model B, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide okul ikliminin dolaylı veya aracılık etkisinin incelendiği modeli temsil etmektedir. Yapılan analizlerde okul ikliminin aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet okul iklimini pozitif yönde; okul iklimi de okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifade ile karakter güçleri ile gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisi – doğrudan ilişkiye oranla – okul ikliminin aracılığı ile artmakta ve okul bağlılığını daha fazla etkilemektedir.

Okul iklimi, okul bağlılığına etki eden okul içi bağlamsal faktörleri temsil etmektedir. Yapılan çalışmalar okul ikliminin hem akademik başarı ve okul bağlılığı gibi eğitime ilişkin istendik çıktıları hem de pozitif bireysel özellikleri pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Borman vd., 2003; Cohen vd., 2009; Özgenel vd., 2018). Bu bağlamda okul ikliminin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisinin beklenen bir etki olduğu söylenebilir.

Karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin okul iklimi aracılığı ile okul bağlılığını geliştirmesi – Model A'ya ilişkin yapılan açıklamalara benzer bir şekilde – karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin kapsamı bağlamında açıklanabilir. Model A'ya ilişkin açıklamalarda da vurgulandığı üzere, bireysel ve bağlamsal faktörler birbirlerini karşılıklı olarak etkileyerek bireysel özelliklerin ortaya çıkmasında/gelişmesinde veya körelmesinde önemli bir role sahip olmaktadır. Çocuğun hem bir gün içinde hem de hayatı süresince okulda geçirdiği süre dikkate alındığında, okul ikliminin en önemli bağlamsal değişkenlerden olduğu söylenebilir. Thapa (2013) bu duruma özellikle dikkat çekmekte ve öğretme-öğrenme sürecinin özünde yatan ilişkiselliği işaret ederek birey ve bağlam arasındaki ilişkileri işaret etmektedir. Seligman ve diğerleri (2009) ile Waters (2011) ise pozitif özelliklerin ortaya çıkması ve gelişmesi için sadece okul dışı veya tekil uygulamaların değil okul içi, tüm okulu kapsayan ve program temelli pozitif eğitim uygulama ve düzenlemelerinin yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır ki yapılan çalışmalar da (örneğin; Norrish vd., 2013; Seligman vd., 2009; White ve Waters, 2015) bu durumu desteklemektedir. Özetle, destekleyici ve pozitif bir okul iklimi, pozitif özelliklerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlarken; sağlıklı olmayan bir okul iklimi ise tam tersi bir etki gösterebilmektedir (Cohen

vd., 2009; Thapa, 2013; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016). Bu bulguların, bireysel özellikler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Pozitif okul ikliminin bu özelliklerin gelişmesine katkı sağlayarak karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin okul bağlılığı üzerindeki olumlu etkisine aracılık ederek, bu değişkenlerin dolaylı etkilerine katkı sağladığı söylenebilir.

Okul iklimi değişkenin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisi bu değişkenin kapsamı bağlamında da açıklanabilir. Okul iklimi çok kategorili ve çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir. Bu kategorilerden biri topluluk kategorisidir ve iş birliği, ilişki kalitesi, bağlılık ve farklılıklara saygı boyutlarından oluşmaktadır (Wang ve Degol, 2016). Bu kategori ve içerdiği boyutların, karakter güçleri değişkenin kişilerarası karakter güçlerini kapsayan özen gösterme (caring/interpersonal strengths) boyutunu geliştirerek karakter güçlerinin okul bağlılığı üzerindeki dolaylı etkisine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinin ilişkiselliği düşünüldüğünde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki sınıf içi ve dışı ilişkilerin önemi daha belirgin hale gelmektedir ki yapılan çalışmalar da bu ilişkilerin önemini ve etkisini ortaya koymaktadır. Çalışmalarda okul içi olumlu, kabul edici ve destekleyici sosyal ilişkilere sahip olan öğrencilerin iyi oluş, özsaygı, akademik başarı, bağlılık ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Fredricks, 2011; Fredcricks vd., 2004, 2016; Wang vd., 2010). Benzer bulgular karakter güçleri ve gelişimsel zihniyete yönelik yapılan çalışmalardan da elde edilmiştir. Yapılan çalışmalarda karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin iyi oluş, başarı ve sınıf içi pozitif davranışları pozitif yönde yordadığı belirlenmiş (örneğin; Castella ve Byrne, 2015; Dweck, 2000; King, 2017; Wagner ve Ruch, 2015; Weber ve Ruch, 2011) ve karakter güçleri (Weber ve Ruch, 2011) ile gelişimsel zihniyet (OECD, 2019a) değişkenlerinin okul bağlamı için önemli bir değişkenler olduğu ifade edilmiştir. Sınıf iklimi ve onu oluşturan değişkenlerden biri olan sınıf içi pozitif davranışların olumlu okul ikliminin önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde, ki bu davranışlar sınıf bağlılığının ve buna bağlı olarak okul bağlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Fredricks vd., 2004); karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sınıf içi pozitif davranışlar arasındaki ilişki daha önemli hale gelmekte ve bu değişkenlerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkarmaktadır.

Quinlan ve diğerleri (2015) tarafından bu gerekliliğe yönelik yürütülen deneysel bir çalışmada yukarıda ifade edilen yorumları destekleyen kanıtlar elde edilmiştir. Deneysel çalışmada okul temelli güçlü yönler müdahaleleri (classroom-based strengths intervention) altı hafta boyunca 6-12 yaş aralığında öğrencilere uygulanmıştır. Deney

sürecinde öğrencilere güçlü yönlerini tanımaya ve güçlü yönlere dayalı hedefler belirlemeye yönelik beceriler öğretilmiştir. Deneyden üç ay sonra yapılan son test uygulamasında kontrol grubuna oranla deney grubunun sınıf bütünlüğü/bağlılığı ile ilişki ihtiyaç doyumu düzeylerinin daha yüksek; sınıf içi sürtüşme ve çatışma oranlarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Deneye katılan öğrencilerin ayrıca pozitif duygulanım, sınıf bağlılığı ve özerklik ihtiyaç doyumu düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle güçlü yönlere dayalı müdahale çalışması güçlü yönlerin ortaya çıkmasını; güçlü yönlerin ortaya çıkması ise grup bağlılığı ile ilişki ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini artırmıştır. Ayrıca, Connell ve Wellborn (1991) tarafından önerilen Benlik Sistemi Süreçleri Modeli dikkate alındığında, güçlü yönlerin geliştirilmesine yönelik müdahalelerin üç temel ihtiyaçtan (otonomi, yetkinlik ve ilişki kurma) ikisine (otonomi ve ilişki kurma) katkı sağlayarak okul bağlılığını geliştirdiği de söylenebilir. Bu bağlamda okul ikliminin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisinin, topluluk kategorisi çerçevesinde anlam kazandığı söylenebilir.

Okul iklimini oluşturan kategorilerden bir diğeri liderlik, öğretme-öğrenme ve profesyonel gelişim değişkenlerinden oluşan akademik iklim kategorisidir. Temelde öğrenme ve öğretme süreçlerini içeren akademik iklimin olumlu olması motivasyonu, öğrenci başarısını, iş birliğini, grup uyumunu, saygı ve karşılıklı güveni inşa ederek okul bağlılığını geliştirmektedir (Thapa vd., 2013). Bu kategori ve içerdiği boyutların, karakter güçleri değişkenin kişilerarası karakter güçlerini kapsayan özen gösterme (caring/interpersonal strengths), entelektüel ve motivasyonel karakter güçlerini kapsayan meraklılık ve bireyin amaçlarına ulaşmak için ihtiyaç duyduğu düzenleme ve ayarlamaları yapabilmesi ile ilgili olan karakter güçlerini kapsayan öz kontrol boyutlarını geliştirerek karakter güçlerinin okul bağlılığı üzerindeki dolaylı etkisine katkı sağladığı söylenebilir ki yapılan çalışmalar (örneğin; Noble ve Mcgrath, 2016, 2015; Norrish vd., 2013; Seligman vd., 2009; Seligman ve Adler, 2018; Waters ve Loton, 2019; White ve Waters, 2015) pozitif psikolojik özellikleri geliştirmeye yönelik program temelli ve disiplinler arası müdahale çalışmalarının pozitif psikolojik özellikleri geliştirdiğini ve eğitime ilişkin istendik sonuçların ortaya çıkmasını kolaylaştırdığını göstermektedir. Akademik iklim kategorisinin, karakter güçleri üzerindeki etkisine benzer bir şekilde, gelişimsel zihniyeti geliştirdiği ve gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki dolaylı etkisine katkı sağladığı da söylenebilir. Dweck (2006) gelişimsel zihniyetin gelişmesi için öğrencinin bir şeyleri başarabileceğine inanmasının tek başına yeterli olmadığını; öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin bu zihin yapısının gelişmesi için gerekli ve uygun

olan öğrenme ve öğretme ortamlarını oluşturmasının da gerekli olduğunu ifade etmektedir ki daha önce ifade edildiği gibi yapılan bağlamsal değişim ve müdahaleler gelişimsel zihniyetin gelişmesini sağlamaktadır (Şirin, 2019). Bu bilgiler ışığında, oluşturulacak pozitif akademik iklimin karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet gibi pozitif psikolojik özelliklerin ortaya çıkmasını ve gelişimini kolaylaştıracağı ve böylece okul bağlılığının gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Akademik iklim kategorisi ile ilgili önemli bir değişken öğretmen değişkenidir. Öğretmenin istekliliği, katılımı ve beklentileri öğrenciler üzerinde etkili olarak eğitim çıktılarını etkilemektedir (Wang ve Degol, 2016). Bu öneme bağlı olarak öğretmen değişkeni, uluslararası karşılaştırma çalışmalarında da kendine yer bulmaktadır. Örneğin PISA 2018'de bu değişkenin ele alındığı başlıklardan biri (OECD, 2019b, ss.111) "öğrenmeyi engelleyici öğretmen davranışları" başlığıdır. Bu başlık altında engelleyici öğretmen davranışları okul müdürlerine (1) öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaması, (2) öğretmen devamsızlığı, (3) değişime direnç, (4) öğretmenlerin öğrencilere çok katı davranması ve (5) öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmemesi olmak üzere beş kategori altında sorulmuştur. Sonuçlar Türkiye açısından değerlendirildiğinde en yüksek orana sahip olan engelleyici öğretmen davranışının %26 ile öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılaması olduğu; bu davranışı %15'er ile değişime direnç ile derse hazırlıklı gelmeme davranışlarının izlediği belirlenmiştir (OECD, 2019b). Bu davranışların, Connell ve Wellborn (1991) tarafından ortaya konan ve eğitim çıktıları üzerinde etkili olan üç temel öğrenci ihtiyacının (otonomi, özerklik ve ilişki) karşılanmaması anlamına geldiği söylenebilir ki bu çıkarım yine aynı araştırmada elde edilen farklı bulgularla da destelenmektedir. Araştırmada ayrıca, engelleyici öğretmen davranışlarının öğrenme ve okuma performansı üzerindeki etkileri ve okul özelliklerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bulgular Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede, öğretmenin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının karşılaması davranışının öğrenme ve okuma performansını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (OECD, 2019b). Sonuç olarak bu bulgular, okul iklimi ve akademik iklimin önemli bir öğesi olan öğretmen davranışlarının önemli bir değişken olduğunu ve bu değişkenin etkilerinin Türkiye açısından da dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Pozitif akademik iklimin, pozitif psikolojik özelliklerin ortaya çıkması ve gelişimi ile eğitim süreç ve çıktıları üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin bu sonuç ve yorumlara paralel olarak, alanyazında pozitif özellikleri işaret eden farklı öğretim, yönetim ve değerlendirme yaklaşımlarının önerildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar akademik başarı

ve eksiklik odaklı geleneksel eğitim anlayışını eleştirerek, güçlü yönlerin ve kaynakların ön plana çıkarılmasını gerekliliğini vurgulayan yaklaşımlardır. Örneğin Carman (2005) öğretmenlere sınıflarındaki başarı açığını kapatmaları ve güçlü bir sınıf ortamı oluşturmaları için güçlü yönlere dayalı öğretim yaklaşımını; Jimerson ve diğerleri (2004) ise öğrencilerin güçlü yönlerinin belirlenmesi ve yapılan müdahalelerin etkililiğini değerlendirilmesi amacı ile güçlü yönlere dayalı değerlendirme yaklaşımını önermektedir. Bu yaklaşımlar akademik iklim kategorisinin öğrenme-öğretme boyutuna denk gelmekte ve hiçbir çocuğu geride bırakmama (No Child Left Behind-NCFB) anlayışına dayanmaktadır. Öğrencilerin güçlü yönlerine ve kaynaklarına odaklanan bir öğretim ve değerlendirme anlayışı ile ortaya çıkan başarı farklarının azaltılması hedeflenmektedir ki bu anlayış PISA raporlarında da (OECD, 2019a, 2019b) desteklenmektedir. Son olarak Sternberg (2005) akademik iklim kategorisinin liderlik boyutuna denk gelen ve bilgelik (wisdom), zeka (intelligence) ve yaratıcılık (creativity) olmak üzere üç öğeden oluşan pozitif eğitimsel liderlik yaklaşımını önermektedir. Özetle okul ikliminin aracılık etkisinin, akademik iklime ilişkin hem önceki iki paragrafta yapılan açıklamalar ve sunulan ampirik bulgular hem de önerilen modeller bağlamında anlam kazandığı söylenebilir.

Okul ikliminin bir diğer kategorisi sosyal/duygusal güvenlik, fiziksel güvenlik ve düzen/disiplin boyutlarından oluşan güvenlik kategorisidir. Güvenlik duygusunun bireyin içinde yaşadığı farklı ortamlara (okul, iş, aile vb.) aidiyet geliştirmesi ve bu ortamlarda tam olarak fonksiyonda bulunabilmesi için en önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar da bu çıkarımı desteklemektedir. Çalışmalarda (örneğin; Cohen vd., 2009; Çalık vd., 2009; Doğan, 2011; Thapa vd., 2013; Wug, Yu vd., 2017) güvenli ortamın ve bu ortama bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik duygusunun öğrencinin öğrenme yaşantılarını, fiziksel ve ruhsal sağlığını ve gelişimini (akademik, kariyer ve sosyal/duygusal) pozitif yönde etkilediği; ayrıca, akran zorbalığı, okul tahripçiliği, şiddet, saldırganlık ve diğer davranış problemlerini ise negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında güvenli ortamın okul bağlılığını geliştirdiği söylenebilir çünkü kendini güvende hisseden öğrenci kendini okula ait hissedecek ve kapasitesini daha iyi kullanacaktır.

Güvenlik kategorisinin sosyal/duygusal güvenlik boyutu ağırlıklı olarak zorbalık ve zorbalığın azaltılması ile ruhsal sorunlar yaşayan öğrenciler için sunulacak hizmetleri kapsamaktadır. Zorbalığın tüm eğitim sistemleri için önemli bir sorun olduğu ifade edilmekte (Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013; Wang ve Degol, 2016) ve zorbalık kavramı

ulusal olduğu kadar uluslararası arası çalışmalarda da kendine yer bulmaktadır. Örneğin PISA 2018'de öğrencilerin %23'ünün ayda ortalama (OECD ortalaması) en az birkaç kez zorbalığa uğradığı belirlenmiştir. Bu oranın Türkiye için ise %24 ile OECD ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir (OECD, 2019b). Zorbalığın eğitim süreç ve çıktıları üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet gibi bireysel özelliklerin tek başına okul bağlılığının gelişmesi için yeterli olmadığı söylenebilir ki bu araştırmadan elde edilen bulgu da bağlamsal değişken olan okul ikliminin kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul ikliminin aracılık etkisinin güvenlik kategorisinin sosyal/duygusal güvenlik boyutu çerçevesinde anlam kazandığı söylenebilir.

Güvenlik kategorisinin düzen/disiplin boyutu ise okul ve sınıf kuralları ile yürütülen disiplin uygulamalarını kapsamaktadır (Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013). Adil, tutarlı ve sıfır tolerans anlayışına uygun olarak yürütülen disiplin uygulamalarının eğitim süreç ve çıktılarını olumlu yönde etkilediği bilinmekte (Finn ve Voelkl, 1993) ve bu nedenle uluslararası çalışmalarda kendine yer bulmaktadır. Örneğin PISA 2018'de disiplin iklimi incelenmiştir. OECD genelinde üç çocuktan biri tüm derslerde veya hemen her derste öğrencilerin öğretmeni dinlemediğini veya gürültü yaptığını; dört çocuktan biri ise yine tüm derslerde veya hemen her derste, öğretmen derse girdikten sonra dersin başlamasının zaman aldığını veya öğretmenlerin öğrencilerin sessiz olmaları için uzun süre beklediklerini ifade etmektedir. Araştırmada ayrıca, sınıf disiplin ikliminin okuma performasını anlamlı bir şekilde yordadığı ve negatif disiplin iklimi içinde bulunan öğrencilerin okuma performansının, pozitif disiplin iklimin de bulunan öğrencileriden anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Bulgular Türkiye açısından incelendiğinde ise Türkiye'nin, OECD ortalamasının altında kaldığı ve negatif disiplin iklimine sahip olduğu; okuma performasının ise bu durumdan olumsuz etkilendiği ve bu nedenle Türkiye'nin okuma performansı açsından da OECD ortalamasını altında kaldığı belirlenmiştir (OECD, 2019b). Bu bulguların, pozitif disiplin ikliminin önemli, geliştirilmesi gereken ve bireysel performans ve özellikleri destekleyici bir değişken olduğunu ortaya koyduğu ve bu sonuçlara bağlı olarak okul ikliminin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisinin düzen/disiplin boyutu bağlamında önemli hale geldiği söylenebilir. Özetle, öğrencinin olumlu okul yaşantılarına katkı sağlayarak okul bağlılığını geliştirmesi okul ikliminin önemli bir kategorisi olan güvenlik kategorisinin, karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet değişkenlerinin okul bağlılığı üzerindeki etkisine

katkı sağladığı ve bu bağlamda okul iklimi değişkenin aracılık etkisinin anlam kazandığı söylenebilir.

Okul ikliminin bu araştırmada elde edilen aracılık etkisinin, sosyoekonomik dezavantaj ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin yarattığı olumsuz etkilerin azaltılması bağlamında da anlam kazandığı söylenilir. Uluslarasarası alanda pozitif okul iklimi sosyoekonomik ayrışma ve bu durumun yarattığı dezvantajın etkilerinin azaltılması için iyileştirici bir faktör olarak görülmekte (OECD, 2019b) ve bu anlayış Türkiye'yi de etkilemektedir. Örneğin 20. Milli Eğitim Şurası'nın ana teması "Eğitimde Fırsat Eşitliği" olarak belirlenmiştir. Sosyoekonomik farklılıklara bağlı olarak ortaya çıkan bölgeler arası öğrenme farkının üç yıla kadar çıkmasının (TEDMEM, 2021), eğitimde fırsat eşitliği kavramının gündeme gelmesini kaçınılmaz hale getirdiği söylenebilir. Eğitimin en temel amaçlarından biri olan "öğrenme-öğretme" açısından okullar ve bölgeler arasında ortaya çıkan bu farkın, eğitim süreç ve çıktılarını olumsuz olarak etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha az öğrenmenin daha az başarıyı getireceği; daha az başarının ise kısa vadede devamsızlık, okul terki, okula yabancılaşma ve davranış sorunları ile uzun vadede çocuk yoksulluğu ve kronik yoksulluk gibi sorunları doğuracağı söylenebilir ki bu çıkarım okul bağlılığı ile akademik başarı arasında birçok araştırmada ortaya konan güçlü ilişki ile de desteklenmektedir.

