ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ ALGILANAN ANA BABALIK DAVRANIŞI VE PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA MADEN YILMAZ

ANKARA
OCAK, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ ALGILANAN ANA BABALIK DAVRANIŞI VE PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESRA MADEN YILMAZ

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
OCAK, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Esra MADEN YILMAZ adlı öğrencinin hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi' başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Doç.Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR	……..
Üye	Prof.Dr. İlhan YALÇIN	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 14/01/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/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.

Esra MADEN YILMAZ

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞININ ALGILANAN ANA BABALIK DAVRANIŞI VE PSİKOLOJİK İHTİYAÇ DOYUMU İLE İLİŞKİSİ

MADEN YILMAZ, Esra

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Ocak, 2022, xv + 155 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı lise öğrencilerinin okul bağlılığı ile algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları; lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı ortalaması, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu ve okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Zonguldak ili Alaplı, Kdz. Ereğli ve Merkez ilçelerinde devlet okullarında öğrenim gören 762 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Okul Bağlılığı Ölçeği, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği ile toplanmıştır.

Lise öğrencilerinin okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Okul bağlılığının cinsiyet ve okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ilişkisiz örneklemler için t-testi ile analiz edilmiştir. Okul bağlılığının sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı ortalaması, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu ve öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda babanın duyarlık davranışı, babanın davranışsal denetim davranışı, yeterlik ihtiyacının doyumu ve özerklik ihtiyacının doyumunun okul

bağlılığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyete, sınıf düzeyine, okuldaki son dönem başarı ortalamasına, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna, öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna ve okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Bağlılığı, Algılanan Ana Babalık Davranışı, Psikolojik İhtiyaç Doyumu.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP OF SCHOOL ENGAGEMENT IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH PERCEIVED PARENTING BEHAVIOR AND PSYCHOLOGICAL NEED SATISFACTION

MADEN YILMAZ, Esra

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

January, 2022, xv + 155 pages

The main purpose of this study is to examine the relationship between high school students' school engagement, perceived parenting behavior and psychological need satisfaction. The sub-objectives of the study are to examine whether high school students' school engagement differs significantly according to gender, last term average at school, satisfaction with friend relations at school, satisfaction with teacher relations and participation in extracurricular social activities at school.

The study group of the research consists of 762 high school students studying in public schools in Alaplı, Kdz. Ereğli and Merkez districts of Zonguldak province in the second term of the 2020-2021 academic year. Research data were collected with Personal Information Form, School Engagement Scale, Leuven Perceived Parenting Scale and Balanced Measure of Psychological Needs (BMPN) Scale.

Multiple regression analysis was used to determine whether high school students' school engagement was predicted by the dimensions of perceived parenting behavior and psychological need satisfaction. Whether school engagement differs significantly according to gender and participation in extracurricular social activities at school was analyzed with the t-test for unrelated samples. A one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether school engagement differs significantly according to grade level, last term average success at school, satisfaction with friend relations at school and satisfaction with teacher relations.

As a result of the research, it was found that the father's sensitivity behavior, father's behavioral control behavior, satisfaction of competence need and satisfaction of

autonomy need were positive and significant predictors of school engagement. At the same time, it was concluded that high school students' school engagement showed a significant difference according to gender, grade level, last term average success at school, satisfaction with friend relations at school, satisfaction with teacher relations and participation in extracurricular social activities at school.

Key Words: School Engagement, Perceived Parenting Behavior, Psychological Need Satisfaction.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen ve cesaretlendiren, tezimin her aşamasında bana hoşgörüyle yardımcı olan, zorluklarla karşılaştığımda yol gösteren, engin bilgilerinden pek çok şey öğrendiğim, kişiliğini ve tecrübelerini kendime örnek aldığım, her zaman 'iyi ki İlhan hocam var' dediğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a teşekkürlerimi sunarım. Sizin gibi değerli bir profesör ile tanıştığım ve bu süreçte sizinle çalışma fırsatı bulduğum için minnettarım.

Tezimi sabırla okuyan ve değerlendiren, hoşgörüyle yardımcı olan ve değerli görüşleri ile tezimi geliştiren sevgili Doç.Dr. Nurten KARACAN ÖZDEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ hocalarıma katkıları için çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimde tanıma fırsatı bulduğum ve bilgilerinden faydalandığım Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki bütün hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Lisans hayatımı güzelleştiren ve mesleki açıdan kendilerinden pek çok şey öğrendiğim Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'ndeki tüm hocalarıma emekleri için teşekkür ederim. Tezimin verilerinin toplanması aşamasında bana yardımcı olan ve bu süreçte destekçim olan bütün çalışma arkadaşlarıma yardımları için teşekkür ederim.

Sevgisi ile beni her zaman kucaklayan ve varlığı ile yaşamıma anlam katan biricik annem Nazife MADEN'e ve diğer aile üyelerime teşekkür ederim. Sevgi dolu kalbini, güçlü duruşunu, çalışkanlığını ve yardımseverliğini hiçbir zaman unutmayacağım; her gün daha da fazla özlem duyduğum, güzel anılarımızla sonsuza dek kalbimde yaşayan canım babam Yılmaz MADEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizin emeklerinizle bugünkü ben oldum. Benim anne ve babam olduğunuz için minnettarım.

Ve sevgili eşim Mehmetcan YILMAZ.... Bir bahar akşamı Eskişehir'de Porsuk Çayı manzaralı bir kafede sıcak kahvelerimizin bize eşlik ettiği günü anımsıyorum. O gün hedeflerimiz hakkında uzun uzun konuşmuş; beni yüksek lisans eğitimine başlamam için fazlaca cesaretlendirmiştin. O günden sonra hedeflerime daha sıkı tutunmaya başladım. Daha dün gibi hatırımda olan o günlerden bugüne uzun bir yol katettik. Tanıştığımız günden beri her anımda yanımda olup beni desteklediğin, bana karşı her zaman anlayışlı olduğun ve bu süreçte motivasyonumu yükselttiğin için teşekkür ederim. Her şey için minnettarım, en çok da hayatımı güzelleştirdiğin için…

Canım Babama…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiv
KISALTMALAR/SİMGELER ... xv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 8
Önem ... 9
Sayıltılar ... 13
Sınırlılıklar ... 13
Tanımlar ... 13
BÖLÜM 2 ... 15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 15
Okul Bağlılığı ... 15
Okul Bağlılığının Boyutları ... 18
Bilişsel Bağlılık ... 18
Duygusal Bağlılık ... 20
Davranışsal Bağlılık ... 22
Diğer Boyutlar ... 24
Okul Bağlılığını Ele Alan Kuramlar ... 25
Sosyal Kontrol Kuramı ... 26
Katılım-Özdeşim Modeli ... 27
Katılım ... 28
Özdeşim ... 29
Bağlılık Sağlayamama ... 30
Okula Yakın Olma ... 30
Okula Adanmışlık ... 31
Öğrenci Bağlılığı Kuramı ... 31
Okul Bağlılığının Olumlu Sonuçları ... 34
Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler ... 39
Sosyo-Ekonomik Faktörler ... 41

Aile Ortamı 43
Akranlar 45
Öğretmenler 47
Sınıf ve Okul Ortamı 51
Okul Yönetimi. 53
Ana Babalık Davranışları 55
Psikolojik İhtiyaç Doyumu 66
İlişki İhtiyacı 69
Özerklik İhtiyacı 70
Yeterlik İhtiyacı 72
BÖLÜM 3 77
YÖNTEM 77
Araştırmanın Modeli 77
Çalışma Grubu 77
Verilerin Toplanması 79
Veri Toplama Araçları 80
Kişisel Bilgi Formu 80
Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) 80
Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü 81
Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği 83
Verilerin Çözümlenmesi 85
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi 85
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri 87
BÖLÜM 4 89
BULGULAR VE YORUMLAR 89
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 89
Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları 92
Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 92
Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları 94
Okul Bağlılığının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar 105
Okul Bağlılığının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 106
Okul Bağlılığının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 107

Okul Bağlılığının Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 111
Okul Bağlılığının Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 114
Okul Bağlılığının Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 116
Okul Bağlılığının Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar 120
BÖLÜM 5 123
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 123
Sonuçlar 123
Öneriler 124
Araştırmacılara Öneriler 124
Uygulayıcılara Öneriler 126
KAYNAKLAR 127
EKLER 143
EK.1 Bilgilendirilmiş Onam Formu 144
EK.2 Kişisel Bilgi Formu 145
EK.3 Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler) 146
EK.4 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü-Baba Formu (Örnek Maddeler) 147
EK.5 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü-Anne Formu (Örnek Maddeler) 148
EK.6 Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (Örnek Maddeler) 149
EK.7 Ölçek Kullanım İzinleri 150
EK.8 Etik Kurul Onayı 151
EK.9 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 152
BENZERLİK BİLDİRİMİ 153
ÖZGEÇMİŞ 155

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları 78
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 90
Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 93
Tablo 4. Okul Bağlığının Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları. 95
Tablo 5. Okul Bağlığının Babanın Psikolojik Kontrol Davranışı Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 97
Tablo 6. Okul Bağlığının Babanın Davranışsal Denetim Davranışı Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 98
Tablo 7. Cinsiyete Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 106
Tablo 8. Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 108
Tablo 9. Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları 109
Tablo 10. Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 111
Tablo 11. Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları 112
Tablo 12. Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 114
Tablo 13. Okuldaki Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları 115
Tablo 14. Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler 117
Tablo 15. Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları 118
Tablo 16. Okulda Ders Dışı Sosyal Etkinliklere Katılım Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları 120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Katılım-Özdeşim Modeli..... 27
Şekil 2. Öğrenci Bağlılığı Modeli 32
Şekil 3. Brester ve Bowen'ın Kavramsal Modeli 49

KISALTMALAR/SİMGELER

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
OBÖ	Okul Bağlılığı Ölçeği
LAABÖ/E	Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü
PİDDÖ	Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği
VIF	Varyans Artış Faktörü
CI	Durum İndeksi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
ANOVA	Varyans Analizi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ele alınmış; araştırmada yer alan kavramlara ilişkin tanımlamalar yapılmıştır.

Problem

Çağdaş eğitim anlayışıyla ve teknolojide yaşanan gelişimlerle birlikte okullar, 21. yüzyıl gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte; okul öncesinden üniversite kademesine kadar eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü temel kurum olarak işlev görmektedirler. Okullar; eleştirel düşünme, yaratıcılık, yeniliklere uyum sağlama ve sorunları etkili bir şekilde çözebilme gibi çağdaş yaşam becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ve topluma faydalı, üretken birer vatandaş yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Arastaman, 2009; Kaya, 2017).