Model C ve Model D yordayıcı değişkenlerin ayrı ayrı, aracı değişkenlerin ise bir arada analize dahil edildiği modelleri temsil etmektedir. Analizlerde bu modellerin model uyumlarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Model uyumunun yeterli olmama sebebi ise aracı değişkenlerin modele bir arada dahil edilmesidir. Bu soruna sadece Model C ve D'nin analizinde değil; ana modelinde analizinde rastlanmış ve bu nedenle ana model alt modellere ayrılmıştır. Bu bağlamda okuyucu, Model C ve D'nin model uyumunun yeterli olmamasına ilişkin istatistiksel ve kuramsal açıklamalara, ana modelin basit alt modellere ayrılma sebeplerinin açıklandığı "Aracılık Etkilerinin İncelenmesi" başlığı altında ulaşabilir. Bu bölümde tekrara düşmemek için açıklama yapılmamıştır.

Görüldüğü üzere hem bu araştırmada elde edilen doğrudan ve dolaylı ilişkiler hem de alanyazından elde edilen bulgular öğrencinin güçlü yönlerinin ve kaynaklarının ortaya çıkarılmasının ve geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu gereklilik, okul psikolojik danışmanlığı anlayışı üzerinde de etkili olmaktadır. Bu etki ile okul psikolojik danışmanlığının odağına öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine, tanımalarına, geliştirmelerine ve kullanmalarına yönelik anlayış yerleşmekte ve bu bağlamda yeni okul psikolojik danışmanlığı modelleri önerilmektedir. Akos ve Galassi (2008) ile Galassi ve

Akos (2007) tarafından önerilen ve doğrudan güçlü yönleri ve kaynakları hedef alan Güçlü Yönlere Dayalı Okul Psikolojik Danışmalığı (Strength-based School Counseling) yaklaşımı bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Temelinde gelişim kuramları, gelişimsel özellikler, güçlü yönler, kaynaklar ve koruyucu faktörlerin yer aldığı bu yaklaşım ampirik temelli ve kanıta dayalı bir anlayışı içinde barındırmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanması, (1) gelişimi destekleyici bağlamsal faktörlerin/ortamların/koşulların geliştirilmesi, (2) bireysel güçlü yönlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve son olarak (3) kanıta dayalı müdahale ve uygulamalar olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Akos vd., 2019). Yaklaşımda temel odak sorunları ortadan kaldırmak değil; koruyu faktör ve kaynakları geliştirerek hem gelişimi desteklemek hem de önleyici bir anlayış ile ortaya çıkabilecek sorunlara engel olmaktır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile güçlü yönlerin ve kaynakların geliştirilmesi gerekliliğinin, 14.08.2021 tarih ve 31213 sayı ile Resmî Gazete'de yayınlanan yeni "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği" bağlamında da anlam kazandığı söylenebilir. Bu yönetmelik birçok önemli değişikliği içinde barındırmaktadır. Bu değişikliklerin belki de en önemlisinin sorun alanlarına göre rehberlik anlayışının yerini gelişim alanlarına göre rehberlik anlayışına bırakmasıdır (Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 2021). Bu değişiklik ile yönetmeliğin güçlü yönlere ve kaynaklara vurgu yapar hale geldiği ve güçlü yönler ve kaynakların ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerekliğine ilişkin elde edilen bilimsel kanıtların politika yapıcılarının da dikkatini çektiği söylenebilir.

Ölçme Değişmezliğine İlişkin Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın yedinci ve son hipotezine ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bulgularda Model A'nın cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu, Model B'nin ise cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olmadığı belirlenmiştir. Model C ve Model D'nin ise doğrulanmadığı belirlendiği için bu modellerin ölçme değişmezliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmemiştir. Bulguların yorumlanması sürecinde öncelikle araştırmaya konu olan değişkenlerin cinsiyete göre değişip değişmediği alanyazın bağlamında incelenmiş ve daha sonra Model A ve Model B'ye ilişkin elde edilen ölçme değişmezliği bulguları yorumlanmıştır.

Ulaşılabilen alanyazında modeli oluşturan değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimlerin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalara rastlanmamış,

ancak değişkenlerin ayrı ayrı cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın yordayıcı değişkenlerinden biri olan karakter güçleri değişkeninin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalarda (örneğin; Brown, Blanchard ve McGrath, 2019; Ferragut, Blanca ve Ortiz-Tallo, 2014; Leontopoulou, 2018) kızların genel karakter güçleri ve erdemler puanlarının ortalama olarak erkeklerin genel karakter güçleri ve erdemler puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Park ve Peterson (2005) tarafından VIA Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması (5 erdem ve 24 karakter gücü) temel alınarak yürütülen çalışmada kızların karakter güçleri puanlarının (örneğin; güzelliğin takdiri, açık fikirlilik, şükran, nezaket, sevgi, bakış açısı ve tinsellik) erkeklerden yüksek olduğu; erkeklerin ise hiçbir karakter gücünde kızlardan yüksek puan alamadığı belirlenmiştir. Brown ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da kız ve erkeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda umut, merak, öğrenme sevgisi ve sosyal zekâ karakter güçleri açısından kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı; kalan 20 karakter gücü açısından ise kız ve erkekler arasındaki anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılığın anlamlı olduğu karakter güçlerinde ise kızların 17 karakter gücünde (güzelliğin takdiri, cesaret, adalet, affedicilik, şükran, dürüstlük, mizah, açık fikirlilik, sevgi, alçakgönüllülük, sebat, iyi yüreklilik, liderlik, bakış açısı, tinsellik, takım çalışması ve yaşam coşkusu) erkeklerden; erkeklerin de üç karakter gücünde (yaratıcılık, ihtiyat ve öz düzenleme) kızlardan yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Ruch ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonucunda kızların karakter güçleri puanlarının (örneğin; güzelliğin takdiri, nezaket, adalet, sevgi, takım çalışması, ölçülülük, dürüstlük, bakış açısı, öğrenme sevgisi, cesaret, sosyal zekâ ve mizah) erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Özetle, karakter güçleri değişkeninin düzeylerinin kız ve erkekler arasında farklılaştığı ve birçok karakter gücünde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Alanyazında, bu araştırmanın diğer yordayıcı değişkeni olan gelişimsel zihniyet değişkeninin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. PISA 2018'de (OECD, 2019b) kapsamlı bir şekilde ele alınan gelişimsel zihniyet değişkeni cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türü açısından ele alınmış ve birçok ekonomik sistemde gelişimsel zihniyet ortalamalarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türü açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye bağlamında ise sadece cinsiyet açışından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir

farklılık olduğu; sosyoekonomik düzey ve okul türü açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (OECD, 2019b). Sigmundsson, Guðnason ve Jóhannsdóttir (2021) 14 ile 77 yaş aralığındaki 917 katılımcıdan oluşan çalışmada ise gelişimsel zihniyet ortalama puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer bir bulgu Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir (2020) tarafından genç yetişkinler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da elde edilmiştir. Özetle alanyazında gelişimsel zihniyet değişkeninin düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı ve tutarlı olmayan sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Alanyazında, bu araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul bağlılığı değişkeninin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Wang, Willett ve Eccles (2011) tarafından yürütülen çalışmada okul bağlılığı ölçeğinin cinsiyete göre ölçme değişmezliği test edilmiş ve ölçeğin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Betts, Appleton, Reschly, Christenson ve Huebner (2010) tarafından da elde edilmiştir. Diğer bir ifade ile ölçme değişmezliği incelenen ölçeklerin kız ve erkek öğrencilerde aynı kuramsal yapıyı ölçtüğü/temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul bağlılığı değişkeninin düzeyine ilişkin yürütülen farklı çalışmalarda ise (örneğin; (Amir, Saleha, Mohd Jelas, Razak ve Hutkemri, 2014; Furrer ve Skinner, 2003; Skinner, Furrer, Marchand ve Kinderman, 2008) kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin erkek öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Özetle, okul bağlılığına ilişkin ortaya konan kuramsal yapının kız ve erkek öğrencilerin aynı olduğu, ancak değişkenin düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin erkek öğrencilerin bağlılık düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazında bu araştırmanın aracı değişkenlerinden biri olan okul iklimi değişkeninin de cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin çalışmalarda yürütülmüş ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda (örneğin; Cross, Lester ve Barnes, 2015; Visconti, Sechler ve Kochenderfer-Ladd 2013; Williford, Fite, İsen ve Poquiz, 2019; Yates, 2003) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin güvenli okul iklimine ilişkin algılarının erkeklerden yüksek olduğu belirlenirken; başka çalışmalarda ise tam tersi bir sonuç elde edildiği görülmüştür (Williford vd., 2019). Okul iklimine ilişkin algının cinsiyete göre değişip değişmediğini okul ikliminin boyutları bağlamında ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Yates (2003) tarafından yürütülen çalışmada kız öğrencilerinin erkek öğrencilere oranla okula ilişkin daha fazla bağlılık ve

doyum yaşadıkları belirlenmiştir. Özetle, okul iklimine ilişkin farklı sonuçlar elde edilse de kız öğrencilerin okul iklimi algılarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aracı değişkeni olan güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin cinsiyete göre değişip değişmediği inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Loton ve Waters (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin yordayıcı bir değişken olduğu bir model önerilmiş ve bu modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Sağkal (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada ise güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenin yordayıcı değişken olduğu bir model önerilmiş ve bu model için cinsiyetin düzenleyici etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Özetle, her ne kadar bağımsız olarak ölçme değişmezliği test edilmese de farklı modeller içinde cinsiyete göre değişip değişmediği incelenen güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkenine ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırmaya konu olan tüm değişkenlerin cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışmalar olduğu ve değişkenlerin düzeylerinde genel olarak kız öğrenciler lehine değişim olduğu belirlenmiştir. Ancak kız öğrenciler lehine değişimin değişkenin düzeyi açısından farklılaştığı unutulmamalıdır. Cinsiyete göre değişmezlikte ise değişkenlerin düzeylerinden çok değişkenler arasındaki etkileşim ve ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Model A'nın kız ve erkek öğrenciler de doğrulanmış olması, her ne kadar değişkenlerin düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılıklar olsa da modelin kız ve erkek öğrencilerde aynı yapıyı temsil ettiği anlamına gelmektedir. Bu durum, okul bağlılığına ilişkin önerilen bu modelin kız ve erkek öğrenciler açısından aynı anlama geldiği ve modelde yer alan değişkenleri içeren çalışmaların her iki cinsiyet için de faydalı olacağı ve okul bağlılığını geliştireceği şeklinde yorumlanabilir.

Model B'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun kız öğrenci grubunda gelişimsel zihniyetin okul ikliminin anlamlı bir şekilde yordamamasından kaynaklanmaktadır. Alanyazında bu iki değişkenin düzeyleri açısından cinsiyete göre farklılaşma olduğu ve iki değişkende de kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerin düzeylerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu durum değişkenler arasındaki etkileşime ilişkin bilgi vermemektedir. Ulaşılabilen alanyazında, gelişimsel zihniyet ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi cinsiyete göre inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Örneğin Thomas, Moreira de Cunha, Americo de Souza ve Santo (2019) tarafından ergenler üzerinde yürütülen bir çalışmada

gelişimsel zihniyet adalet, güven ve okul iklimi değişkenleri bağlamında ele alınmış ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Benzer bir bulgu bu çalışmada da elde edilmiştir. Bu bağlamda, gelişimsel zihniyet ile okul bağlılığı arasında bu araştırmada elde edilen ilişkinin alanyazın bağlamında kısıtlı da olsa anlamlı olduğu ancak daha fazla kanıta ihtiyaç olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar çerçevesinden şekillenen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada, alanyazın taramasına bağlı olarak oluşturulan okul bağlılığı modelinin lise öğrencileri üzerinde test edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada ölçek uyarlama çalışması ile aracılık ve düzenleyicilik ilişkileri test edilmiştir. Aracılık etkisinin incelendiği bölümde yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide okul iklimi ve güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkisi incelenmiştir. Modelde zihniyet değişkeni, ölçme aracından toplam puan alınamamasından dolayı, alt boyutu olan gelişimsel zihniyet ile temsil edilmiştir. Düzenleyicilik etkisinin incelendiği bölümde ise yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile yordanan değişken olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzeyin düzenleyicilik etkileri incelenmiştir.

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında karakter güçleri değişkenini ölçmek için Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri, zihniyet değişkenini ölçmek için ise Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması neticesinde;

1. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri'nin Türk lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve envanterin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu'nun Türk lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aracılık Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında test edilen aracılık modelinde, yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenler arasındaki tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu; ancak model uyumunun yeterli olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazın ve istatistiksel açıklamalar çerçevesinde, ana modelin alt kümesi olan daha basit modeller – Model A, Model B, Model C ve Model D – oluşturularak analiz edilmiştir. Model A ve Model B, aracılık etkisi incelenen değişkenlerin analize ayrı ayrı dahil edildiği; Model C ve Model D ise yordayıcı değişkenlerin analize ayrı ayrı dahil edildiği modelleri temsil etmektedir. Modellere ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki gibidir.

1. Yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyetin sonuç değişkeni olan okul bağlılığını doğrudan ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Model A, yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Analizler neticesinde modelin tam tanımlı bir model olduğu, değişkenler arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik değişkeninin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Model B, yordayıcı değişkenler olan karakter güçleri ve gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide, okul iklimi değişkenin aracılık etkisinin incelendiği modeldir. Analizler neticesinde modelin tam tanımlı bir model olduğu, değişkenler arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu ve okul iklimi değişkeninin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Model C, yordayıcı değişken olan karakter güçleri ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisinin birlikte incelendiği modeldir. Analizler neticesinde değişkenler arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu, ancak model uyumunun yeterli olmadığı belirlenmiş ve bu nedenle güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisine sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Model D, yordayıcı değişken olan gelişimsel zihniyet ile sonuç değişkeni olan okul bağlılığı arasındaki ilişkide, güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisinin birlikte incelendiği modeldir. Analizler neticesinde değişkenler arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu, ancak model uyumunun yeterli olmadığı belirlenmiş ve güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin aracılık etkisine sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Model A'nın ölçme değişmezliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve modelin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Model B'nin ölçme değişmezliğine ilişkin analizler gerçekleştirilmiş ve modelin, kız öğrenci grubunda doğrulanmaması nedeniyle ölçme değişmezliğine sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak okul psikolojik danışmanı, öğretmen, idareci, araştırmacı ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

1. Pozitif eğitimin birinci öğesi bireyi hem akademik beceriler hem de mutluluk için eğitmektir. Araştırma bulguları karakter güçleri, zihniyet ve okul bağlılığının, akademik becerilerin yanı sıra öğrenci iyi oluşunu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmada ise karakter güçleri ve zihniyetin, okul bağlılığını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile karakter güçleri ve zihniyetin geliştirilmesi için yürütülecek çalışmalar hem okul bağlılığını hem de öğrenci iyi oluşunu olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarının, geleneksel akademik becerilerin kazandırılmasının ötesine geçerek karakter güçleri, zihniyet ve okul bağlılığı gibi pozitif özelliklerin geliştirmesine yönelik ortak bir anlayış oluşması için konsültasyon çalışmaları yürütmeleri önerilmektedir.

2. Pozitif eğitimin ikinci öğesi ölçme öğesidir ve bu öğe müdahale çalışmaları ile kanıta dayalılık için temel oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında uyarlama çalışmaları yapılan Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri (UBKGE) ve Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu (ÖZTÖ-BKF), öğrenci karakter güçleri ile zihniyet özelliklerini ölçmek ve müdahalelerin etkililiğini belirlemek için kullanılabilir.
3. Pozitif eğitimin üçüncü ve son öğesi müdahalelerdir. Okul psikolojik danışmanlarının karakter güçleri, zihniyet ve okul bağlılığını geliştirmek için müdahale planları (grupla psikolojik danışma, psikoeğitim, grup rehberliği vb.) oluşturmaları ve bu planlara, okul ve sınıf rehberlik programlarında yer vermeleri önerilmektedir.
4. Bu araştırmada, güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için yürütülecekleri çalışmaları ebeveynleri de kapsayacak şekilde genişletmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda güçlü yönlere dayalı ebeveynlik becerilerinin kazandırılması için ebeveyn eğitimleri düzenlenerek okulda yürütülen çalışmaların aile ortamında da desteklenmesi sağlanabilir.
5. Bu araştırmada, okul ikliminin kısmi aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkarmak ve geliştirmek için yürütülecekleri çalışmaları öğretmen, idareci ve diğer personeli de kapsayacak şekilde genişletmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve idarecilere (1) öğrencilerle pozitif ve destekleyici iletişim kurabilmeleri, (2) öğrencinin güçlü yönlerini ve kaynaklarını ortaya çıkarabilmeleri, (3) pozitif okul ve sınıf ortamı geliştirebilmeleri ve (4) etkili disiplin politikaları ile güvenli okul ortamı oluşturabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik bilgilendirme, konsültasyon ve psikoeğitim çalışmaları yürütülebilir.
6. Alanyazın incelemesi okul terkinin düşük akademik başarı, devamsızlık ve sınıf tekrarının bir sonucu olarak süreç içerisinde ortaya çıktığını göstermektedir. Türkiye'de okul terki oranın en yüksek olduğu kademe ortaöğretim kademesi ve sınıflar ise 9. ve 10. sınıflardır. Okul psikolojik danışmalarının, okul terki açısından risk altında bulunan çocukların karakter güçleri, zihniyet ve okul bağlılığı gibi pozitif özelliklerini geliştirmeye ve

varsa ruhsal sorunlarını ortadan kaldırılmaya yönelik çalışmalar yapması önerilmektedir. Bu bağlamda (1) güçlü yönlere dayalı bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetleri, (2) ihtiyaç duyan öğrencilere sevk hizmetleri ve (3) aile, öğretmen ve idarecilere yönelik konsültasyon hizmetleri sunulabilir.