Eğitim-öğretim sürecindeki öğrencilerin gününün büyük bir çoğunluğu okul ortamında geçmektedir. Okullar, dersler haricinde arkadaşlarla zaman geçirilen ve diğer faaliyetlere katılım sağlanan bir ortam olarak görülmektedir (Finn,1989). Vaktinin büyük bir kısmını okulda geçiren öğrenciler için okulun ilgi çekici olması ve öğrencilerin okulda mutlu hissetmeleri eğitim sürecinin verimliliği açısından oldukça önemli görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1993; Hazel, Vazirabadi ve Gallagher, 2013). Öğrencilerin okul öncesinden üniversite kademesine kadar eğitim sistemi içerisinde kalması ve okula devamlılığın sağlanmasında okula yönelik tutumların etkili olduğu bilinmektedir. Okula yönelik duygu, düşünce ve davranışlar, öğrencilerin okul hayatları boyunca yaşantıladıkları deneyimlerle şekillenmektedir. Okula yönelik olumlu duygu ve düşünceleri olan öğrencilerin okulda olmaktan hoşnut olduğu ve akran, aile ve öğretmenleri ile iyi ilişkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu öğrencilerin öğrenmeye daha ilgili ve açık halde oldukları, okul başarılarının ve öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu ve problemli davranışların az olduğu görülmektedir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Booker, 2006; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Finn ve Rock, 1997; Klem ve Connell, 2004; Schlechty, 2001; Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğrencilerin okula yönelik pozitif duygu ve düşüncelerinin olması, okul yaşamlarına devam etmeleri, okulda olmaktan hoşnut olmaları ve okulla ilgili faaliyetlere etkin katılım göstermeleri gibi olumlu göstergeler okulla kurulan güçlü bağlara işaret etmektedir (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Osterman, 2000). Okul bağlılığı, bir öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak görmesi ve okulun hedeflerini benimsemesidir (Finn, 1993). Alanyazın incelendiğinde okul bağlılığının çeşitli faktörlerle birlikte ele alındığı ve okul bağlılığına ilişkin farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Tanımlamalar incelendiğinde okul bağlılığının çoğunlukla okulla ilgili faaliyetlere ekstra zaman harcama, çaba gösterme, sorumlulukları yerine getirme, dersi etkili bir şekilde dinleme gibi akademik anlamda yapılan etkinliklerle ve okula katılım gösterme gibi davranışsal göstergelerle açıklandığı görülmektedir (Birch ve Ladd, 1997; Finn, 1989; Skinner ve Belmont, 1993). Aynı zamanda alanyazında okul bağlılığının çok boyutlu bir kavram olarak incelendiği görülmektedir. Finn (1989), okul bağlılığına yönelik duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu bir sınıflandırma yapmış; bu sınıflandırmadan sonra pek çok kuramcı bu boyutlara ilişkin tanımlamalarda bulunarak okul bağlılığı kavramını ele almıştır.

Okul bağlılığı duygusal boyutta ele alındığında tanımlamalarda okula ait olma duygusunun ve okula değer vermenin vurgulandığı; okula bağlılığın mutluluk, hoşnutluk duygularının varlığı ile açıklandığı görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1993; Fredricks vd., 2004; Osterman, 2000; Skinner ve Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008). Davranışsal bağlılığın daha çok öğrenmeye ilişkin etkinliklerde bulunma, okula ve okuldaki faaliyetlere etkin katılım gösterme şeklinde; bilişsel bağlılığın ise daha çok öz-düzenleme becerileri ve öğrenme sürecinde meta-bilişsel becerileri kullanmak üzerinden tanımlandığı görülmektedir (Finn ve Voelkl, 1993; Pintrich ve De Groot, 1990; Savi, 2011; Silins ve Mulford, 2004; Zimmerman, 1990). Genel anlamda okul bağlılığı, okuldaki diğer kişilerle iyi ilişkilere sahip olma, başarının yüksek olması, amaç yönelimli olma ve yüksek motivasyon sahibi olma ile ilişkili görülmektedir (Finn, 1989; Finn, 1993; Osterman, 2000; Skinner ve Belmont, 1993). Okulla güçlü bağları olan öğrencilerin derslere aktif katılım gösterme, ödevleri yerine getirme, okulla ilgili faaliyetlere zaman ayırma, öğrenmek için içsel motivasyon geliştirme, başarılarının yükselmesi ve kurallara uyum sağlama gibi birçok olumlu davranış kazandığı bilinmektedir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997; Goodenow, 1993; Kahu, 2013; Newmann, 1992; Neel ve Fuligni, 2013; Zimmerman, 1990).

Türkiye'de ortaokul ve lise kademesine denk gelen ergenlik dönemi, yetişkinliğe adım atılan bir geçiş aşamasıdır. Ergenlik döneminde fiziksel ve psikolojik açıdan önemli gelişmeler meydana gelmektedir (Steinberg, 2013). Bu dönemde yaşanan hızlı değişimler, ergenleri daha kırılgan ve riske açık hale getirebilmektedir. Diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak ergenlik dönemi, riskli davranışların görülme sıklığının daha fazla olduğu bir dönem olarak görülmektedir (Chapman, Buckley, Sheean, Shochet ve Romaniuk, 2011; Perry, Liu ve Pabian, 2010; Skinner vd., 2008). Türkiye'de riskli davranışların en yoğun görüldüğü eğitim kademesinin liseler olduğu; liselerde ergenlerin riskli davranış gösterme eğilimlerinin arttığı bilinmektedir (Gençtanırım Kuru, 2010).

Lise kademesinde öğrenim gören ergenlerin riskli davranışlarının önlenmesinde okul bağlılığı kavramının ön plana çıkmaktadır (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glower, Bowers ve Patton, 2007; McNeelly ve Falci, 2004; Wang ve Fredricks, 2014). Okul bağlılığı, ergenlik dönemindeki öğrencilerin ruh sağlıkları için koruyucu bir faktör olarak görülmektedir (Chapman vd., 2011; Millings, Buck, Montgomery, Spears ve Stallard, 2012; Shochet ve Smith, 2014; Skinner vd., 2008; Turgut, 2015; Yıldız ve Kutlu, 2015). Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyi ilerledikçe okula bağlılıklarının azaldığı; okul bağlılığının özellikle ergenlik döneminde zayıflama eğiliminde olduğu görülmektedir (Arastaman, 2009; Karamanlı Gül, 2019; Kartal, 2017; Mengi, 2011; Neel ve Fuligni, 2013; Skinner vd., 2008; Tuğrul, 2021; Wang ve Eccles, 2012). Bununla birlikte, erkek öğrencilerin okul bağlılıklarının kız öğrencilere göre daha zayıf olduğu ve ergenlik dönemiyle birlikte erkek öğrencilerin riskli davranışlara yönelme eğilimlerinin daha fazla olduğu bilinmektedir (Arastaman, 2006; Gençtanırım Kuru, 2010; Kartal, 2017; Mengi, 2011; Osterman, 2000; Turgut, 2015).

Alanyazın incelendiğinde ergenlerin okula bağlılıkları zayıfladıkça suça yönelimlerinin ve problemli davranışlarının artığına yönelik bulguların olduğu görülmektedir (Ayres, Williams, Hawkins, Peterson, Catalano ve Abbott, 1999; Bond vd., 2007; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003; Jenkins, 1995; Wang ve Fredricks, 2014). Okulla bağlar güçlendikçe madde bağımlılığı, erken gebelik, okul terki, suça yönelme, intihar, şiddet veya izolasyon gibi ergenlik dönemi riskli davranışları azaldığı bilinmektedir (Akman, 2013; Bond vd., 2007; Hirschi, 1969; McNeelly ve Falci, 2004; Wang ve Fredricks, 2014). Aynı zamanda okulla zayıf bağları olan ergenlerin depresif duygu durumunda ve stres düzeylerinde artış meydana gelebilmektedir (Millings vd., 2012; Shochet ve Smith, 2014; Turgut, 2015). Özellikle çalkantılı ve stres dolu bir dönem olarak görülen ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri ve

ruh sağlıklarının korunması açısından okul bağlılığı koruyucu faktör olarak önem kazanmaktadır (Chapman vd., 2011; Skinner vd., 2008; Steinberg, 2013; Turgut, 2015).

Okul bağlılığı çevresel ve bireysel özelliklerden etkilenen, değişime açık bir kavramdır. Öğrencilerin okul bağlılıklarının şekillenmesinde özellikle çevresel koşulların önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir (Caraway vd., 2003; Finn ve Rock, 1997 Fredricks vd.,2004). Bireylerin gelişim süreçlerinde etkili olan çevresel faktörleri inceleyen Bronfenbrenner (1979), ekolojik yaklaşımında koşulları sistemler şeklinde ele almaktadır. Ekolojik yaklaşımda birey, sistemin merkezinde yer almakta; bireyi etkileyen çevresel koşullardan ilkini ise yakın çevre ve yakın bağ kurulan kişilerden meydana gelen 'mikro sistem' oluşturmaktadır. Ebeveynler, kardeşler, akranlar, arkadaşlar, öğretmenler ve akrabalar bireylerin mikro sistemi içerisinde yer almaktadır. Ekolojik yaklaşıma göre, bireylerin eğitim sisteminin hedeflediği çıktıları kazanmaları ve çağdaş yaşamın gerektirdiği becerileri edinmeleri için kişi ve çevresi bir bütün olarak ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Ekolojik yaklaşımda bireylerin mikro sistemi içerisinde yer alan aileler, çocukların gelişim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedirler. Özellikle ana babaların çocuklarına yönelik tutum ve yaklaşımları, çocukların gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Baumrind, 1991). Ana baba tutumları çocukların okul başarısını, akademik gelişimlerini ve öğrenme motivasyonlarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts ve Fraleigh, 1987; Leung ve Kwan, 1998; Madjar, Shklar ve Moshe, 2016; Park ve Holloway, 2017). Alanyazında ana baba tutumlarıyla ilgili yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde Baumrind'in (1966) ana babalık tutumlarını yetkili, otoriter (yetkeci) ve izin verici tutum olarak sınıflandırdığı ve tutumlara yönelik bilinen en yaygın sınıflandırmayı yaptığı görülmektedir. Bu sınıflandırma incelendiğinde otoriter ebeveyn tutumunun çocukların davranışlarının baskı ve kontrol ile yönlendirilmesi, sert disiplin ve ceza uygulamalarının olması ve özerkliğin kısıtlanması olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Bir diğer ana baba tutumu olan yetkili tutum; çocuklarıyla olumlu etkileşim kuran, onların davranışlarına rehberlik eden ve özerkliklerini teşvik eden ana baba davranışları ile açıklanmaktadır. İzin verici tutum ise çocukların ilgi ve isteklerinin dikkate alınmadığı ve onlara gerekli rehberliğin yapılmadığı ana baba davranışlarını ifade etmektedir. Hem yetkili hem de otoriter ana baba tutumunda çocukların davranışlarına yönelik kurallar ve sınırlamalar bulunmaktadır. Yetkili tutumda kurallar, çocuklarla birlikte alınırken; otoriter tutumda ebeveynler kuralları belirlemekte ve çocuklar koyulan kuralları kabul etmektedir. Yetkili

tutuma sahip aile ortamında aile-çocuk arasında sağlıklı bir iletişimin ve yakınlığın olduğu görülmektedir (Baumrind, 1966). Alanyazındaki ana baba tutumları ve okul yaşamı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde yetkili ana baba tutumu ile okul başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu; otoriter ana baba tutumu ile okul başarısı arasında negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Hoffman, 2001; Leung ve Kwan, 1998). İzin verici ebeveyn tutumu ile yetişen çocukların ise anne ve babalarından gerekli ilgiyi, kontrolü ve desteği alamadıkları için düşük özgüven sahibi oldukları ve dürtü kontrol problemleri yaşadıkları; okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıkları ve bilişsel becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir (Dornbusch vd., 1987; Leung ve Kwan, 1998; Sevim, 2014).

Son yıllarda alanyazında, ana baba davranışlarını bir tutum şeklinde sınıflandırmanın sınırlandırıcı olduğu ve net tanımlamalar yapmayı zorlaştırdığı görüşü benimsenmektedir. Bu nedenle ana baba tutumları yerine ana babalık davranışları kavramı alanyazında yer almaya başlamıştır. Ana babalık davranışları, ana baba tutumlarına göre daha somut göstergelerle karakterizedir (Darling ve Steinberg, 1993; Sevim, 2014). Ana babalık davranışları; duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği davranışı olmak üzere dört boyut çerçevesinde ele alınmaktadır (Peterson, 2005). Duyarlık davranışı, aile ve çocuk arasındaki sevgi ve sıcaklığa dayalı ilişkiyi, öpme ve sarılma gibi yakınlık davranışlarını, çocuğun taleplerine yanıt vermeyi, çocuğa ilgi ve destek göstermeyi içermektedir. Davranışsal denetim davranışları, çocuğun davranışlarına rehberlik etmeyi ve uygun davranışı kazandırmada çocuğa model olmayı ifade etmektedir. Davranışsal denetim davranışı gösteren ana babaların çocuklarıyla açık iletişim kurduğu ve kuralları birlikte belirlediği görülmektedir. Psikolojik kontrol davranışı, çocuğun özerkliğine ket vuran baskıcı tutumu; pasif ya da aktif olarak çocuğu yönlendiren ana babalık davranışlarını yansıtmaktadır. Özerklik desteği davranışı ise çocuklarının hayatları üzerinde söz sahibi olmasına izin veren ana babalık davranışlarıdır (Barber, 1996; Peterson, 2005; Sevim, 2014).