Öğretmen ve Okul İdarecilerine Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, okul ikliminin kısmi aracılık etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul idareci ve öğretmenlerinin olumlu okul iklimi oluşturabilmesi için gerekli görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve idareciler, (1) olumlu disiplin ikliminin oluşturulması, (2) okul fiziki ortamının iyileştirilmesi, (3) öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-idareci arasındaki pozitif ve destekleyici ilişki tarzının okul ve sınıf ortamlarında yaygınlaştırılması, (4) güvenli okul ortamının sağlanması, (5) kaynakların adil bir şekilde dağıtımı ve (6) aile katılımının sağlanması konularında gerekli önlemleri alarak olumlu okul ikliminin oluşumuna katkı sağlayabilirler.
2. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, tüm paydaşların ortak anlayış ve katılımı ile yürütülen hizmetlerdir. Bu bağlamda öğretmen ve idarecilerin, okul psikolojik danışma tarafında yürütülecek pozitif eğitim uygulamaları için gerekli olan desteği sağlamaları önerilmektedir.
3. Öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir. Özellikle öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük sınıf ve etkileşim ortamı oluşturmaları öğretmenlerin, öğrencilerin güçlü yönlerinin ve kaynaklarının ortaya çıkması için önemli bir araç olarak görülmektedir.
4. Bir örgüt olarak okul birçok paydaşa sahiptir. Bu paydaşlardan en önemlisi belki de okul idarecileridir. Okul idarecilerinin, güçlü yönlerin ve kaynakların ortaya çıkması için gerekli ortam ve koşulların sağlanmasında kritik rolleri bulunmaktadır çünkü uygun bağlamsal koşullar oluşmadan bu özelliklerin ortaya çıkması mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda okul idarecilerinin hem öğretmen ve veli hem de öğrencilerin güçlü yön ve kaynaklarının ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı önlemler almaları önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada uyarlama çalışması yapılan ÜBKGE ile ÖZTÖ-BKF'nin geçerlik ve güvenirlik özellikleri lise öğrencileri üzerinde test edilmiştir. Ölçeklerin faktör yapısının farklı yaş, eğitim kademesi ve sosyoekonomik düzeye sahip gruplar üzerinde de test edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Uyarlama sürecinde ÜBKGE'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Gruplar arası karşılaştırmaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf, okul türü ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler açısından da ölçme değişmezliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. ÖZTÖ-BKF ölçeğinin uyarlama sürecinde cinsiyet değişkenine yönelik ölçme değişmezliği kanıtlanamamıştır. Bu bağlamda ölçeğin hem cinsiyet hem de sınıf, okul türü ve sosyoekonomik düzey değişkenler açısından ölçme değişmezliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılması, gruplar arası karşılaştırmaları daha sağlıklı hale getirilecektir.
4. ÖZTÖ-BKF ölçeğinin sabit zihniyet alt boyutuna ait güvenirlik değerlerinin kabul edilen sınırlar içinde olmak birlikte düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebini araştırmaya yönelik çalışmalar yapılması ve ayrıca, sabit zihniyet alt boyutunun güvenirliğine ilişkin daha fazla kanıt elde edilinceye kadar yürütülecek olan ilişkisel veya deneysel çalışmalarda ölçeğin gelişimsel zihniyet alt boyutunun ölçme aracı olarak kullanılması önerilmektedir.
5. Bu araştırmaya konu olan içsel (karakter güçleri, zihniyet ve okul bağlılığı) ve dışsal (güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi) değişkenlere ilişkin elde edilen veriler öğrenci algılarına dayanmaktadır. Bu bağlamda, özellikle dışsal değişkenlere ilişkin verilerin doğrudan ilgili kişilerden toplandığı (aile, öğretmen, yönetici vb.) çalışmalar yapılabilir.
6. Bu çalışmada kullanılan veri seti kesitsel olarak elde edilmiştir. Araştırmaya konu olan değişkenlerin zaman içindeki değişim ve gelişimini; ayrıca değişkenler arasındaki ilişkide zamana bağlı değişimleri belirlemeye yönelik boylamsal çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada kullanılan verilerin bir bölümü pandemi koşulları nedeniyle okulların kapalı olduğu bir dönemde çevrimiçi form aracılığı ile elde

edilmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada önerilen modelin okulların açık olduğu bir dönemde tekrar test edilmesi önerilmektedir.

8. Model B'nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğine sahip olmadığı belirlenmiştir. Model, kız öğrenci grubu için doğrulanmamıştır. Kız öğrenci grubu ile yapılan analizlerde, gelişimsel zihniyetin okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Model B'nin, kız öğrenci grubunda doğrulanmamasının ve gelişimsel zihniyetin okul iklimini yordamamasının nedenlerine ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.
9. Araştırmaya konu olan değişkenlerin çok boyutlu ve karmaşık yapıları düşünüldüğünde, değişkenlere etki eden faktörlerin farklı düzeylerde nasıl etki ettiğini belirlemek için Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) yöntemine dayalı çalışmalar yapılabilir.
10. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmadan ve alanyazından elde edilen bulgulara dayalı olarak karakter güçleri ve gelişimsel zihniyeti geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
11. Araştırmada, aracı değişkenler olan güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve okul iklimi değişkenlerinin modelde birlikte çalışmadığı belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırma kapsamında olmadığı için ikisinin ayrı ayrı yer aldığı alternatif modeller oluşturularak test edilmiştir. Bu bağlamda, bu iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmaların yürütülebilir. Özellikle bu değişkenler arasındaki nedenselliğin yönünün belirlenmesine yönelik yürütülecek deneysel çalışmalar, bu değişkenlerin yer alacağı modellerde, değişkenler arasına eklenecek yolun yönünün belirlenmesinde etkili olacaktır.
12. Bu araştırmadaki çalışma grubunun %95.80'i devlet okullarında, %4.20'si ise özel okullarda eğitim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum, her ne kadar bu araştırmanın kapsamında olmasa da devlet ve özel okul karşılaştırmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda sonraki araştırmalarda, önerilen modelin devlet okulu ve özel okul açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencinin güçlü yönlerini ve kaynaklarını geliştirmeyi amaçlayan uygulamalar, çok disiplinli ve disiplinler arası bir anlayış içinde akademik ders müfredatları içine yerleştirilebilir.
2. Pozitif eğitim anlayışında öğretmen en önemli kaynaklardan biri olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında, pozitif eğitim anlayışının yerleşmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.
3. Düşük akademik başarı, devamsızlık ve okul terkini önlemek için ulusal çapta öğrenci güçlü yönlerini ve kaynaklarını geliştirici ve destekleyici müdahale programları ve politikalar geliştirilebilir.
4. Güçlü yönleri ve kaynakları ortaya çıkarmanın ve desteklemenin sosyoekonomik dezavantajın yarattığı olumsuz etkileri hafiflettiği bilinmektedir. Bu bağlamda özellikle sosyoekonomik dezavantaja sahip bölge ve okullarda çalışmalar (psikoeğitim, grup rehberliği vb.) yapılması önerilmektedir.
5. Bu araştırmada okul ikliminin aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve karakter güçleri ile gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisine olumlu yönde katkı yaptığı belirlenmiştir. Okul iklimi ayrıca sosyoekonomik dezavantajın olumsuz etkilerinin hafifletilmesi üzerinde de etkili olan bir faktördür. Bu bağlamda okul iklimini geliştirici çalışmalar yapılması (hizmet içi eğitimler yapılması, daha küçük okullar oluşturulması, öğretmen başına düşen öğrenci oranının azaltılması, okul disiplin uygulamalarında sıfır tolerans politikasının yürütülmesi ve bu konuda okul idare ve öğretmenlerine destek verilmesi, dezavantajlı bölge ve okullara daha fazla kaynak ayrılması vb.) önerilmektedir.
6. Bu araştırmada güçlü yönlere dayalı ebeveynliğin aracılık etkisinin anlamlı olduğu ve karakter güçleri ile gelişimsel zihniyetin okul bağlılığı üzerindeki etkisine olumlu yönde katkı yaptığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ulusal çapta güçlü yönlere dayalı ebeveynlik anlayışını ortaya çıkarıcı ve geliştirici eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
7. Sadece akademik başarı değil; duyuşsal özelliklerin de ön plana çıkması için bakanlık düzeyinde politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Abasimi, E., Gai, X., & Wang, G. (2017). Character strengths and life satisfaction of high school students. *International Journal of Applied Psychology*, *7*(2), 36–43. doi: 10.5923/j.ijap.20170702.02

Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., Yıldız, B., & Akın, Ü. (2013). Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerliği ve Güvenirliği. *2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Akos, P., & Galassi, J. P. (2008). Strengths-based school counseling: Introduction to the special issue. *Professional School Counseling*, *12*(2), 66–67. doi: 10.1177/2156759x0801200201

Akos, P., Merlin-Knoblich, C., & Duquette, K. (2019). Strengths-based school counseling 2.0. In C. T. Dollarhide & M. Lemberger-Truelove (Eds.), *Theories of school counseling for the 21st century* (pp. 211–240). New York, NY: Oxford University Press.

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), 47–56. doi: 10.5539/ies.v7n4p47

Amir, R., Saleha, A., Mohd Jelas, zalizan, Ahmad, A. R., & Hutkemri. (2014). Students engagement by age and gender : A cross-sectional study in Malaysia. *Middle-East Journal of Scientific Research*, *21*(10), 1886–1892. doi: 10.5829/idosi.mejsr.2014.21.10.85168

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

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, *52*(3), 368–420. doi: 10.3102/00346543052003368

Appleton, J. J. (2018). Student engagement. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 3847–3856). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-33228-4

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: 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 İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *26*(26), 102-112.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, *32*(3), 651–670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

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

Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, *38*(2), 113–125. doi: 10.1006/jesp.2001.1491

Arslan, G. (2019). Exploring the effects of positive psychological strengths on psychological adjustment in adolescents. *Child Indicators Research*, *12*(4), 1449–1464. doi: 10.1007/s12187-018-9589-5

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, *40*(5), 518–529.

Au, W. C. C., & Kennedy, K. J. (2018). A positive education program to promote wellbeing in schools: A case study from a hong kong school. *Higher Education Studies*, *8*(4), 9. doi: 10.5539/hes.v8n4p9

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164–180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(6), 1173–1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37*(4), 887–907.

Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *12*(4), 2352–2358.

Bayram, N. (2018). Ölçme Değişmezliği ve Çoklu Grup Analizleri. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 1–15. doi: 10.4026/isguc.422377

Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental ınfluences on achievement motivation and student engagement. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). New York, NY: Springer.

Betts, J. E., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Huebner, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 84–93. doi: 10.1037/a0020259

Beyaztaş, D. İ., & Hymer, B. (2018). An analysis of Turkish students' perception of intelligence from primary school to university. *Gifted Education International*, *34*(1), 19–35. doi: 10.1177/0261429416649041

Bierman, K. (2002). The implementation of the fast track program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *J Abnorm Child Psychol*, *30*(1), 1–17.

Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *14*(5), 1721–1727. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727

Bilgin, O. ve Taş, İ. (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Mediterranean Journal of Educational Research, 12*(26), 15–33. doi: 10.29329/mjer.2018.172.2

Blanca, M. J., Ferragut, M., Ortiz-Tallo, M., & Bendayan, R. (2018). Life satisfaction and character strengths in Spanish early adolescents. *Journal of Happiness Studies*, *19*(5), 1247–1260. doi: 10.1007/s10902-017-9865-y

Blondal, K. S., & Adalbjamardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, *44*(176), 729–749.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 73*(2), 125–230. doi: 10.3102/00346543073002125

Boullion, A. M., Withers, M. C., & Lippmann, M. (2021). Mindsets: Investigating resilience. *Personality and Individual Differences*, *174*(2021), 1-6. doi: 10.1016/j.paid.2021.110669

Bozyiğit, S. (2017). Özel Okulların Eğitim Hizmetlerine İlişkin Veli Beklentisi ve Algısı: Nitel Bir Araştırma. *2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, 521–541. Erişim adresi: http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/2368/612

Brdar, I., & Kashdan, T. B. (2010). Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 151–154. doi: 10.1016/j.jrp.2009.12.001

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, *15*(2), 301–318. doi: 10.3102/00028312015002301

Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The power of mindsets: Nurturing engagement, motivation, and resilience in students. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 541–562). New York, NY: Springer.

Brown, M., Blanchard, T., & McGrath, R. E. (2019). Differences in self-reported character strengths across adolescence. *Journal of Adolescence*, *79*(2020), 1–10. doi: 10.1016/j.adolescence.2019.12.008

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press. doi: 10.1198/tas.2008.s98

Browne, M. W. (1984). Asymptotically distribution-free methods for the analysis of covariance structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *37*(1), 62–83. doi: 10.1111/j.2044-8317.1984.tb00789.x

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik Örücü, M., & Çok, F. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the School Climate Questionnaire High School Form. *Elementary Education Online*, *14*(1), 311–322. doi: 10.17051/io.2015.46598

Bugay Sökmez, A., Çok, F. ve Avcı, D. (2020). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algısının İncelenmesi. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *53*(2), 665–692. doi: 10.30964/auebfd.547628

Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed, S. A. (2015). Student engagement: Developing a conceptual framework and survey instrument. *Journal of Education for Business*, *90*(4), 224-229. doi: 10.1080/08832323.2015.1019821

Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *77*(2020), 1-13. doi: 10.1016/j.cpr.2020.101816

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, *139*(3), 655–701. doi: 10.1037/a0029531

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 345–356.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS*: *Basic concepts, applications, and programming.* New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781410600219

Carman, T. J. (2005). *Strength-based teaching: The affective teacher, no child left behind*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Carr, A. (2004). *Positive psychology : The science of happiness and human strengths*. New York, NY: Brunner-Routledge.

Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, *30*(1), 51–62. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002

Castella, K. De, & Byrne, D. (2015). My intelligence may be more malleable than yours: The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale is a better predictor of achievement, motivation, and student disengagement. *European Journal of Psychology of Education*, *30*, 245–267. doi: 10.1007/s10212-015-0244-y

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *14*(2015), 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, *74*(7), 252–261. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x

Chapman, E. (2002). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *8*, 1–7. doi: 10.7275/3e6e-8353

Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., 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*, 884–896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *14*(3), 464–504. doi: 10.1080/10705510701301834

Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*(3), 378–393. doi: 10.1080/02796015.2002.12086162

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 237–257). New York, NY: Springer.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201–237. doi: 10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn

Cohen, J., Mccabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*(1), 180–213. doi: 10.1177/016146810911100108

Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2013). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement.* New York, NY: McGraw-Hill.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational model of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23.* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 535–597. doi: 10.3102/00028312037002535

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, *9*(829), 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829

Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, *60*(2), 207–217. doi: 10.1007/s00038-015-0655-1

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, *1*(1), 16–29. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.16

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15*(60), 555–576.

Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası Ölçek Uyarlama Aşamaları, Dil ve Kültür Uyarlaması: Güncellenmiş Rehber *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, *26*(3), 199–210. doi: 10.26650/FNJN397481

Çengel, M., Totan, T. ve Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 1820–1837. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363966

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Dahlsgaard, K. K. (2005). *Is virtue more than its own reward? Character strengths and their relation to well-being in a prospective longitudinal study of middle school-aged adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania, United States.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology Vol.1* (pp. 417–437). London: Sage Puclications.

Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, *13*, 1573–1595. doi: 10.1007/s12187-020-09722-y

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

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(5), 451–462. doi: 10.1037/0022-3514.36.5.451

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(5), 940–952. doi: 10.1037/0022-3514.39.5.940

Doğan, S. (2011). Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *36*(385), 24–31.

Doğan, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 55–92.

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1649–1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5

Duan, W., & Bu, H. (2017). Development and initial validation of a short three-dimensional inventory of character strengths. *Quality of Life Research*, *26*, 2519–2531. doi: 10.1007/s11136-017-1579-4

Duan, W., & Bu, H. (2019). Randomized trial ınvestigating of a single-session character-strength-based cognitive ıntervention on freshman's adaptability. *Research on Social Work Practice*, *29*(1), 82–92. doi: 10.1177/1049731517699525

Duan, W., Ho, S. M. Y., Yu, B., Tang, X., Zhang, Y., Li, T., & Yuen, T. (2012). Factor structure of the chinese virtues questionnaire. *Research on Social Work Practice*, *22*(6), 680–688. doi: 10.1177/1049731512450074

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(1), 43–59. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Sussex: Psychology Press. doi: 10.4324/9781315783048

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(4), 674–685. doi: 10.1037/h0077149

Dweck, C. S. (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology Vol.2* (pp. 43–61). London: Sage Publications.

Dweck, C. S., Hong, Y. yi, & Chiu, C. yue. (1993). Implicit theories individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *19*(5), 644–656. doi: 10.1177/0146167293195015

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256–273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256

Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 135–154). New York, NY: The Guilford Press.

Dweck, C. S., & Sorich, L. A. (1999). Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 232–251). New York, NY: Oxford University Press.

Ekşi, H., Bakiler, E., Türkücü, R., & Ekşi, F. (2020). The prediction power of attachment to friends and positive character strengths for subjective well-being of adolescents in school. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *10*(58), 475–494.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, *81*(3), 988–1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5–12. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.5

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95*(5), 308–318. doi: 10.1080/00220670209596604

Erdoğdu, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılık ile Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(32), 205–227.

Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The relationship between parental involvement to education of students and student's engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 260–281. doi: 10.15345/iojes.2018.05.017

Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *1*(1), 1–22.

Eryılmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction, 8*(2), 17-32. doi: 10.12973/iji.2015.822a

Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, *28*(3), 365–377. doi: 10.1080/02796015.1999.12085971

Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 787–798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.004

Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. doi: 10.1080/01443410903353302

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1–22. doi: 10.1023/A:1009048817385

Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., & Rouse, H. L. (2014). An investigation of the relations between school concentrations of student risk factors and student educational well-being. *Educational Researcher, 43*(1), 25–36. doi: 10.3102/0013189X13512673

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*(4), 1149–1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149

Ferragut, M., Blanca, M. J., & Ortiz-Tallo, M. (2014). Psychological virtues during adolescence: A longitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(5), 521-631. doi: 10.1080/17405629.2013.876403

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 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., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221–234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221

Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268. doi: 10.2307/2295464

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

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 439–492). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Huyn, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies.

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*(4), 327–335. doi: 10.1080/00405841.2011.607401

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., 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. doi: 10.1007/0-387-23823-9_19

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., 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.2016.02.002

Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *Journal of Positive Psychology*, *4*(5), 408–422. doi: 10.1080/17439760902992464

Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, *53*(3), 321–336. doi: 10.1002/pits.21901

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

Furlong, M., & Rebelez-Ernst, J. (2014). Student and school engagement. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5681–5685). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_103660

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148

Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2016). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *109*(2), 269-299. doi: 10.1037/edu0000133

Galassi, J. P., & Akos, P. (2007). *Strengths-Based School Counseling: Promoting student development and achievement*. New York, NY: Routledge.

Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1–12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00686

Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive ınterventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies*, *14*, 1241–1259. doi: 10.1007/s10902-012-9380-0

Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Christina Meyers, M. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *Journal of Positive Psychology*, *13*(6), 573–585. doi: 10.1080/17439760.2017.1365164

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., … Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 31–44. doi: 10.1080/17439760.2010.536773

Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2009). A conceptual model for research in positive psychology in children and youth. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3–8). New York, NY: Routledge.

Gonida, E., Kiosseogluo, G., & Leondari, A. (2006). Implicit theories of intelligence, perceived academic competence, and school achievement: Testing alternative models. *The American Journal of Psychology*, *119*(2), 223–238.

Gonzalez-Dehass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 99–123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7

Green, S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2020). Evidence-based life coaching for senior students : Building hardiness and hope. In J. Passmore & D. Tee (Eds.), *Coaching researched: A coaching psychology reader* (pp. 257–268). Hoboken, NJ: Wiley.