Alanyazındaki ana babalık davranışları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ana babaların duyarlık davranışları, davranışsal denetimleri ve özerklik destekleri arttıkça ergenlerin okul bağlılığını güçlendiği ve okul yaşamından olumlu kazanımlar elde etmelerinin kolaylaştığı görülmektedir (Akın Gökalp, 2020; Arslan Şeker, 2021; Astone ve McLanahan, 1991; Baş, 2019; Darling ve Steinberg, 1993; Erol, 2016; Hofmann, 2001; Lamborn, Wehlage ve Newmann, 1992; Leung ve Kwan, 1998; Madjar vd., 2016; Wang vd., 2019; Zengin Aksu, 2019). Ebeveynlerin psikolojik kontrol ve ceza

davranışlarının ergenlerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Barber, 1996; Leung, McBride-Chang ve Lai, 2004; Sevim, 2014; Wang, Shi, Yang, Zou, Zhang ve Xu, 2019). Ergenlerin ruh sağlıklarının korunmasında ebeveynlerin duyarlık ve davranışsal denetim davranışlarının önemli rolü bulunmaktadır (Betts, Gullone ve Allen, 2009; Kritzas ve Grobler, 2005; Yaşar, 2021). Olumlu ebeveyn davranışlarının okul bağlılığını güçlendirdiği; okul bağlılığının beraberinde akademik başarıyı arttırdığı ve suça yönelim davranışlarını azaltarak çocukları toplumun etkin bir üyesi haline getirdiği bilinmektedir (Ayres vd., 1999; Bellici, 2015; Bond vd., 2007; Finn, 1993; Gün, Turabik, Arastaman ve Akbaşlı, 2019; Hirschi, 1969; Jenkins, 1995; Rumberger, 1987). Tüm bu bigilerden ana babalık davranışlarının öğrencilerin okul bağlılığını üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bireysel ve çevresel koşulların etkileşimi ile şekillenen okul bağlılığı, öğrencilerin psikososyal gelişimlerini ve ruh sağlığını temelden etkilemektedir (Chapman vd., 2011). Öğrencilerin ruh sağlıklarının korunmasında ve okul bağlılıklarının geliştirilmesinde temel gereksinimlerin rolü olduğu görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Osterman, 2000). İnsanlar, doğuştan birtakım temel ihtiyaçlarla dünyaya gelmektedirler. Gereksinimler, bireylerin davranışlarına yön vermekte ve yeterince karşılanmadığında organizmada rahatsızlık hissi meydana getirmektedirler (Cüceloğlu, 2018). Literatürde temel gereksinimlerle ilgili bilinen en yaygın sınıflandırmayı Maslow'un (1970) yaptığı görülmektedir. Maslow (1970), geliştirdiği kuramında ihtiyaçları hiyerarşik bir düzenle ele alarak alt basamaktaki bir ihtiyaç karşılanmadan diğer ihtiyaçların karşılanamayacağını ortaya koymuştur. Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde hiyerarşinin en alt basamağında insanların varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinin yer aldığı görülmektedir. Kurama göre alt düzey gereksinimler karşılandıktan sonra sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme üst düzey ihtiyaçları devreye girmektedir. Bu üst düzey ihtiyaçların toplumsal yönlü olduğu ve doyum-doyumsuzluk durumu başkalarıyla kurulan ilişkilerle şekillendiği görülmektedir. Bireylerin fizyolojik ve toplumsal kökenli temel ihtiyaçlarının doyuma ulaşmaması, sağlıklı gelişimi olumsuz etkilemektedir.

Deci ve Ryan (2000), geliştirmiş oldukları öz-belirleme kuramında temel gereksinimleri psikolojik kökenli ihtiyaçlar olarak ele almaktadırlar. Öz-belirleme kuramına göre 'ilişkili olma, özerklik ve yeterlik' olmak üzere üç temel psikolojik gereksinim bulunmaktadır. Bu temel gereksinimler, doğuştan gelmekte ve bireylerin yaşamları boyunca davranışlarına yön vermektedirler. Öz-belirleme kuramında bireylerin

sağlıklı gelişimi için üç temel ihtiyacın da doyuma ulaşması önemli görülmektedir. Kuramda yer alan özerklik gereksinimi, bireylerin kendi davranışları üzerinde söz sahibi olmaları; yeterlik gereksinimi, bireylerin kendi kapasitelerine güvenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Lamborn vd., 1992). İlişki gereksinimi ise bireylerin yakın çevresi içerisinde yer alan aile, arkadaş, öğretmen vb. gibi kişilerle yakınlığa ve desteğe dayalı ilişki kurması ve başkaları tarafından kabul edildiğini hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991; Goodenow, 1993; Osterman, 2000).

Okul ortamında temel psikolojik gereksinimlerin karşılanması ve doyuma ulamasının öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirdiği bilinmektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Okul içerisinde yer alan kişiler tarafından sevildiğini, kabul edildiğini ve desteklendiğini hissetmek; bununla birlikte başkalarıyla bir arada bulunmaktan doyum sağlamak okulla kurulan bağları etkilemektedir (Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Alanyazında okul bağlılığına ilişkin yapılan tanımlamalar incelendiğinde duygusal boyutta bağlılığın kendini bir gruba ait hissetme ihtiyacı ile açıklandığı görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1993; Fredricks vd., 2004). Connell ve Wellborn (1991), öğrencilerin okul içerisinde yer alan kişiler tarafından kabul edildiğini hissetmesi ve okulda ait olma temel ihtiyacının karşılanmasının; okulda yeterlik ve özerklik gereksinimlerinin doyurulmasının okul bağlılığını güçlendirdiğini belirtmektedirler. Osterman (2000), temel psikolojik gereksinimlerden biri olan ilişki ihtiyacı doyuma ulaştığında okula bağlılığın arttığını belirtmektedir. Tüm bu bulgular ışığında, temel psikolojik gereksinimlerin doyuma ulaşmasının okul bağlılığı üzerinde önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okul bağlılığının daha çok bireyin mikro sistemindeki kişilerle ilişkili olarak incelendiği görülmektedir. Arastaman'ın (2009) lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, okul bağlılığının azalmasında öğretmenlerin, arkadaşların ve okul yönetiminin etkili olduğu bulgusunu elde ettiği görülmektedir. Yavrutürk (2019), lise öğrencilerinin okul bağlılığını ele alan çalışmasında akranlar, öğretmenler ve aileden görülen destekleyici davranışların okul bağlılığını yordadığını belirtmektedir. Kartal (2017), öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin lise öğrencilerinin okul bağlılığını yordadığı gözlemlemiştir. Kalaycı ve Özdemir (2013), lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının okul ortamından etkilendiğini tespit etmiştirler. Mengi (2011), lisede öğrenim gören 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin aile, akran ve öğretmenlerinden algıladığı sosyal destek arttıkça okula bağlılıklarının güçlendiği bulgusunu elde etmiştir. Tuğrul (2021), lise öğrencilerinin akranlarla ve

aileleriyle olan ilişkilerinin; Açılan (2021) ise öğretmenlerle olan ilişkinin okula bağlılık üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu gözlemlemiştir.

Yerli ve yabancı alanyazında okul bağlılığını aile, akran ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerle ele alan çalışmalar (Appleton vd., 2006; Brewster ve Bowen, 2004; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Kartal, 2017; Mengi, 2011; Osterman, 2000; Savi, 2011; Yavrutürk, 2019; Tuğrul, 2021) ve okulla ilgili pozitif çıktıları ana baba faktörü ile ele alan çalışmalar (Dornbusch vd., 1987; Hofmann, 2001; Wang vd., 2019) incelendiğinde bireylerin eğitim yaşantılarında mikro sistem içerisinde yer alan ebeveynlerinin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Ana babaların eğitim sürecine aktif katılımı ve çocuk yetiştirirken benimsedikleri tutum; çocuğun okul başarısını, okul aktivitelerine katılımını, motivasyonunu, okula devamlılığını ve ilgisini temelden etkilemektedir. Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı arttıkça riskli davranışların azaldığı ve okul terki oranlarının düştüğü görülmektedir (Astone ve McLanahan,1991; Hofmann, 2001; Jenkins, 1995; Leung ve Kwan 1998; Madjar vd., 2016; Park ve Holloway, 2017; Reinke, Smith ve Herman, 2019).

İnsanlar doğaları gereği bulundukları ortamlarda aile, arkadaş vb. gibi kişiler tarafından sevilmeyi, kabul edilmeyi ve saygın olabilmeyi arzulamaktadırlar. Aile ve okul ortamında temel psikolojik gereksinimlerin doyuma ulaşması; bunun yanı sıra ana babalar ve çocuklar arasındaki olumlu etkileşimler psikolojik, bilişsel ve davranışsal bağlamda okulla kurulan bağları güçlendirmektedir (Connell ve Wellborn, 1991, Wang vd., 2019). Okulla kurulan güçlü bağlar, ruh sağlığının korunmasına yardımcı olmakta; riskli davranışları önleyerek öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Booker, 2006; Chapman vd., 2011; Skinner vd., 2008; Turgut, 2015). Alanyazındaki tüm bu bilgiler ışığında, okul bağlılığının ebeveyn davranışları ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile önemli düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinin okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışları ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi ele alınmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okul bağlılığı ile algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın genel amacıyla birlikte şu problemlere yanıt bulunması hedeflenmektedir:

1. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı; algılanan ana babalık davranışları (duyarlık, davranışsal denetim, özerklik desteği, psikolojik kontrol) ve psikolojik ihtiyaç doyumu (ilişki ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı ve özerklik ihtiyacı) boyutları tarafından anlamlı bir şekilde yordanmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki son dönem başarı ortalamasına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Lise öğrencilerinin okul bağlılığı okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Önem

Son yıllarda öğrencilerin eğitim ve öğrenme yaşantılarından uzaklaşarak okulu terk etme oranlarının arttığı görülmektedir. Öğrencilerin okulla bağları zayıfladıkça okula karşı yabancılaştıkları ve okulu terk ederek eğitim yaşantılarını sonlandırdıkları bilinmektedir. Öğrencilerin eğitim sürecine yeniden kazandırılmaları için okulla kurulan bağların güçlendirilmesi önemli görülmektedir (Alexander, Eintwise, Harsey, 1997; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn, 1989; Fredricks vd., 2004; Manlove, 1998; Newmann, 1981; Wang ve Fredricks, 2014). Okula bağlılığın zayıflamasına pek çok farklı etken neden olabilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey, aile, arkadaş veya okul ortamı gibi çevresel koşullar; kişilik özellikleri, yetenekler, ilgiler ve güdülenme gibi bireysel faktörler öğrencilerin okula bağlılığını etkileyebilmektedir (Bellici, 2015; Caraway vd., 2003; Finn ve Rock, 1997; Fredricks vd., 2004; Tuğrul, 2021).