Grijalva-Quiñoneza, C. S., Valdés-Cuervoa, A. A., Parra-Pérezb, L. G., & Vázqueza, F. I. 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: 10.5093/psed2020a5

Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(9), 1637–1667. doi: 10.1007/s10964-019-01072-5

Guryan, J., Christenson, S., Cureton, A., Lai, I., Ludwig, J., Schwarz, C., Shirey, E., & Turner, M. C. (2020). The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the Check & Connect Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, *40*(3), 841–882. doi: 10.1002/pam.22264

Haimovitz, K., Wormington, S. V, & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets : How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 747–752. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.002

Hair, J. F., William, C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson Education Limited.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology sex, crime, religion and education*. New York, NY: D. Appleton and Company. doi: 10.1037/10616-000

Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, *53*(9), 1689–1699.

Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2010). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In D. Matsumoto & F. J. R. Van de Vijver (Eds), *Cross-cultural research methods in psychology* (pp. 46–74). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511779381.004

Hamilton, Stephen F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S.F. Hamilton & M. A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American communities* (pp. 3–22). London: Sage Publications. doi: 10.4135/9781452232560.n1

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.

Haynes, N.M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1994). *School climate surveys.* New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.

Haynes, Norris M. (1996). Creating safe and caring school communities: Comer School Development Program Schools. *Journal of Negro Education*, *65*(3), 308–314. doi: 10.2307/2967347

Haynes, Norris M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program: Process, outcomes, and policy implications. *Urban Education*, *28*(2), 166–199. doi:10.1177/0042085993028002004

Haynes, Norris M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *8*(3), 321–329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. New Yırk, NY: McGraw-Hill.

Heppen, J. B., Zeiser, K., Holtzman, D. J., O'Cummings, M., Christenson, S., & Pohl, A. (2018). Efficacy of the Check & Connect Mentoring Program for at-risk general education high school students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *11*(1), 56–82. doi: 10.1080/19345747.2017.1318990

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

Hirschi, T. (2001). *Causes of Delinquency*. New York, NY: Routledge.

Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S., Suzuki, S., Wang, Q., … Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental ınvolvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea? *Research in Human Development*, *13*(3), 258–272. doi: 10.1080/15427609.2016.1194710

Hong, Y., Chiu, C., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 197–213). Springer.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attribution, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(3), 588–599. doi: 10.1037/0022-3514.77.3.588

Hopson, L., & Weldon, P. (2013). Parental expectations and academic success in the context of school climate effects. *Families in Society*, *94*(1), 45–52. doi: 10.1606/1044-3894.4258

Hoyle, R. (2012). Introduction and overview. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (p. 754). The Guilford Press.

Hu, L.T., Bentler, P. M., & Kano, Y. (1992). Can Test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Quantitative Methods in Psychology*, *112*(2), 351–362. doi: 10.1037/0033-2909.112.2.351

İhtiyaroğlu, N. ve Ottekin Demirbolat, A. (2016). Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(4), 255–270. doi: 10.15345/iojes.2016.04.020

International Test Commission. (2018). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second Edition). *International Journal of Testing*, *18*(2), 101–134. doi: 10.1080/15305058.2017.1398166

Jach, H. K., Sun, J., Loton, D., Chin, T. C., & Waters, L. E. (2018). Strengths and subjective wellbeing in adolescence: Strength-based parenting and the moderating effect of mindset. *Journal of Happiness Studies*, *19*(2), 567–586. doi: 10.1007/s10902-016-9841-y

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

Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, *9*(1), 9–19. doi: 10.1007/bf03340903

Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387–401). Boston, MA: Springer.

Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kabakçı, Ö. F., Ergene, T., & Doğan, N. (2019). Character strengths in Turkey: Initial adaptation study of values in action ınventory of strengths for youth (VIA-Youth) and life satisfaction in young people. *International Journal of Educational Methodology*, *5*(3), 489–501. doi: 10.12973/ijem.5.3.489

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.

Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *49*(1), 21–42.

Kartal, B. (2017). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kartal, B. ve Yalçın, İ. (2015). Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Lise Öğrencileri Üzerinde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 445–446.

Kaya, M. ve Boyraz, C. (2020). Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 148–165. doi: 10.17556/erziefd.731656

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

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, *43*(2), 207–222. doi: 10.2307/3090197

Khumalo, I. P., Wissing, M. P., & Temane, Q. M. (2008). Exploring the validity of the Values-in-Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in an African context. *Journal of Psychology in Africa*, *18*(1), 133–142. doi: 10.1080/14330237.2008.10820180

Kim, M. S., & Park, S. (2021). Growth of fixed mindset from elementary to middle school: Its relationship with trajectories of academic behavior engagement and academic achievement. *Psychology in the Schools*, *58*(11), 2175–2188. doi: 10.1002/pits.22583

Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Ellsworth, G. J. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation understanding children's school adjustment* (pp. 279–312). Cambridge: Cambridge University Press.

King, R. B. (2017). A fixed mindset leads to negative affect: The relations between implicit theories of intelligence and subjective well-being. *Zeitschrift Fur Psychologie*, *225*(2), 137–145. doi: 10.1027/2151-2604/a000290

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, *29*(1), 81–100. doi: 10.1007/s10212-013-0188-z

King, R. B., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 814–819. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.005

Kiye, S., & Boysan, M. (2021). Relationships between character strengths, internalising and externalising problems among adolescents: A latent class analysis. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1–18. doi: 10.1080/03069885.2021.1872768

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*(7), 262–273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York, NY: The Guilford Press.

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, *4*(4), 1-17. doi: 10.1177/2332858418815661

Kor, A., Pirutinsky, S., Mikulincer, M., Shoshani, A., & Miller, L. (2019). A longitudinal study of spirituality, character strengths, subjective well-being, and prosociality in middle school adolescents. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00377

Korkmaz, S., Göksuluk, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality. *The R Journal*, *6*(2), 151–162.

Korlu, Ö. ve Düşkün, Y. (2020). *Eğitimin Çıktıları: Eğitim İzleme Raporu 2020*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. Erişim adresi: https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR20_Egitimin-Ciktilari.pdf

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, *1*(2), 76–88. doi: 10.1207/s1532480xads0102_2

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, *55*(1), 170–183. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.170

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, *91*, 1-12. doi: 10.1016/j.tate.2020.103046

Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, *53*, 330–340. doi: 10.1016/j.ijer.2012.04.006

Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2009). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years : A replication study of the Check & Connect Model. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, *9*(3), 279–301. doi: 10.1207/s15327671espr0903_4

Leontopoulou, S. (2018). Character strengths and virtues: Manifestation and links with positive youth development in Greece. In A. K. P., T. S. George, & S. N.T. (Eds.), *Character strength development: Perspectives from positive psychology* (pp. 368–396). London: Sage Publications. doi: 10.4135/9789353287641.n20

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology volume 1: Theoretical models of human development* (pp. 22–38). Hoboken, NJ: Wiley.

Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases.* [White Paper]. Washington, DC: National Academy of Sciences. Retrieved from https://lifehouseduluth.org/wp-content/uploads/2015/02/Positive-Youth-Development1.pdf

Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, *7*(3), 172–180. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_8

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., … Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17–71. doi: 10.1177/0272431604272461

Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Benson, J. B. (2011). Positive youth development: Research and applications for promoting thiving in adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, *41*, 1–17. doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4

Li, T., Duan, W., & Guo, P. (2017). Character strengths, social anxiety, and physiological stress reactivity. *PeerJ*, *5*, 2-13. doi: 10.7717/peerj.3396

Li, Y. (2007). *School Engagement and academic competence: The roles of ındividual and contextual assets*. (Unpublished master's thesis) Tufts University, Medford, United States.

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

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

Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology, 20*(4), 628–636. doi: 10.1037/0012-1649.20.4.628

Lindberg, E. N., Yıldırım, E., Elvan, Ö., Öztürk, D., & Recepoğlu, S. (2019). Parents' educational expectations: Does ıt matter for academic success? *SDU International Journal of Educational Studies, 6*(2), 150–160. doi: 10.33710/sduijes.596569

Lomas, T., Hefferon, K., & Ivtzan, I. (2015). The LIFE Model: A Meta-theoretical conceptual map for applied positive psychology. *Journal of Happiness Studies, 16*(5), 1347–1364. doi: 10.1007/s10902-014-9563-y

Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character, 10*(4), 1–8. doi: 10.2202/1940-1639.1041

Loton, D. J., & Waters, L. E. (2017). The mediating effect of self-efficacy in the connections between strength-based parenting, happiness and psychological distress in teens. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01707

Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass, 5*(1), 1–3.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods, 4*(1), 84–99. doi: 10.1037/1082-989X.4.1.84

Macdonald, C., Bore, M., & Munro, D. (2008). Values in Action Acale and the Big 5: An empirical indication of structure. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 787–799. doi: 10.1016/j.jrp.2007.10.003

Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review, 6*(1), 71-83.

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with application. *Biometrika, 57*(3), 519–530. doi: 10.2307/2334770

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413–440. doi: 10.1348/000709906X118036

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*(2), 239–269. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.11.003

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, *12*(2), 110–119. doi: 10.1080/17439760.2016.1163403

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.

Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2016). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York, NY: Oxford University Press.

McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2013). Parent involvement, emotional support, and behavior problems: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, *114*(2), 277–300. doi: 10.1086/673200

McGrath, R. E. (2015). Integrating psychological and cultural perspectives on virtue: The hierarchical structure of character strengths. *Journal of Positive Psychology*, *10*(5), 407-424. doi: 10.1080/17439760.2014.994222

Mcgrath, R. E., Greenberg, M. J., & Hall-simmonds, A. (2018). Scarecrow , Tin Woodsman , and Cowardly Lion : The three-factor model of virtue. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 373–392. doi: 10.1080/17439760.2017.1326518

McGrath, R. E., & Walker, D. I. (2016). Factor structure of character strengths in youth: Consistency across ages and measures. *Journal of Moral Education*, *45*(4), 400–418. doi: 10.1080/03057240.2016.1213709

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2015-2019 Stratejik Planı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İzleme ve Değerlendirme Raporu 2018*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *2018 Yılı Idare Faaliyet Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_MillY_EYitim_BakanlYY_2018_YYlY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı*. 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

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019c). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: Mlli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *2019 Yılı İdari Faaliyet Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYlY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf

Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, *3*(1), 111–130. doi: 10.21500/20112084.857

Mischel, W., Cantor, N., & Feldman, S. (1996). Principles of self-regulation: The nature of willpower and self-control. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 329–360). New York, NY: The Guilford Press.

Mitchell, I., & Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, *50*(5–6), 257–270. doi: 10.1016/j.ijer.2011.05.001

Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, *21*(1), 157–172. doi: 10.1007/s11218-017-9410-1

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

Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *79*, 164–180. doi: 10.1016/j.jesp.2018.07.003

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for ıntelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(1), 33–52.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/p11_ir_fullbook.pdf

Myers, Q., & Scott, J. (2020). The effect of school climate and parenting style on academic achievement. *Journal of Emerging Investigators*, *2*(1), 1–5.

Natriello, G. (1982a). *Organizational evaluation systems and student disengagement in secondary schools. Özet.* Washington, DC: National Institute of Education. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236066.pdf

Natriello, G. (1982b). *Organizational evaluation systems and student disengagement in secondary schools. Final report.* Washington, DC: National Institute of Education. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED236067

Nazlı, S. (2014). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, *51*(4), 546–565. doi: 10.17763/haer.51.4.xj67887u87l5t66t

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in american secondary schools* (pp. 11-39) New York, NY: Teacher College Press.

Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences, 8*(2), 2-10. doi: 10.3390/brainsci8020020

Noble, T., & Mcgrath, H. (2016). *The PROSPER school pathways for student wellbeing: Policy and practices*. New York, NY: Springer.

Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, *5*(2), 1–17. doi: 10.1186/s13612-015-0030-2

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, *3*(2), 147–161.

Nunnally, J., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264267510-5-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed: Vol. II*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Önen, E. (2009). *Ölçme Değişmezliğinin Yapısal Eşitlik Modelleme Teknikleri ile İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, *39*(1), 48–58. doi: 10.3102/0013189X09357618

Özgenel, M., Çalıskan Yılmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, *2018*(78), 87–116. doi: 10.14689/ejer.2018.78.5

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, *95*(1), 27–35. doi: 10.1080/00220670109598780

Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology*, *48*(2017), 16–27. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.08.001

Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(January), 40–54. https://doi.org/10.1177/0002716203260079

Park, N., & Peterson, C. (2005). The Values in Action Inventory of Character Strengths for Youth. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring ındicators of positive development* (pp. 13–24). New York, NY: Springer.

Park, N., & Peterson, C. (2006a). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, *7*(3), 323–341. doi: 10.1007/s10902-005-3648-6

Park, N., & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence, 29*(6), 891-909. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.011

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, *12*(2), 85-92. doi: 10.1177/2156759x0801200214

Park, N., & Peterson, C. (2009a). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character*, *10*(4), 1-10. doi: 10.2202/1940-1639.1042

Park, N., & Peterson, C. (2009b). Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65–76). New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9780203884089

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603–619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academic Press. doi: 10.17226/13398

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Newyork, NY: Oxford University Press.

Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal Of Traumatic Stress, 21*(2), 214–217. doi: 10.1002/jts.20332

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *Journal of Positive Psychology, 1*(1), 17–26. doi: 10.1080/17439760500372739

Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149–156. doi: 10.1080/17439760701228938

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1176/appi.ajp.162.4.820-a

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education, 8*(1), 26–35.

Polat, Ö., & Bayındır, D. (2020). The relation between parental involvement and school readiness: the mediating role of preschoolers' self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, 1–16. doi: 10.1080/03004430.2020.1806255

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity ındex: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Researchin Nursing & Health, 29*(5), 489–497. doi: 10.1002/nur20147

Powers, K., Hagans, K., & Linn, M. (2017). A mixed-method efficacy and fidelity study of Check and Connect. *Psychology in the Schools, 54*(9), 1019–1033. doi: 10.1002/pits.22038

Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths Use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies, 12*(1), 153–169. doi: 10.1007/s10902-009-9181-2

Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *Journal of Positive Psychology, 6*(5), 377–388. doi: 10.1080/17439760.2011.594079

Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: A randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology, 6*(456), 1–14. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00456

Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2013). Testing strengths-based ınterventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 275–292. doi: 10.1007/s10902-012-9331-9

Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology, 69*, 1–15. doi: 10.1016/j.jsp.2018.04.003

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology, 10*(1), 77–89. doi: 10.1080/17439760.2014.920407

Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths ınterventions: Building on what we know for ımproved outcomes. *Journal of Happiness Studies, 13*(6), 1145–1163. doi: 10.1007/s10902-011-9311-5

Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The Assessment of school climate: review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8), 731–743. doi: 10.1177/0734282915584852

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston, MA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579–595. doi: 10.1037/a0032690

Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In J. A. Fredricks, A. M. Reschly, & S. A. Christenson (Eds), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp 87-102). London: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3

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

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2021, 14 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı:31213). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm

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). Boston, MA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7

Reschly, A. L., Christenson, S. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer.

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2018). 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: 10.1002/pits.20306

Reschly, A. L. (2020). Interventions enhance academic engagement. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student engagement effective academic, behavioral, cognitive, and affective ınterventions at school* (pp. 120-143). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-37285-9_5

Rettew, J. G., & Lopez, S. J. (2008). Discovering your strengths. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people Vol. 1* (pp. 1–21). Westport, CT: Praeger Publishers.

Rhew, E., Piro, J. S., Goolkasian, P., & Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education*, *5*(1), 1–16. doi: 10.1080/2331186X.2018.1492337

Roberts, C. M., Kane, R. T., Rooney, R. M., Pintabona, Y., Baughman, N., Hassan, S., … Silburn, S. R. (2018). Efficacy of the Aussie Optimism Program: Promoting pro-social behavior and preventing suicidality in primary school students. A randomised-controlled trial. *Frontiers in Psychology*, *8*(1392), 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01392

Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, *1*(4), 313–336. doi: 10.1080/15298860290106805

Ros-morente, A., Mora, C. A., Nadal, C. T., Blasco-Belled, A., & Berenguer, N. J. (2018). An examination of the relationship between emotional intelligence, positive affect and character strengths and virtues. *Annls of Psychology*, *34*(2001), 63–67. doi: 10.6018/analesps.34.1.262891

Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, *31*(3), 138–149. doi: 10.1027/1614-0001/a000022

Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, *30*(1), 57–64. doi: 10.1027/1015-5759/a000169

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, *32*(3), 583–625. doi: 10.3102/00028312032003583

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.hws.edu/about/pdfs/school_dropouts.pdf

Ryan, A. M., North, E. A., & Ferguson, S. (2019). Peers and engagement. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement ınterventions: Working with disengaged students*. London: Academic Press. doi: 10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1

Sağkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*, *76*, 20–29. doi: 10.1016/j.adolescence.2019.08.001

Sagkal, A. S., & Özdemir, Y. (2019). Strength-based parenting and adolescents' psychological outcomes: The role of mental toughness. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *29*(2), 1–13. doi: 10.1017/jgc.2019.2

Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2018). Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği (GYDEÖ) Türkçe Formu'nun Psikometrik Özellikleri. *2. ULUSLARARASI KADIN KONGRESİ, Güçlendirilmek Yerine Güçlenmek ve İlerlemek*, 63–64.

Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, *9*(1), 195–210. doi: 10.12973/iji.2016.9115a

Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, *31*(2), 256–272. doi: 10.1111/jora.12619

Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L. M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, *12*(2018), 22–31. doi: 10.1016/j.tine.2018.07.003

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399–419). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York, NY, Routledge. doi: 10.4324/9780203851319

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In A. L. Reschly, S. L. Christenson, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Boston, MA: Springer.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2019). The ı mpact of signature character strengths ınterventions: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 20*(4), 1179–1196. doi: 10.1007/s10902-018-9990-2

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Atria Books.

Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2018* (pp. 52-73). Global Council for Wellbeing and Happiness. Retrieved from https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/posedseligmanadler.pdf

Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019* (pp. 52-71). Global Council for Wellbeing and Happiness. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/ghwbpr-2019/UAE/GH19_Ch4.pdf

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychologist, 55*(1), 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563

Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York, NY: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118–129. doi: 10.1080/17439760600619567

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *The American Psychologist, 60*(5), 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: Using family and community ınvolvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal, 14*(2), 39–56.

Shoshani, A. (2018). Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the Character Strengths Inventory for Early Childhood (CSI-EC). *Journal of Positive Psychology, 14*(1), 86-102. doi: 10.1080/17439760.2018.1424925

Shoshani, A., & Shwartz, L. (2018). From character strengths to children's well-being: Development and validation of the Character Strengths Inventory for elementary school children. *Frontiers in Psychology, 9*(2123), 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02123

Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies*, *14*(4), 1163–1181. doi: 10.1007/s10902-012-9374-y

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*(6), 1289–1311. doi: 10.1007/s10902-013-9476-1

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv Positive Psychology School Program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, *57*, 73–92. doi: 10.1016/j.jsp.2016.05.003

Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., & Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, *48*(6), 714–719. doi: 10.1016/j.paid.2010.01.007

Sigmundsson, H., Guðnason, S., & Jóhannsdóttir, S. (2021). Passion, grit and mindset: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, *63*, 1-5. doi: 10.1016/j.newideapsych.2021.100878

Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, *59*(2020), 1–7. doi: 10.1016/j.newideapsych.2020.100795

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

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, *8*(1), 29–41. doi: 10.1007/bf03340894

Şirin, S. (2019). *Yetişin Çocuklar: Bebeklikten Ergenliğe Çocuk Yetiştirme Kılavuzu*. İstanbul: Doğan Kitap.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 571–581.

Skinner, E. A., 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: 10.1037/a0012840

Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *17*(2), 268–274. doi: 10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x

Spinath, B., Spinath, F. M., Riemann, R., & Angleitner, A. (2003). Implicit theories about personality and intelligence and their relationship to actual personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, *35*(4), 939–951. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00310-0

Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, *18*(2), 300–309. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.001

Steinberg, L. (2016). Adolescene. New York, NY: McGraw-Hill Education.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school ınvolvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, *63*(5), 1266–1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. *Educational Psychology Review*, *17*(3), 191–262. doi: 10.1007/s10648-005-5617-2

Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about ıntelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 397–407. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.397

Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing Interventions with Families in schools to ıncrease youth school engagement: The family check-up model. *School Mental Health*, *2*(2), 82–92. doi: 10.1007/s12310-009-9025-6

Suna, H. E., Mahmut, Ö., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Aşkar, P. (2021). Türkiye'de Akademik Başarının Belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, *64*, 1–20. doi: 10.26650/JECS2021-934211

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2010). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tang, X., Li, Y., Duan, W., Mu, W., & Cheng, X. (2019). Character strengths lead to satisfactory educational outcomes through strength use: A longitudinal analysis. *Frontiers in Psychology*, *10*(1829), 1–9. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01829

Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağdelen, S., Kılıç, E., Şahin, C., & Dağıstan, A. (2018). Veli Algısı ve Beklentisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(3), 27–39.

Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice ımplications for school social workers. *Children & Schools*, *26*(2), 117–128. doi: 10.1093/cs/26.2.117

TEDMEM. (2021). *20. Millî Eğitim Şûrası Konularına İlişkin Görüş ve Öneriler* (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 6.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: https://tedmem.org/yayin/20-milli-egitim-surasi-konularina-iliskin-gorus-oneriler

Thapa, A. (2013). *School Climate Research*. New York, NY: National School Climate Center. Retrieved from https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/sc-brief-research.pdf

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907

Thien, L. M., & Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research, 112*(3), 679–708. doi: 10.1007/s11205-012-0077-x

Thomas, K. J., Moreira de Cunha, J., Americo de Souza, D., & Santo, J. (2019). Fairness, trust, and school climate as foundational to growth mindset: A study among Brazilian children and adolescents. *Educational Psychology, 39*(4), 510–529. doi: 10.1080/01443410.2018.1549726

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. doi: 10.3102/00346543045001089

Toner, E., Haslam, N., Robinson, J., & Williams, P. (2012). Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences, 52*(5), 637–642. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.014

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. York: The Higher Education Academy. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf

Turgut, Ö., & Eraslan Çapan, B. (2017). Ergen Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin Yordayıcıları: Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *0*(44), 162–183. doİ: 10.21764/maeuefd.309934

Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), 35–50. doi: 10.1207/s15327752jpa8701_03

Ullman, J. B. (2010). Structural Equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 681–785). Boston, MA: Pearson.

van Griethuijsen, R. A. L. F., van Eijck, M. W., Haste, H., den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., Gencer, A. S., & BouJaoude, S. (2015). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, *45*(4), 581–603. doi: 10.1007/s11165-014-9438-6

Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the Influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research, 12*(6), 2095–2110. doi: 10.1007/s12187-019-09631-9

Veiga, F. H., Carvalho, C., Conboy, J., Ortiz, A., Galvao, D., & Robu, V. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *33*(2), 187–197. doi: 10.1590/1982-02752016000200002

Visconti, K. J., Sechler, C. M., & Kochenderfer-Ladd, B. (2013). Coping with peer victimization: The role of children's attributions. *School Psychology Quarterly*, *28*(2), 122–140. doi: 10.1037/spq0000014

Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: Character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *39*(6), 864–903. doi: 10.1177/0272431618791286

Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology*, *6*(610), 1–13. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00610

Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, *52*(4), 296–302. doi: 10.1080/00405841.2013.829735

Wang, M. T, & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and ımpact on student outcomes. *Educational Psychology Review 28*(2). doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

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: 10.1111/cdev.12138

Wang, M. T, & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among african american adolescents. *Child Development*, *83*(5), 1716–1731. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01808.x

Wang, M. T, Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, *20*(2), 274–286. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

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

Wang, Z., Yu, C., Zhang, W., Chen, Y., Zhu, J., & Liu, Q. (2017). School climate and adolescent aggression: A moderated mediation model involving deviant peer affiliation and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, *119*, 301–306. doi: 10.1016/j.paid.2017.08.004

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, *28*(2), 75–90. doi: 10.1375/aedp.28.2.75

Waters, L. (2015a). Strength-based parenting and life satisfaction in teenagers. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *2*(11), 158–173. doi: 10.14738/assrj.211.1551

Waters, L. (2015b). The relationship between strength-based parenting with children's stress levels and strength-based coping approaches. *Psychology*, *6*(06), 689–699. doi: 10.4236/psych.2015.66067

Waters, L. (2017a). Strength based parenting: A new avenue of practise and research in positive psychology. In M. A. White, G. R. Slemp, & A. S. Murray (Eds.), *Future directions in well-being: Education, organizations and policy* (pp. 93–96). Boston, MA: Springer.

Waters, L. (2017b). *The strength switch: How the new science of strength-based parenting can help you and your child flourish*. New York, NY: Penguin Random House.

Waters, L. E., Loton, D., & Jach, H. K. (2019). Does strength-based parenting predict academic achievement? The mediating effects of perseverance and engagement. *Journal of Happiness Studies*, *20*(4), 1121–1140. doi: 10.1007/s10902-018-9983-1

Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A meta-framework and review of the field of positive education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *4*(1–2), 1–46. doi: 10.1007/s41042-019-00017-4

Waters, L., Loton, D. J., Grace, D., Jacques-Hamilton, R., & Zyphur, M. J. (2019). Observing change over time in strength-based parenting and subjective wellbeing for pre-teens and teens. *Frontiers in Psychology*, *10*(2273), 1–21. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02273

Waters, L., & Sun, J. (2016). Can a brief strength-based parenting ıntervention boost self-efficacy and positive emotions in parents? *International Journal of Applied Positive Psychology*, *1*(1–3), 41–56. doi: 10.1007/s41042-017-0007-x

Watson, L. (2016). Why should we educate for ınquisitiveness? In J. Baehr (Ed.), *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology* (pp. 38–53). NewYork, NY: Routledge.

Weber, M., & Ruch, W. (2012). *The role of a good character in 12-year-old school children : Do character strengths matter in the classroom ?* 317–334. doi: 10.1007/s12187-011-9128-0

Weber, M., Ruch, W., Littman-ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors , subjective well-being , and general self-efficacy – The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, *55*(3), 322–327. doi: 10.1016/j.paid.2013.03.006

Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy - The case of Israeli adolescents. *Personality and Individual Differences*, *55*(3), 322–327. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.006

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 341–355. doi: 10.1007/s10902-014-9597-1

Weyns, T., Colpin, H., De Laet, S., Engels, M., & Verschueren, K. (2018). Teacher Support, Peer Acceptance, and Engagement in the Classroom: A Three-Wave Longitudinal Study in Late Childhood. *Journal of Youth and Adolescence*, *47*(6), 1139–1150. doi: 10.1007/s10964-017-0774-5

White, M. A., & Murray, S. A. (2015). Building a positive institution. In M. A. White, & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp. 1-22). New York, NY: Springer.

White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School:' Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*, *10*(1), 69–76. doi: 10.1080/17439760.2014.920408

Wiatrowski, M. D., Griswold, D. B., & Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, *46*(5), 525-541. doi: 10.2307/2094936

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, *66*(3), 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009

Wilkins, B., Boman, P., & Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, *2*(1), 1–11. doi: 10.1080/2331186X.2015.1095680

Williford, A., Fite, P. J., Isen, D., & Poquiz, J. (2019). Associations between peer victimization and school climate: The impact of form and the moderating role of gender. *Psychology in the Schools*, *September 2018*, 1301–1317. doi: 10.1002/pits.22278

Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample Size Requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement, 73*(6), 913–934. doi: 10.1177/0013164413495237

Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology, 10*(3), 497–518.

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: 10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34*(4), 594–601. doi: 10.1046/j.1440-1614.2000.00748.x

Yates, S. (2003) *Gender differences in perception of school climate*. Paper presented at the Joint AARE/NZARE Conference, Auckland, NZ. Retrieved form https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/yat03139.pdf

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. (2006). *Voices of students on engagement:A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805

Zagzebski, L. T. (1996). *Virtues of the mind: An inquiry into nature of virtue and the ethical foundations of knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology, 7*(1873), 1–8. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01873

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133–145. doi.org/10.1002/pits.20532

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. doi: 10.1177/0734282909344205

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **25/05/2020**
Toplantı Sayısı : **4**
Karar Sayısı : **87**

87- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Kenan Polat**'ın "Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi" başlıklı tezi ile ilgili 12/05/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Kenan Polat**'ın "Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
25/05/2020

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-605.01-E.13842391
Konu : Araştırma İzni (Kenan POLAT)

30.09.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 17/09/2020 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.2513 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 28/09/2020 tarihli ve 92255297-605.01-E.13658730 sayılı onayı.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık doktora öğrencisi Kenan POLAT'ın, "Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi" konulu araştırma çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz de bulunan resmi ve özel liselerde uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞÇI
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
30 / 09 / 2020

Dağıtım:
Gereği:
-Ankara Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
-16 İlçe Milli Eğitim Müd.
-Mrk. Resmi/Özel Lise Müd.

Adres: Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS
Elektronik Ağ: http://sivas.meb.gov.tr
e-posta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr
Bilgi için: L. DENİZ / Şef
Tel: 0 (346) 280 58 00
Faks: 0 (346) 280 59 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 087f-4b83-34f3-82fb-9600 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. OBÖ – LF Kullanım İzni

Gmail Kenan POLAT ‹

Okul Bağlılığı Ölçeği Hakkında

2 ileti

Kenan POLAT 13 Ekim 2020 16:04
Alıcı: ‹

Sayın hocam merhaba.
Doç. Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında doktora tez çalışmamı yürütmekteyim. Tarafınızca uyarlaması yapılan ve daha sonra İlhan hoca ve öğrencisi tarafından lise öğrencileri üzerinde psikometrik özellikleri incelenen Okul Bağlılığı Ölçeğini tezimde kullanmak için izninizi rica ediyorum. Şimdiden teşekkür eder; kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla.

--

Arş. Gör. Kenan POLAT (Research Assistant)
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas Cumhuriyet University)
Eğitim Fakültesi (Faculty of Education)
Eğitim Bilimleri Bölümü (Department of Educational Sciences)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD (Division of Guidance and Psychological Counseling)
Tel: +90(346) 219 1010/4639
Sivas/Türkiye (Sivas/Turkey)

AHMET AKIN · 13 Ekim 2020 17:09
Alıcı: Kenan POLAT

Kenan merhaba ölçek ektedir kullanabilirsiniz iyi çalışmalar diliyorum

Gönderen: Kenan POLAT ‹
Gönderildi: 13 Ekim 2020 Salı 16:04:08
Kime: AHMET AKIN
Konu: Okul Bağlılığı Ölçeği Hakkında

[Alıntılanan metin gizlendi]

E-Posta ile ŞİFRE, TC KİMLİK NUMARASI ve benzeri bilgilerinizi ASLA PAYLAŞMAYINIZ.
Kaynağından emin olmadığınız e-postalarda bulunan bağlantılara ASLA TIKLAMAYINIZ. İMÜ 2020

112. Okul Bağlılığı Ölçeği.doc
190K

EK 4. ÜBKGE Uyarlama İzni

Re: About Three-dimensional Inventory of Character Strengths (TICS)

Prof. Duan Wenjie
5.03.2020 Per 15:32
Kime: KENAN POLAT

Yes please feel free to adapt it. Just give credit as necessary

Yours sincerely,

WJ

段文杰 博士 Wenjie Duan, PhD
社会工作教授 Professor of Social Work

社会工作系 Department of Social Work
社会与公共管理学院 Social and Public Administration School
华东理工大学 East China University of Science and Technology (ECUST)
Email: duan.w@outlook.com

Editorial Board - Research on Social Work Practice http://rsw.sagepub.com/
Associate Editor - Frontiers in Psychology https://www.frontiersin.org/journals/psychology

ORCID: orcid.org/0000-0002-1251-3685
Scopus: www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55375560800
Google Scholar: scholar.google.com.hk/citations?user=pclgp78AAAAJ&hl=zh-CN

Working toward A World in which All Human Beings Flourishing by Scientific Research

On Mar 5, 2020, at 8:16 PM, KENAN POLAT ‹ wrote:

I am working as a research assistant in Psychological Counseling and Guidance Department at Sivas Cumhuriyet University (in Turkey). I am working on student engagement, positive psychology, well-being and character strengths. In this context, I want to use the Three-dimensional Inventory of Character Strengths (TICS) in my dissertation. Therefore, I want to do the study of reliability and validity of the scales and adapt it to the Turkish language and culture (with adolescents and college studets) if you have permission.

Please let me know if you give me permission for adaptation of TICS.

Best Regards.

Arş. Gör. Kenan POLAT *(Research Assistant)*
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi *(Sivas Cumhuriyet University)*
Eğitim Fakültesi *(Faculty of Education)*
Eğitim Bilimleri Bölümü *(Department of Educational Sciences)*
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD *(Division of Guidance and Psychological Counseling)*
Tel: +90(346) 219 1010/4639
Sivas/Türkiye *(Sivas/Turkey)*

EK 5. ÖZTÖ-BKF Uyarlama İzni

Gmail Kenan POLAT

Re: About the revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale

2 ileti

Krista De Castella 12 Nisan 2019 18:12
Alıcı: Kenan POLAT

Thanks for your email. Yes, I approve. Good lick with your research!
Warmly,
Krista

On Thu, 11 Apr 2019 at 11:42 pm, Kenan POLAT

> Dear Dr. Castella,
>
> I am working as a research assistant in Psychological Counseling and Guidance Department at Sivas Cumhuriyet University (in Turkey). I am working on positive psychology, mindsets well-being and character strengths. In this context, I want to use the revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale in my studies. Therefore, I want to do the study of reliability and validity of the scales and adapt it to the Turkish language and culture if you have permission.
>
> Please let me know if you give me permission for adaptation of the revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale.
>
> Best Regards.
>
> --
> **Arş. Gör. Kenan POLAT** *(Research Assistant)*
> **Sivas Cumhuriyet Üniversitesi** *(Sivas Cumhuriyet University)*
> **Eğitim Fakültesi** *(Faculty of Education)*
> **Eğitim Bilimleri Bölümü** *(Department of Educational Sciences)*
> **Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD** *(Division of Guidance and Psychological Counseling)*
> **Tel: +90(346) 219 1010/4639**
> **Sivas/Türkiye** *(Sivas/Turkey)*

Kenan POLAT 24 Aralık 2019 14:24
Alıcı: KENAN POLAT

[Alıntılanan metin gizlendi]
[Alıntılanan metin gizlendi]
[Alıntılanan metin gizlendi]
Eğitim Bilimleri Bölümü *(Department of Educational Sciences)*
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 6. OİÖ-LF Kullanım İzni

Gmail Kenan POLAT

Okul iklimi ölçeği
2 ileti

Aslı Bugay Sökmez ·
Alıcı:

18 Eylül 2019 00:28

Merhaba Kenan Bey,

Ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım. Ekte ölçeği ve ölçeğe ait bilgileri içeren makale çalışmasını bulabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.
Aslı

--

Aslı Bugay, Ph.D.

Associate Professor of Counseling

Middle East Technical University

Northern Cyprus Campus

Guidance and Psychological Counseling Program

Guzelyurt, KKTC, via Mersin 10 Turkey

Email:

Web:

3 eklenti



okul iklimi.jpg
891K

Psychometric Properties of the Turkish Version of the School Climate Questionnaire.doc
255K

Okul İklimi Ölçeği Lise Formu_Bilgi.docx

EK 7. GYDEÖ Kullanım İzni

Re: Strength-based Parenting Scale

Ali Serdar Sağkal

16.09.2019 (Pzt) 17:15

Kime:KENAN POLAT

4 ekin (5 MB)

GÜÇLÜ YANLARA DAYALI EBEVEYNLİK ÖLÇEĞİ.docx; Sagkal, 2019.pdf; Sağkal ve Özdemir, 2019.pdf; SAĞKAL VE ÖZDEMİR, 2018, BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI.pdf;

Merhaba Hocam,
Ekte gönderiyorum, selamlar...

KENAN POLAT) Pzt, 16:10 tarihinde şunu yazdı:

> Sayın hocam merhaba. Eğer izniniz olursa, yapacağım bir çalışmada tarafınızca uyarlama çalışması yapılan "Strength-based Parenting Scale" i kullanmak istiyorum. Bu bağlamda sizden ölçeği ve uyarlama çalışmasına ait bilgileri rica ediyorum. Bu adresten tarafıma ulaşabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

--
Ali Serdar SAĞKAL (Dr. Öğretim Üyesi)
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Merkez Kampüs, 09100, Aydın
Tel: +90 256 2142023

Ali Serdar SAĞKAL (Dr.)
Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
Educational Sciences Department
Guidance and Psychological Counseling Program
Central Campus, 09100, Aydın / Turkey
Phone: +90 256 2142023

EK 8. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okula yönelik görüş, değerlendirme ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve tamamen gizli tutulacaktır. Yanıtlar, genel değerlendirme için kullanılacaktır. Bu nedenle anketlerde isminizi belirtmeniz gerekmemektedir.

Anketlerin ortalama cevaplama süresi 20 dakikadır.

Lütfen, anketlerde yer alan maddeleri dikkatlice okuyunuz ve sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Her bir sayfada yer alan maddeleri bitirdikten sonra sayfa altında yer alan DEVAM ET butonuna basıp sonraki ankete geçiniz. En son sayfaya geldiğinizde ise GÖNDER butonuna basarak yanıtlarınızı iletiniz.

Araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmemiz için anket maddelerine sizin durumunuzu en iyi yansıtacak şekilde yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır. Katılımızı için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kenan POLAT
Cumhuriyet Üniversitesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü

Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek
Yaşınız : ( ) 13 ( ) 14 ( ) 15 ( ) 16 ( ) 17 ( ) 18 ( ) 19
Sınıfınız : ( ) 9.sınıf ( ) 10.sınıf ( ) 11.sınıf ( ) 12.sınıf

Okul Türünüz Nedir? – 1
( ) Anadolu Lisesi
( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi
( ) Fen Lisesi
( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
( ) Sosyal Bilimler Lisesi

Okul Türünüz Nedir? – 2
( ) Devlet Okulu
( ) Özel Okul

Annenizin Eğitim Düzeyi Nedir?
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite
( ) Yüksel Lisans veya Doktora

Babanızın Eğitim Düzeyi Nedir?
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite
( ) Yüksel Lisans veya Doktora

Ailenizin Aylık Gelir Durumunu Nasıl Tanımlarsınız?
( ) Üst
( ) Üstü-orta
( ) Orta
( ) Alt-orta
( ) Alt

EK 9. Okul Bağlılığı Ölçeği – Örnek Maddeleri

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafta ifade edilen seçeneklerden size en uygun geleni "X" ile işaretleyiniz. LÜTFEN, TÜM MADDELERE YANIT VERİNİZ.	**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu Zaman**	**Her Zaman**
1. Derse dikkatimi veririm.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Okulda kurallara uyarım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Okulda sıkılırım.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4. Okuduğumu anlayamazsam geriye dönüp tekrar okurum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 10. Üç Boyutlu Karakter Güçleri Envanteri – Örnek Maddeler

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafta ifade edilen seçeneklerden size en uygun geleni "X" ile işaretleyiniz. LÜTFEN, TÜM MADDELERE YANIT VERİNİZ.	**Bana Hiç Uygun Değil**				**Bana Tamamen Uygun**
1. Her durumda ilgi çekici bir şeyler bulabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.Herkesin söz hakkı olması gerektiğine inanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.Son derece disiplinli biriyimdir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15.Gerçek bir yaşam boyu öğrenen insanımdır.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 11. Örtük Zekâ Teorisi Ölçeği-Benlik Kuramı Formu – Örnek Maddeler

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafta ifade edilen seçeneklerden size en uygun geleni "X" ile işaretleyiniz. LÜTFEN, TÜM MADDELERE YANIT VERİNİZ.	**Katılıyorum**	**Katılmıyorum**
1.Zekâ seviyemi geliştirmek için kişisel olarak yapabileceğim çok fazla şey olduğunu düşünmüyorum.	**1**	**2**
4.Yeni şeyler öğrenebilirim ama temel zekâ seviyemi değiştirme becerisine sahip değilim.	**1**	**2**
5.Yeterli zaman ve çaba ile zekâ seviyemi önemli ölçüde geliştirebileceğimi düşünüyorum.	**1**	**2**
8.Temel zekâ seviyemi, zaman içinde önemli ölçüde değiştirebileceğime inanıyorum.	**1**	**2**

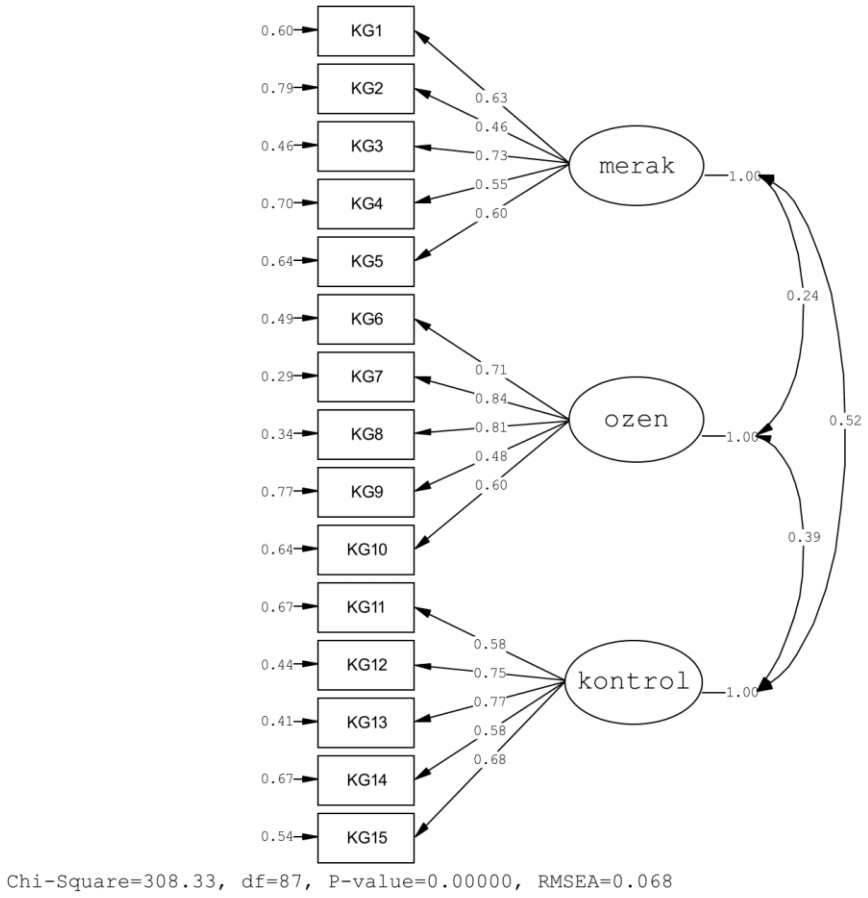
EK 12. Okul İklimi Ölçeği Lise Formu – Örnek Maddeler

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafta ifade edilen seçeneklerden size en uygun geleni "X" ile işaretleyiniz. LÜTFEN, TÜM MADDELERE YANIT VERİNİZ.	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
5. Okulumdaki öğrencilerin davranışları düzgündür.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8. Okul bana yapabileceğimin en iyisini yapmam için cesaret veriyor.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12. Okulumdaki öğretmenler öğrencilerin problemlerine yardım ederler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18. Okulumda, okul sonrası ya da özel etkinliklere katılmaları için her zaman aynı öğrenciler seçilir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23. Okulumda, öğretmenler öğrencilerin kendileriyle ilgili iyi hissetmesini sağlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24. Ebeveyn(ler)im okulumu sıklıkla ziyaret ederler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 13. Güçlü Yönlere Dayalı Ebeveynlik Ölçeği – Örnek Maddeler

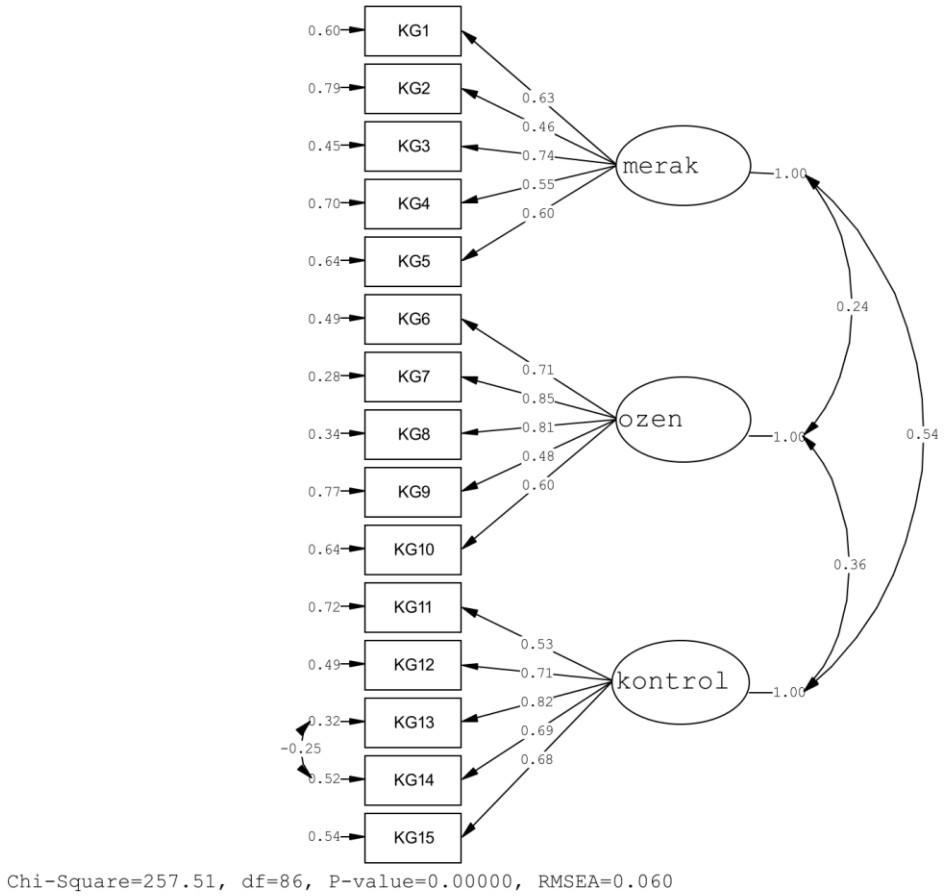
Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her maddeyi dikkatle okuduktan sonra yan tarafta ifade edilen seçeneklerden size en uygun geleni "X" ile işaretleyiniz. LÜTFEN, TÜM MADDELERE YANIT VERİNİZ.	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Biraz Katılmıyorum**	**Ne katılıyorum; Ne Katılmıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
5. Ebeveynlerim yapmakta iyi olduğum şeyleri bilirler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
8. Ebeveynlerim iyi yaptığım şeyleri düzenli olarak yapabilmem için bana fırsat tanırlar.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
11. Ebeveynlerim güçlü olduğum yanlarımı her gün kullanmamı isterler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
14. Ebeveynlerim farklı ortamlarda güçlü yanlarımı nasıl kullanabileceğimi bana gösterirler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**

EK 14. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı

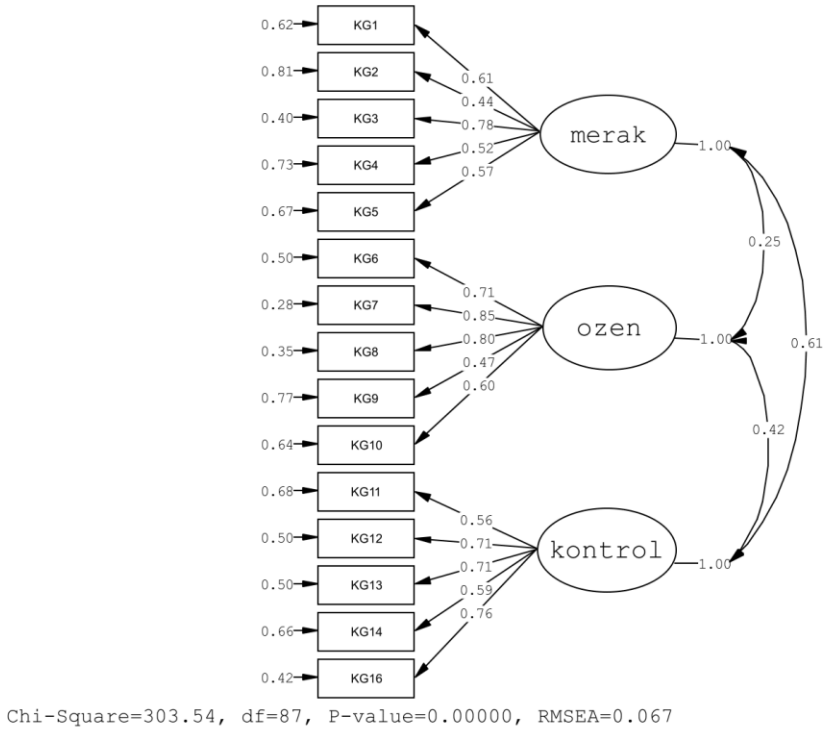


Chi-Square=308.33, df=87, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

EK 15. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı

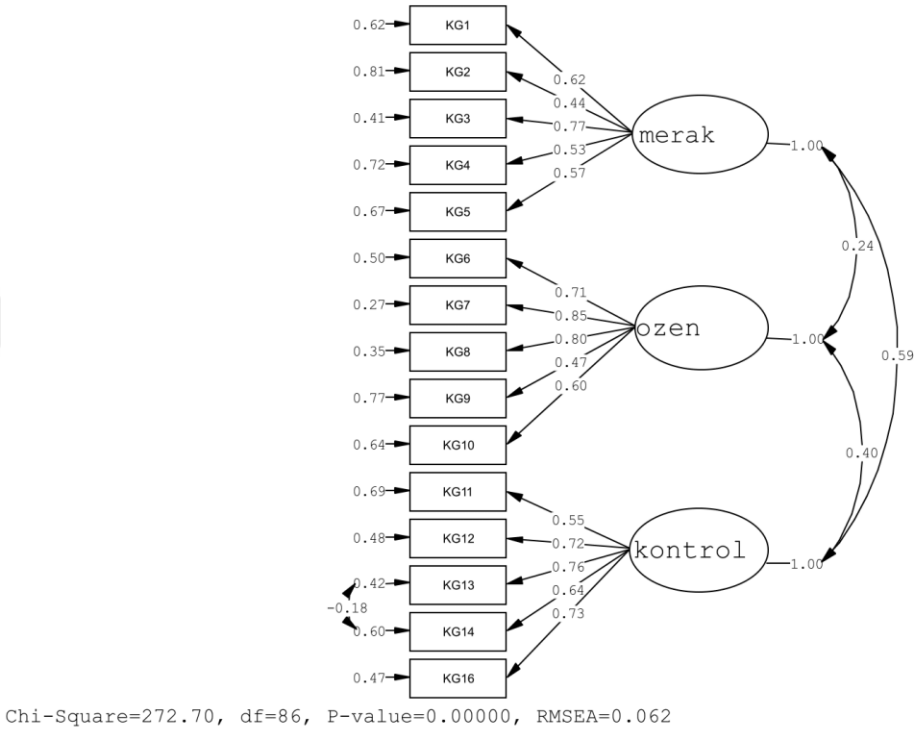


EK 16. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı

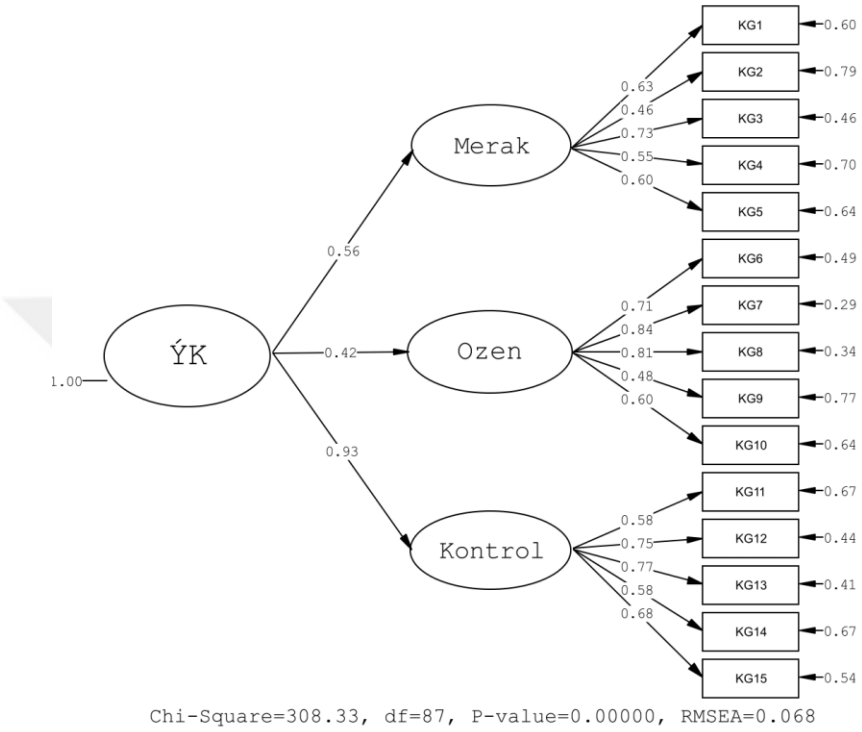


Chi-Square=303.54, df=87, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

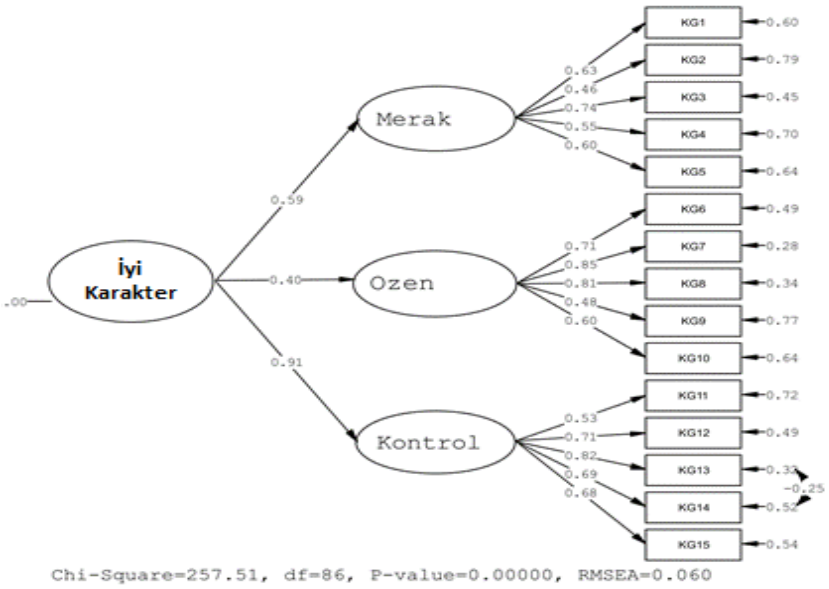
EK 17. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Birinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı



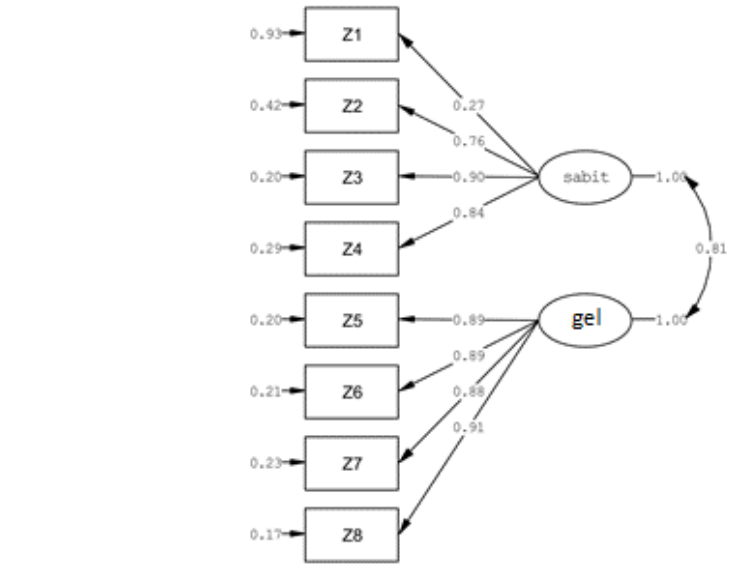
EK 18. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA – Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı



EK 19. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait İkinci Düzey DFA – Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı



EK 20. ÖZTE-BKF Birinci Düzey DFA Yol Diyagramı



Chi-Square=26.16, df=19, P-value=0.12570, RMSEA=0.024

EK 21. ÜBKGE İkinci Ölçek Formu Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler ve Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 1. *ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Çalışma Grubu Bilgileri*

Değişkenler		*n* [a]	%
Cinsiyet	Kız	355	% 63.30
	Erkek	206	% 36.70
Sınıf	9.Sınıf	103	% 18.40
	10.Sınıf	183	% 33.60
	11.Sınıf	186	% 33.20
	12.Sınıf	89	% 15.90
Okul Türü	Anadolu Lisesi	67	% 11.70
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	154	% 27.50
	Fen Lisesi	117	% 20.90
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	90	% 16.00
	Sosyal Bilimler Lisesi	133	% 23.70

Not. Tabloda, kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler çıkarıldıktan sonra oluşan çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur. Başlangıçta N = 662 katılımcından oluşan çalışma grubu kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerlerin çıkarılmasının ardından N = 561 katılımcıdan oluşmuştur.
[a] N = 561.

Tablo 2. *ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri*

Madde	KG1	KG2	KG3	KG4	KG5	KG6	KG7	KG8	KG9	KG10	KG11	KG12	KG13	KG14	KG16
KG1	-														
KG2	.290**	-													
KG3	.390**	.281**	-												
KG4	.323**	.187**	.314**	-											
KG5	.294**	.291**	.352**	.289**	-										
KG6	-.004	-.103*	.140**	.023	.096*	-									
KG7	.029	-.045	.105*	.077	.065	.454**	-								
KG8	.005	-.067	.160**	.042	.069	.368**	.543**	-							
KG9	.055	.003	.081	.093*	.073	.157**	.245**	.249**	-						
KG10	.070	-.013	.224**	.081	.129**	.297**	.322**	.352**	.222**	-					
KG11	.141**	.019	.242**	.077	.171**	.112**	.077	.150**	.120**	.265**	-				
KG12	.089*	-.002	.254**	.140**	.048	.131**	.112**	.179**	.146**	.212**	.357**	-			
KG13	.130**	.014	.224**	.157**	-.004	.057	.131**	.125**	.160**	.220**	.358**	.623**	-		
KG14	.265**	.135**	.434**	.174**	.349**	,088*	.110**	.120**	.151**	.121**	.279**	.257**	.256**	-	
KG16	.300**	.120**	.484**	.204**	.208**	,161**	.204**	.205**	.155**	.290**	.339**	.391**	.437**	.430**	-

Not. n = 561.
* p <.05. ** p <.01.

Tablo 3. *ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Betimsel İstatistikler*

			Tek Değişkenli Normallik					
Madde	$\bar{X}$	*SS*	Çarpıklık	*z*	Basıklık	*z*	Tolerans Değeri	*VIF*
KG1 (Meraklılık)	3.45	1.12	-.29	-2.84**	-.48	-2.35*	.74	1.35
KG2 (Meraklılık)	3.30	1.31	-.23	-2.27*	-1.02	-4.95**	.83	1.21
KG3 (Meraklılık)	3.82	1.06	-.58	-5.64**	-.40	-1.98*	.60	1.70
KG4 (Meraklılık)	3.40	1.28	-.33	-3.20**	-.95	-4.64**	.81	1.23
KG5 (Meraklılık)	3.91	1.16	-.88	-8.50**	-.08	-.41	.72	1.38
KG6 (Özenli Olma)	4.68	.68	-2.25	-21.90**	4.67	22.68**	.73	1.38
KG7 (Özenli Olma)	4.66	.65	-2.01	-19.53**	3.70	17.97**	.60	1.69
KG8 (Özenli Olma)	4.60	.67	-1.61	-15.61**	1.87	9.10**	.63	1.58
KG9 (Özenli Olma)	4.73	.54	-1.92	-18.64**	2.72	13.23**	.88	1.13
KG10 (Özenli Olma)	4.52	.70	-1.27	-12.30**	.86	4.17**	.75	1.33
KG11 (Öz-Kontrol)	3.46	1.13	-.41	-4.00**	-.48	-2.34*	.76	1.31
KG12 (Öz-Kontrol)	4.01	1.01	-.82	-7.98**	.05	.23	.56	1.77
KG13 (Öz-Kontrol)	3.85	1.12	-.68	-6.60**	-.38	-1.85	.53	1.87
KG14 (Öz-Kontrol)	4.00	1.04	-.81	-7.88**	-.10	-.51	.68	1.47
KG16 (Öz-Kontrol)	4.12	.91	-.75	-7.32**	-.20	-.98	.57	1.73
Mardia Katsayısı			31.82*		299.69*			

*p<.05. **p<.01.

EK 22. ÜBKGE Birinci Ölçek Formu Maddeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Madde	KG1	KG2	KG3	KG4	KG5	KG6	KG7	KG8	KG9	KG10	KG11	KG12	KG13	KG14	KG15
KG1	-														
KG2	.309**	-													
KG3	.382**	.277**	-												
KG4	.338**	.187**	.316**	-											
KG5	.316**	.295**	.351**	.300**	-										
KG6	.010	-.092*	.150**	.035	.089*	-									
KG7	.032	-.043	.094*	.073	.070	.464**	-								
KG8	.002	-.061	.150**	.046	.078	.382**	.548**	-							
KG9	.059	.001	.077	.099*	.070	.165**	.237**	.257**	-						
KG10	.085*	.004	.222**	.098*	.133**	.289**	.327**	.363**	.232**	-					
KG11	.140**	.031	.258**	.077	.176**	.111**	.095*	.148**	.133**	.263**	-				
KG12	.072	-.007	.244**	.129**	.055	.138**	.115**	.159**	.147**	.202**	.369**	-			
KG13	.141**	.026	.246**	.157**	.019	.068	.143**	.143**	.176**	.243**	.353**	.644**	-		
KG14	.287**	.116**	.447**	.178**	.346**	.099*	.112**	.129**	.151**	.131**	.295**	.271**	.268**	-	
KG15	.228**	.137**	.387**	.177**	.182**	.103*	.174**	.181**	.137**	.206**	.343**	.338**	.433**	.489**	-

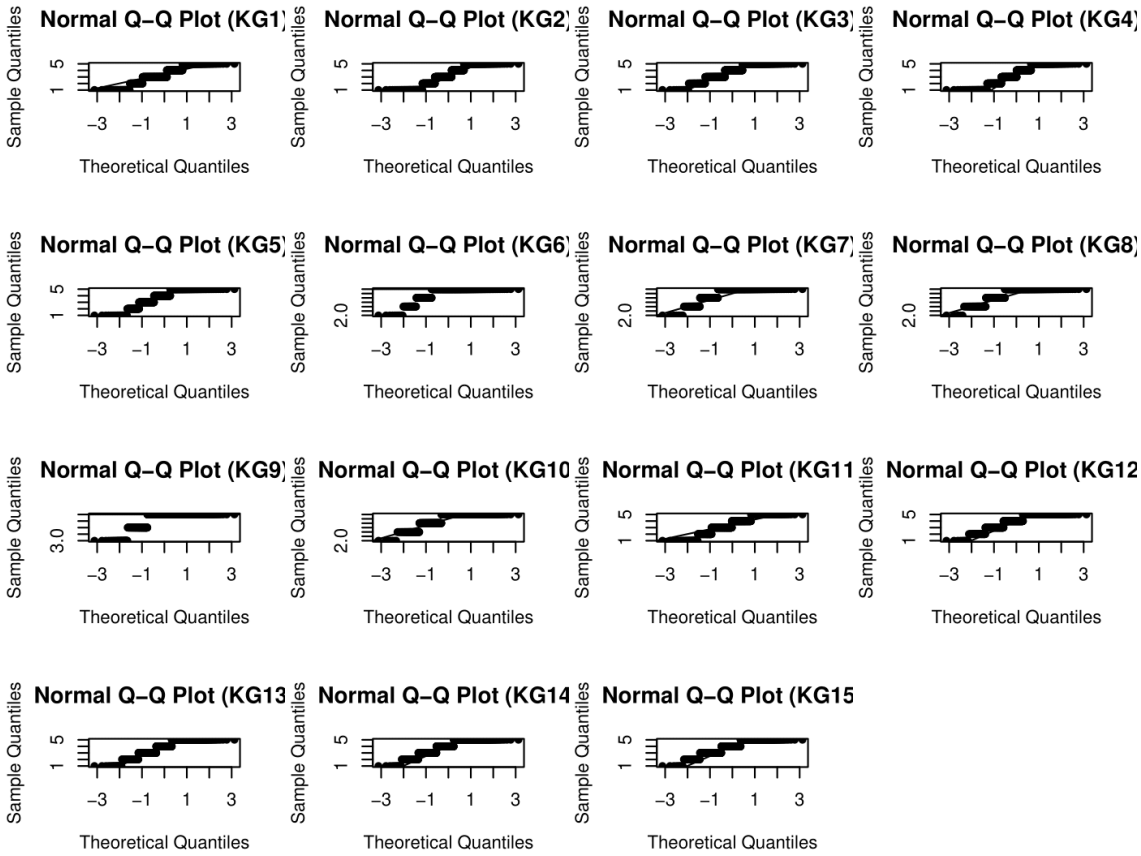
Not. n = 557.
* p <.05. ** p <.01.

EK 23. ÖZTÖ-BKF Maddeleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

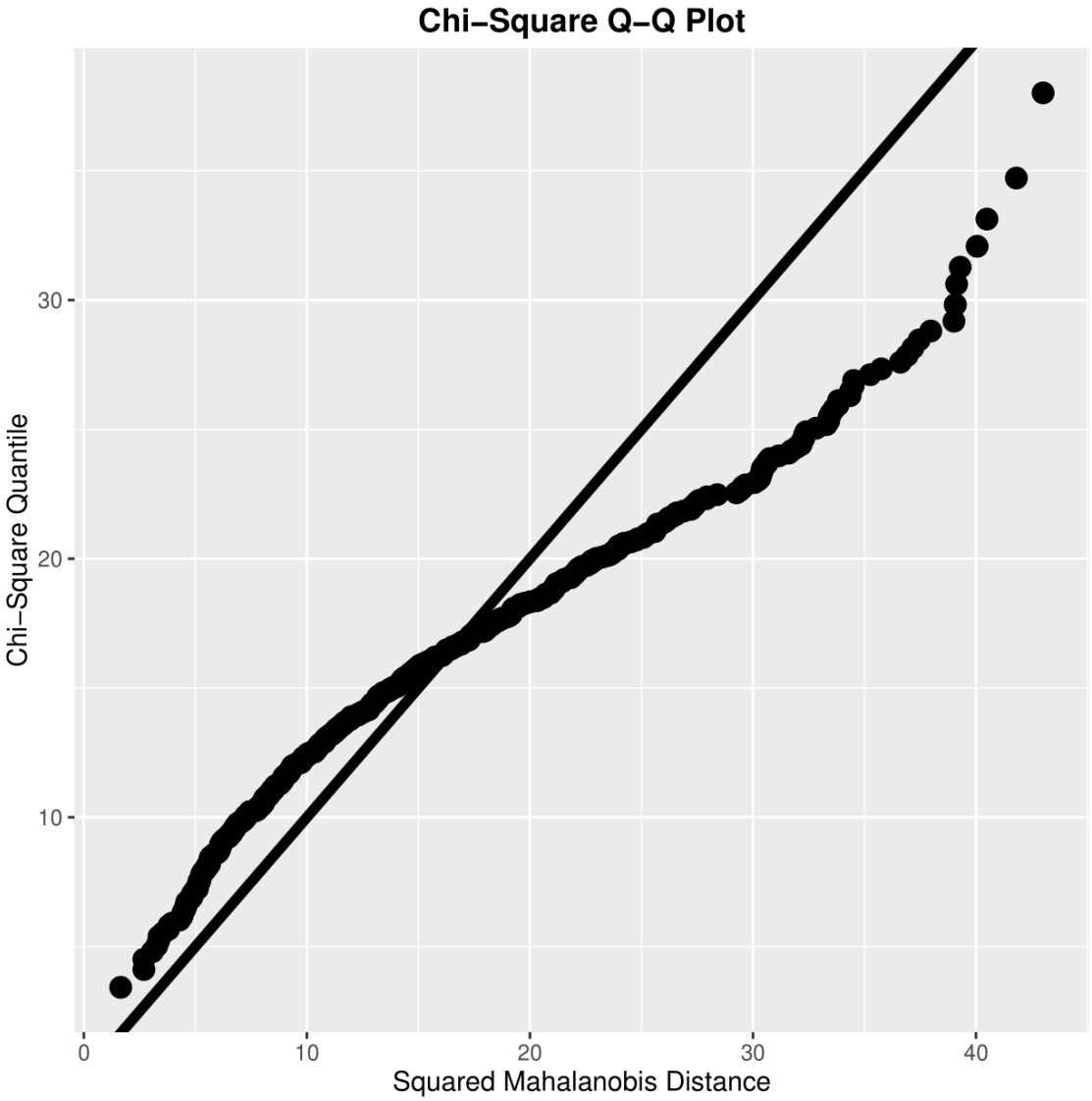
Madde	*N*	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8
Z1	657	-							
Z2	657	.221**	-						
Z3	657	.178**	.462**	-					
Z4	657	.090*	.393**	.524**	-				
Z5	657	.035	.358**	.391**	.431**	-			
Z6	657	.049	.328**	.407**	.404**	.537**	-		
Z7	657	.070	.354**	.402**	.429**	.564**	.539**	-	
Z8	657	.026	.380**	.414**	.405**	.566**	.588**	.542**	-

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

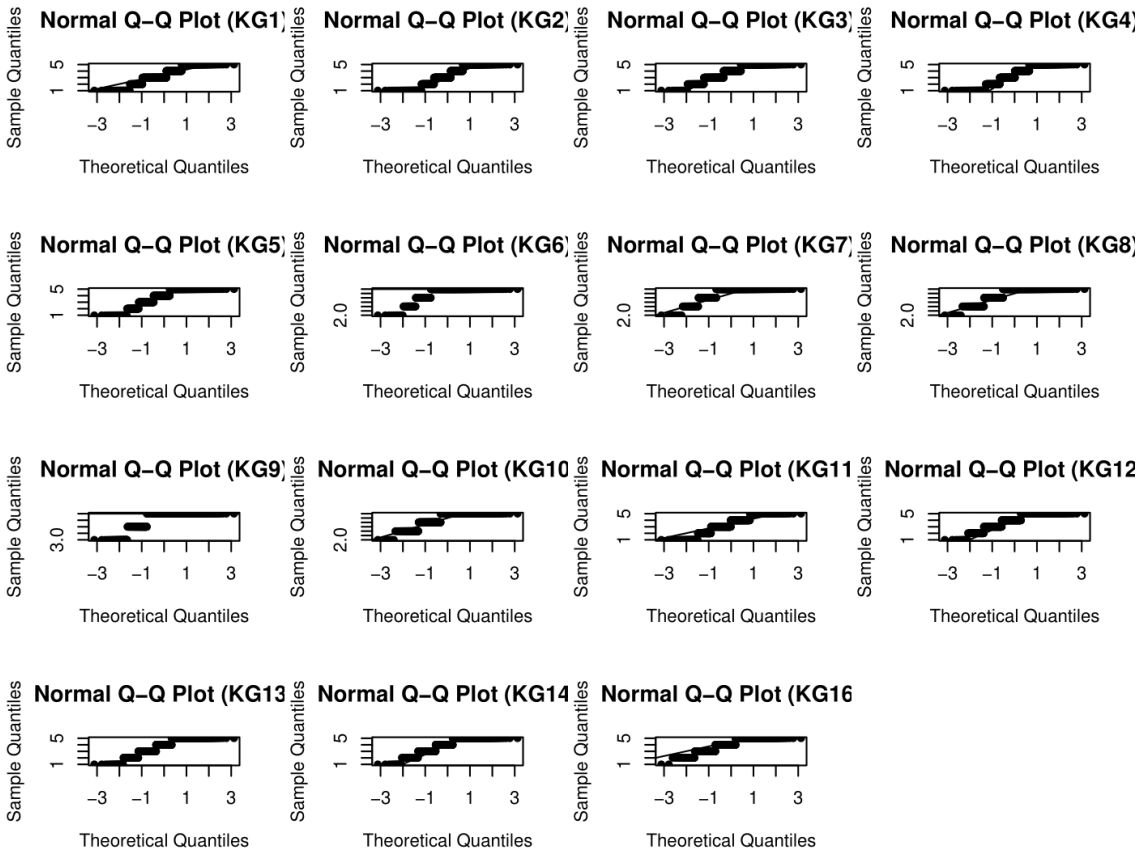
EK 24. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Tek Değişkenli Normal Dağılım İçin Q-Q Grafiği



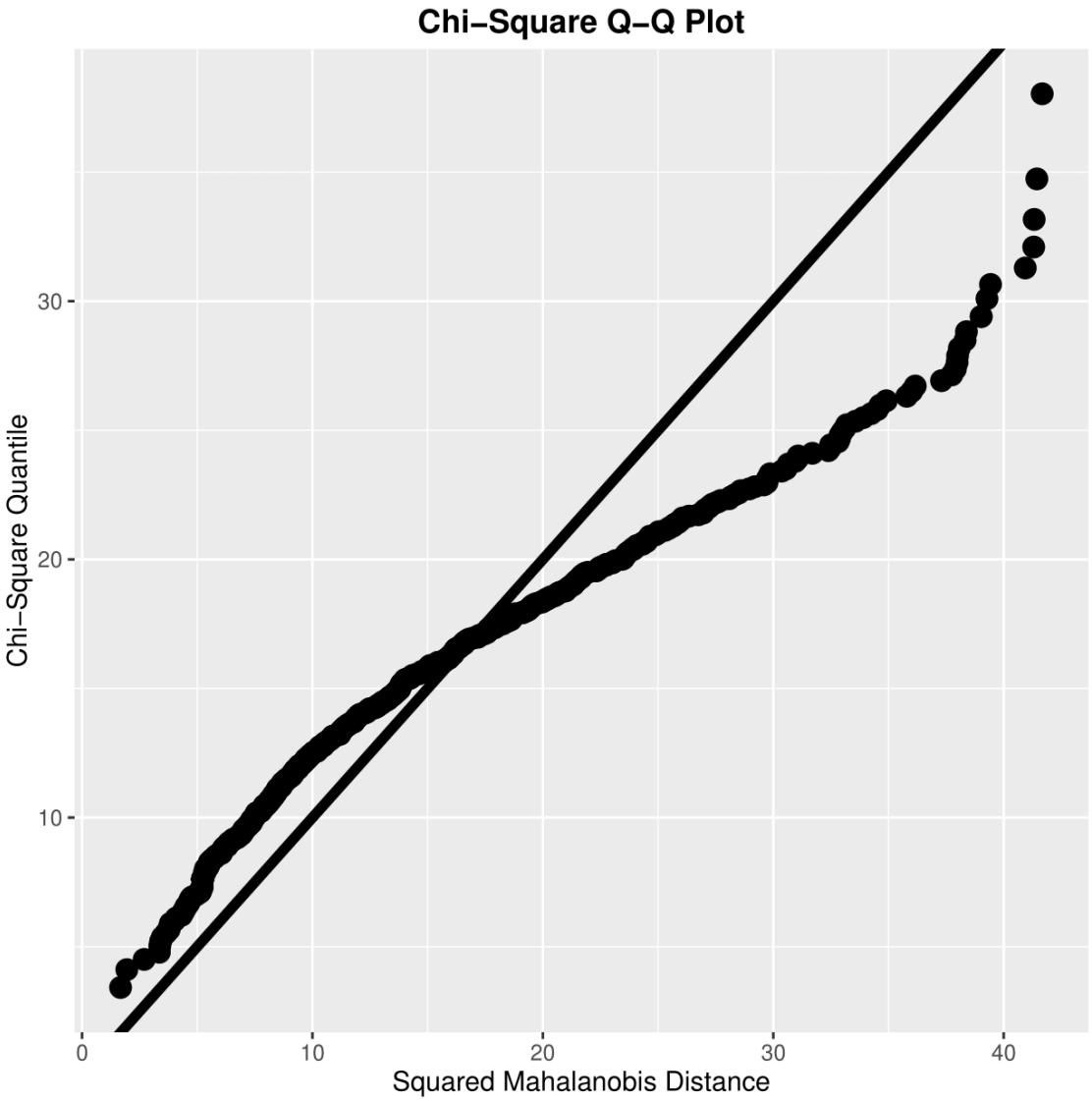
EK 25. ÜBKGE Birinci Ölçek Formuna Ait Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



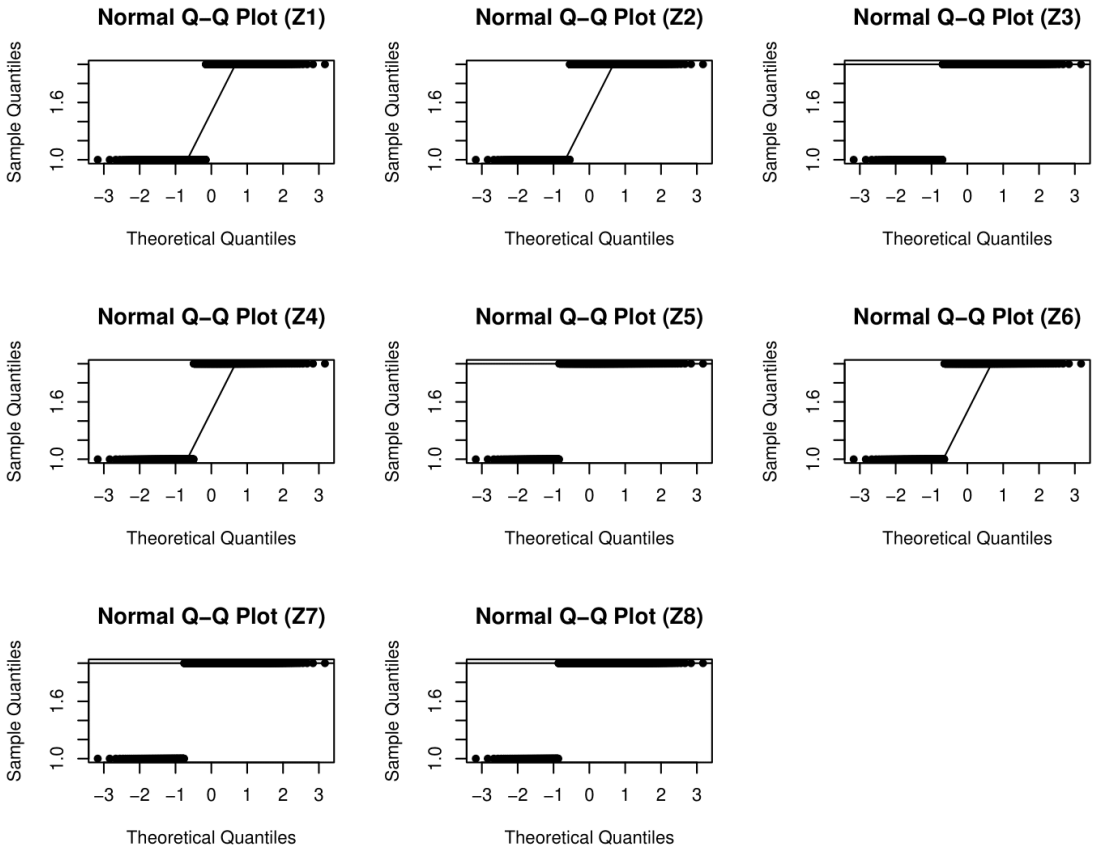
EK 26. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



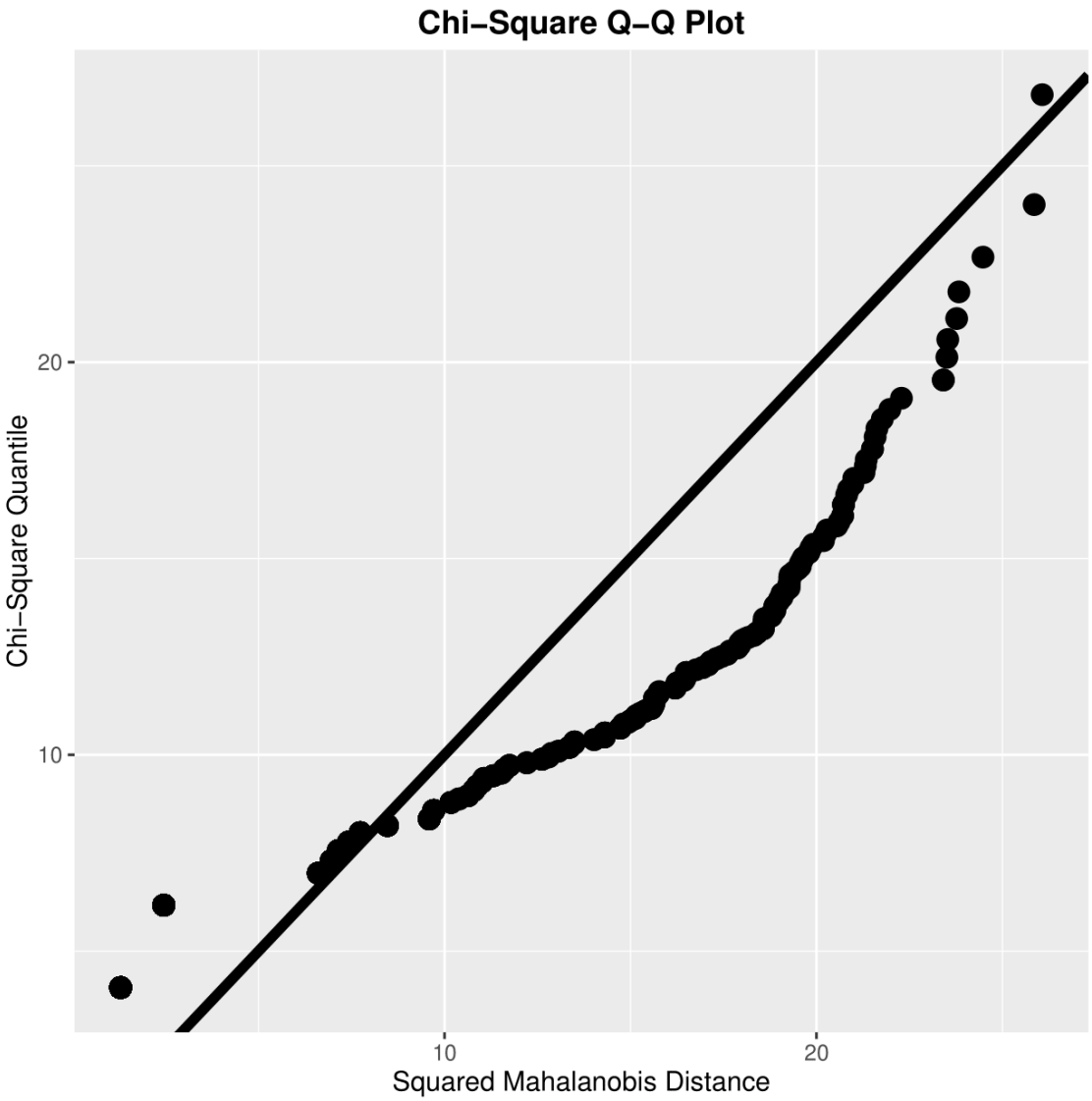
EK 27. ÜBKGE İkinci Ölçek Formuna Ait Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



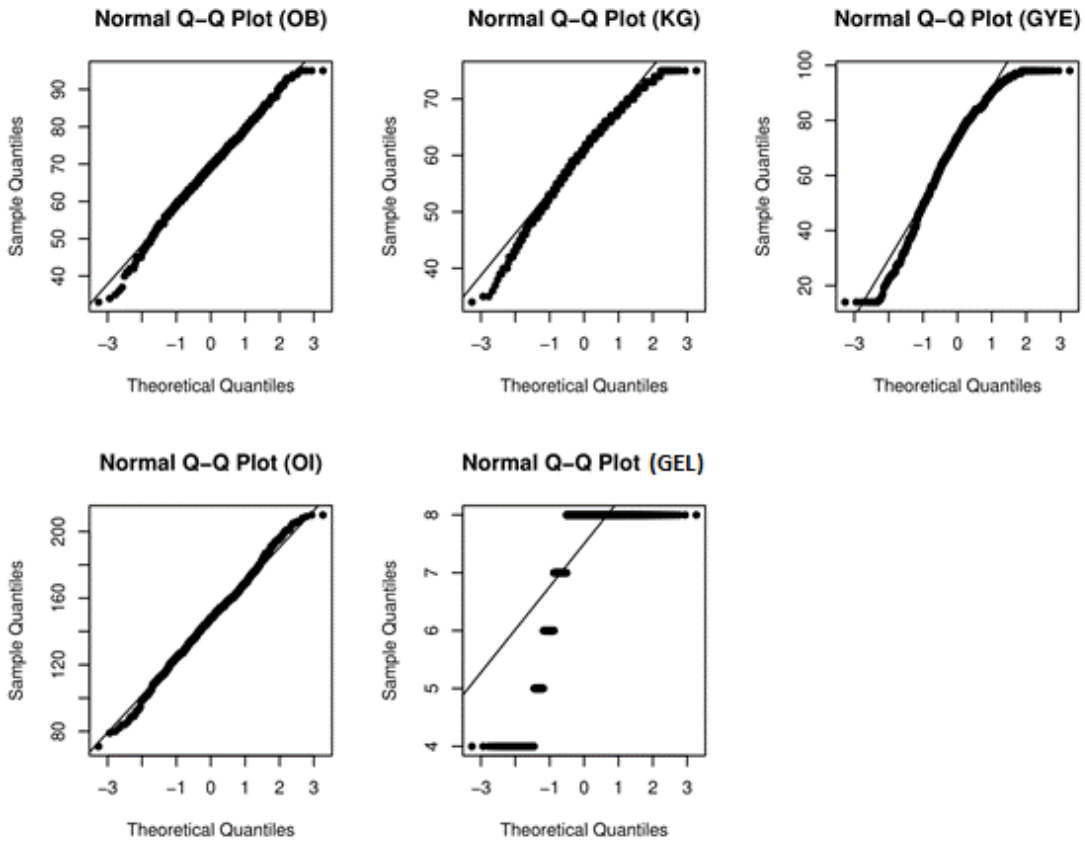
EK 28. ÖZTÖ-BKF Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



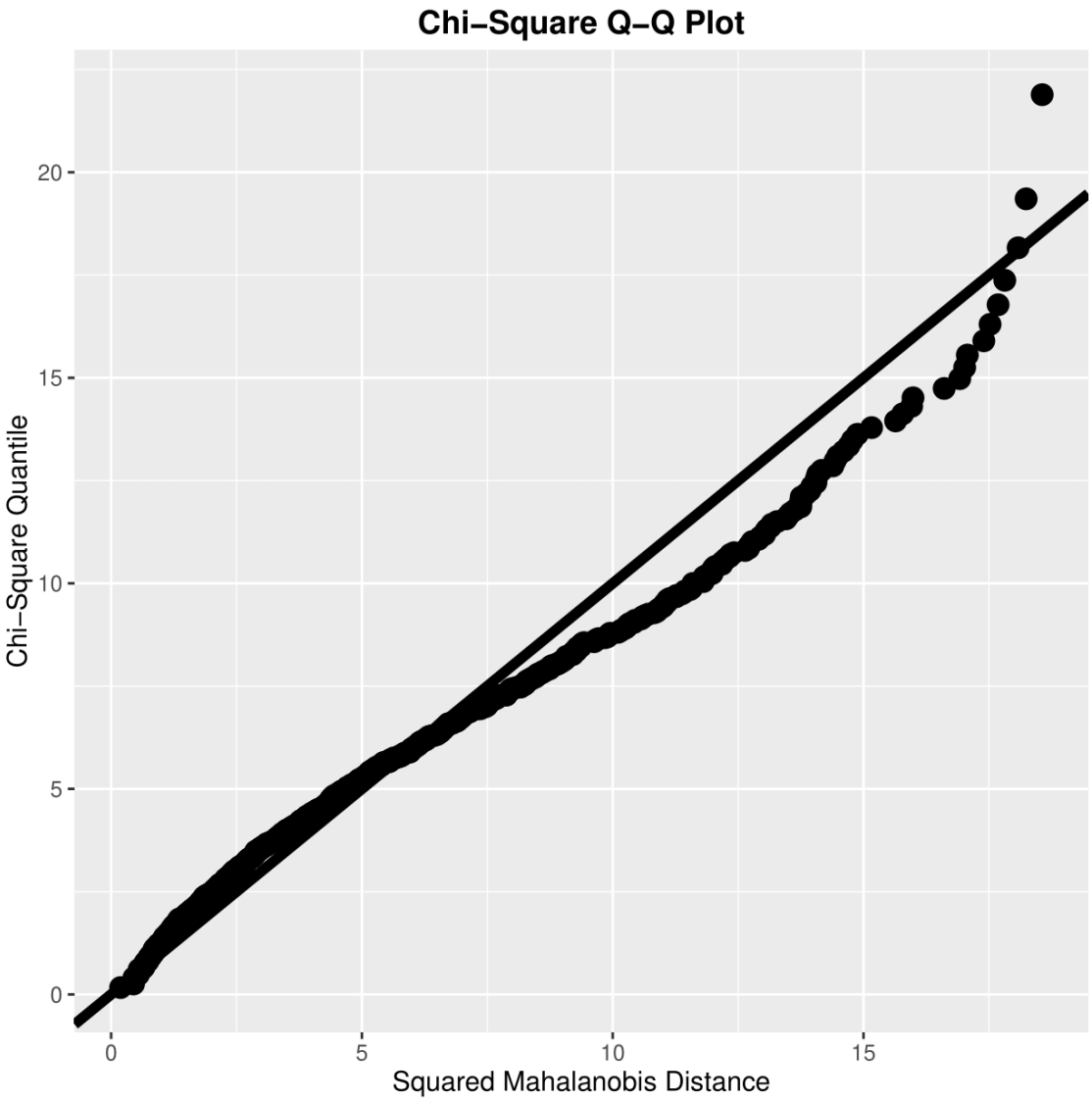
EK 29. ÖZTÖ-BKF Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



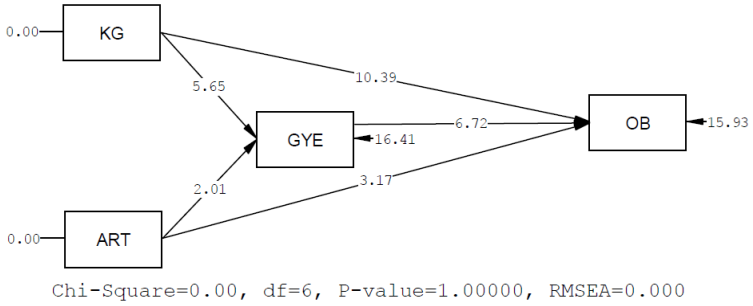
EK 30. İkinci Çalışma Grubu-Tek Değişkenli Normal Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



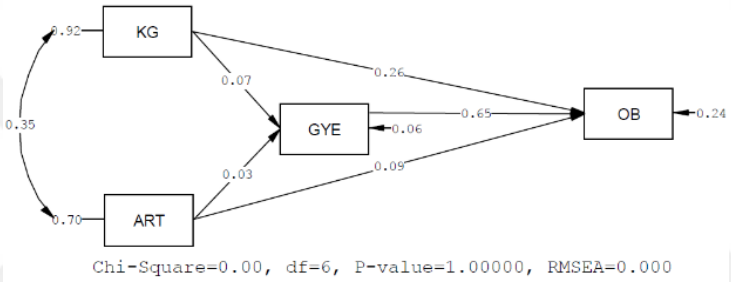
EK 31. İkinci Çalışma Grubu-Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



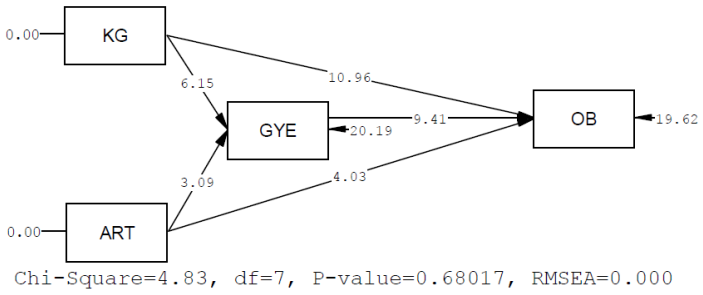
EK 32. Model A'ya İlişkin Temel/Kısıtlı Olmayan Model ile Kısıtlı Modele Ait Yol Diyagramları



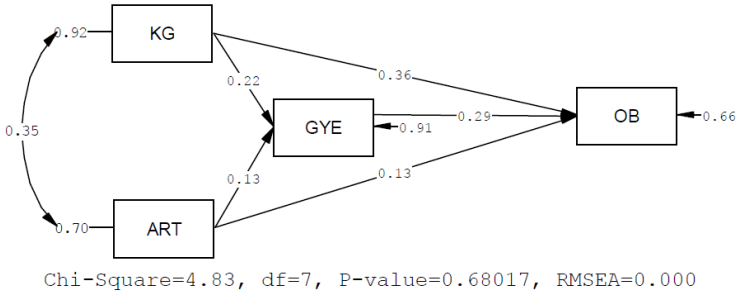
Temel/Kısıtlı Olmayan Model *t* Değerleri



Temel/Kısıtlı Olmayan Model Standardize Yol Katsayıları



Kısıtlı Model *t* Değerleri



Kısıtlı Model Standardize Yol Katsayıları

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Okul Bağlılığının Bireysel ve Çevresel Faktörlerle İlişkisi" 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	: 13.03.2022
Gönderim Numarası	: 1783174418
Sayfa Sayısı	: 166
Sözcük Sayısı	: 53363
Karakter Sayısı	: 362954
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 18.02.2022

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: Kenan POLAT

Tarih: 13.03.2022

İmza: .....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Kenan Polat

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Rehber Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığı	2008-2015
Araştırma Görevlisi	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2015- …..

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Hacettepe Üniversitesi	2007
Yüksel Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2014
Doktora	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2022

Yayınlar:

Makale

Polat K. ve Çifçi, S. (2021). Beden Saygısının Sosyal Görünüş Kaygısı Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri: Öz Şefkatin Rolü. *The Journal of International Educational Sciences, 8*(29), 31-52. doi: 10.29228/inesjournal.52476

Polat, K. ve İlhan T. (2018). Evli Bireylerde Çift Uyumu ve Bazı Psikolojik Belirtilerin Benliğin Farklılaşması Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 8*(50), 87-115.