Öğrencilerin çağdaş yaşamın gerektirdiği becerilere sahip olmaları; eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki açıdan pozitif gelişimlerinin sağlanması adına okullara önemli bir rol düşmektedir. Öğrenciler, okulda yaşama uygun beceriler kazandıklarına ve gerçek hayata yakın bilgiler edindiklerine inandıklarında okula daha olumlu tutumla

yaklaşmaktadırlar. Okula yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışların olması okula bağlılığı güçlendirmektedir (Kaya, 2017). Okul yaşamından uzaklaşan öğrencilerin yeniden okula kazandırılmaları; akademik, sosyal, bilişsel ve psikolojik açıdan sağlıklı gelişmeleri ve eğitim sürecinden olumlu çıktılar edinmeleri için okul bağlılığı kavramının ele alınması oldukça önemli görülmektedir. Okul bağlılığı, öğrencilerin mutlu ve sağlıklı bir birey olarak yetiştirilmesi ve iyi bir vatandaş olarak topluma kazandırılmaları açısından önemli bir konudur.

Eğitim sisteminde yapılan on iki yıllık zorunlu eğitim uygulamaları ile birlikte öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretim kademesine kadar zorunlu eğitim almaları ve ortaöğretimi tamamlamaları esas alınmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012). Öğrencilerin eğitim hayatlarına devam etmeleri, eğitim süreci içerisinde kaliteli ve doyum sağlayıcı yaşantılar deneyimlemeleri, öğrenmeye açık ve istekli hale gelmeleri ve akademik açıdan başarılı olmaları için okul bağlılığı kavramı bir çare olarak görülmektedir (Bellici, 2015). Okullarda sadece akademik gelişime odaklanmak öğrencilerin psikolojik gelişimlerini ve ruh sağlıklarını olumsuz yönde etkilemekte; okulla kurulan bağlarını zayıflatmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimini hedefleyen eğitim ortamlarının yaratılarak okul bağlılığının geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Gün vd., 2019). Bununla birlikte okullarda öğrencilere sosyal ve akademik açıdan olumlu yeterliliklerin kazandırılması, öğrencilerin olumlu benlik gelişimine katkıda bulunacak ve gelecek yaşamlarını pozitif yönde etkileyecektir (Finn, 1989; Skinner ve Belmont, 1993; Yang, Tian, Huebner ve Zhu, 2019).

Ortaokul ve lise yıllarına denk gelen ergenlik dönemi, yaşam boyu gelişimde kritik role sahip bir dönemdir. Ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal alanda pek çok değişimin yaşandığı; bireylerin yetişkinliğe geçiş yaptığı ve gelecekleri ile ilgili önemli kararlar aldıkları önemli bir dönemdir (Chapman, 2011; Skinner vd., 2008; Steinberg, 2013). Bu dönemde ergenlerin madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar, çete üyeliği, suça yönelim, okul terki, depresyon, içe yönelme, intihar vb. gibi riskli davranışları gösterme ve kendine zarar verme eğilimlerinin arttığı bilinmektedir (Ayres vd., 1999; Bond vd., 2007; Caraway vd., 2003; Hirschi, 1969; McNeelly ve Falci, 2004; Newmann, 1981; Wang ve Fredricks, 2014). Ergenlerin riskli davranışların önlenmesinde ve hem ruh hem de beden sağlıklarının korunmasında okul bağlılığı kavramı son yıllarda dikkat çekmektedir. Okulla kurulan güçlü bağlar beraberinde düşük riskli davranışları, psikolojik iyi oluşu, mutluluğu, akademik başarıyı ve yüksek

motivasyonu getirmektedir (Gutiérrez, Sancho, Galiana ve Tomás, 2018; Gün vd., 2019; Neel ve Fuligni, 2013; Turgut, 2015). Ergenlerin okula bağlılıkları güçlendikçe geleceğe bakış açıları pozitif olmakta; akademik, sosyal, psikolojik ve mesleki açıdan gelişimleri olumlu etkilenmektedir (Baş, 2019; Gao ve Chan, 2015; Goodenow, 1993; Israelashvili, 1997; Perry vd., 2010). Bu nedenle topluma sağlıklı bireyler kazandırmak adına okul bağlılığı, üzerinde daha çok çalışılması gereken bir konu olarak görülmektedir. Okul bağlılığı ile ilişkili olan faktörlerin daha iyi anlaşılması; okul bağlılığı ile ilgili yapılmış ve yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunulması amacıyla bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinin okul bağlılığı ele alınmaktadır.

Yaşam boyu gelişim sürecinde çalkantılı bir dönem olarak kabul gören ergenlik döneminde ebeveynler, çocuklarının yetişkinliğe geçiş sürecine rehberlik etmekte; psikososyal gelişimlerini ve okul yaşamlarını temelden etkilemektedir (Finn ve Rock, 1997; Steinberg, 2013). Ebeveynlerin ilgili, destekleyici ve kabul edici davranışları ile birlikte ergenlerin okul yaşamından olumlu kazanımlar elde ettiği bilinmektedir (Astone ve McLanahan, 1991; Reinke vd., 2019; Wang, vd., 2019). Aynı zamanda okul, aile ve diğer sosyal bağlamlarda ilişki, yeterlik ve özerklik temel psikolojik gereksinimleri doyuma ulaşan öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendiği görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Osterman, 2000). Bu çalışmada ergenlerin tüm gelişim alanlarında pozitif gelişimleriyle ilişkili olan ana babalık davranışları ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenleri okul bağlılığı kavramı ile birlikte ele alınmaktadır.

Türkiye'de ergenlerin okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okula bağlılığın akademik başarı, algılanan sosyal destek, okul iklimi, öz yeterlik, öz düzenleme becerileri, psikolojik sağlamlık, okul tükenmişliği, okul yaşamının niteliği, öğretmen davranışları, gelecek beklentileri, şiddete yönelik tutum gibi değişkenlerle birlikte incelendiği görülmektedir (Açılan, 2020; Akman, 2013; Aksoy, 2021; Alparslan, 2016; Apaydın, 2019; Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014; Durmaz, 2015; İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Karatepe, 2019; Kartal, 2017; Mengi, 2011; Yurdakul, 2019; Tuğrul, 2021; Turgut, 2015). Yerli ve yabancı alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde okul bağlılığının ebeveynler açısından çeşitli değişkenlerle değerlendirildiği görülmektedir (Erol, 2016; Hofmann, 2001; Kapçak, 2018; Park ve Holloway, 2017; Reinke vd., 2019; Smith, Reinke, Herman ve Huang, 2019). Aynı zamanda alanyazında ana babalık biçimleri ve akademik başarı, okula devam, motivasyon vb. gibi değişkenleri ele alan çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir (Astone ve

McLanahan,1991; Dornbusch vd., 1987; Hofmann, 2001; Leung ve Kwan, 1998; Madjar vd., 2016).

Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ana babalık davranışlarının arkadaş ilişkileri, kişilik gelişimi, öfke duygusu, güdülenme ve kültürel özellikler açısından ele alındığı; okul bağlılığı ve ana babalık davranışlarını ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir (Akın Gökalp, 2020; Arslan Şeker, 2021; Recepov, 2020; Yaşar, 2021; Yavuz, 2021). Bu çalışma kapsamındaki değişkenlerle ilgili yerli ve yabancı literatürdeki çalışmalar incelendiğinde okul bağlılığı ile ana babalık davranışlarını (Wang vd., 2019) ve okul bağlılığı ile psikolojik ihtiyaç doyumunu (Connell ve Wellborn, 1991; Gutiérrez vd., 2018; Karatepe, 2019; Madjar vd., 2016; Uzun, 2021; Wang, Tian ve Huebner, 2019; Yu, Li ve Zhang, 2015; Zhou, Ntoumanis ve Thøgersen-Ntoumani, 2019) ayrı şekilde ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Hem yerli hem de yabancı alanyazında okul bağlılığı ile algılanan ana babalık davranışlarını ve psikolojik ihtiyaç doyumunun ilişkisini birlikte ele alan çalışmalar açısından bir sınırlılık olduğu görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların ergenlerin okul bağlılığının anlaşılması ve güçlendirilmesi, algılanan ana babalık davranışlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun okul bağlılığı üzerindeki rolünün ortaya konulması açısından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının alanda çalışan psikolojik danışmanlara ana babalar ve çocuklar arasında olumlu ilişkilerin kurulması, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttırılması ve ebeveynlere etkili ana babalık davranışları hakkında farkındalık kazandırılması için gerçekleştirecekleri seminer, psiko-eğitim, bireysel veya grupla danışma gibi çalışmalarında ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra doğuştan gelen ve yaşama yön veren temel psikolojik ihtiyaçların aile, okul ortamı gibi sosyal bağlamlarda karşılanması; karşılanan psikolojik ihtiyaçlarla birlikte psikolojik danışmanların ergenlerin okula bağlılıklarının güçlenmesine yönelik öğretmen, öğrenci ve ailelerle yürüteceği önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmalarında araştırma bulgularından faydalanması umut edilmektedir.

Araştırma sonucunda alanyazına okul bağlılığı ile ilgili yeni bulgular kazandırılması ve alanyazında var olan bulguların zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmanın topluma sağlıklı ve başarılı bireylerin kazandırılmasına ve öğrenciler üzerinde pozitif çıktılarının artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların eğitim camiasındaki yönetici ve öğretmenlere, ailelere, öğrencilere; okul bağlılığı ile ilgili çalışmalar yürütecek araştırmacılara ve tüm psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarında bulunan sorulara içten ve dürüst bir şekilde cevap verdiği; kontrol edilemeyen değişkenlerin katılımcıları benzer şekilde etkilediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Zonguldak ili Alaplı, Kdz. Ereğli ve Merkez ilçelerinde devlet ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri ve bu öğrencilerden toplanan çevrim içi verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu çalışma, araştırmada kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Bağlılığı: Okula ait hissetme, okula önem verme, okulla ilgili faaliyetlere zaman ayırma, okulla ilgili görevlerde çaba harcama, derslere katılım gösterme, okulda mutlu olma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama okul bağlılığı olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1989; Fredricks vd., 2004; Osterman, 2000; Pintrich ve De Groot, 1990). Okul bağlılığı, Okul Bağlılığı Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ile çalışmada yer almıştır.

Algılanan Ana Babalık Davranışları: Ana babalık davranışları duyarlık, özerklik desteği, psikolojik kontrol ve davranışsal denetim davranışı olmak üzere dört boyut çerçevesinde ele alınmaktadır. Duyarlık davranışı, çocuğun ihtiyaçlarına cevap verilmesi; ana baba- çocuk arasında sevgiye ve yakınlığa dayalı bir ilişkinin olmasıdır. Psikolojik kontrol, çocuğun özerkliğini sınırlandıran ve baskı ile çocukları yönlendiren ana baba davranışıdır. Davranışsal denetim, çocuğu takip etmek ve doğru davranışı kazandırmada çocuğa rehberlik etmektir. Özerklik desteği ise çocukların kendi iradesiyle hareket etmesini teşvik etmektir (Barber, 1996; Sevim, 2014).

Psikolojik İhtiyaç Doyumu: Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen öz-belirleme kuramına göre bireylerin üç temel psikolojik gereksinimi bulunmaktadır. Bu

gereksinimler özerklik, ilişki ve yeterlik ihtiyacıdır. Özerklik ihtiyacı, bireylerin kendi davranışlarını yönlendirmesi ve davranışları üzerinde söz sahibi olması; ilişki ihtiyacı, bireyin diğerleri ile ilişkisinde bir gruba ait olduğunu ve onlar tarafından desteklendiğini hissetmesi; yeterlik ihtiyacı ise bireylerin kendilerini çevre üzerinde etkin ve yeterli bir birey olarak görmesini ifade etmektedir (Connell ve Welborn, 1991; Deci ve Ryan, 2000).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul bağlılığı, anababalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu kavramları sırası ile açıklanmış ve bu kavramlarla ilgili alanyazındaki araştırmalardan bahsedilmiştir.

Okul Bağlılığı

Bağlılık kavramının sözlük anlamına bakıldığında bir kişiye karşı yakın hissetme ve yakınlık davranışlarında bulunma; başkaları ile sevgiye dayalı, güçlü ilişkinin varlığı olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2021). Bowlby'in bağlanma kuramında bağlılık, çocuğun erken yaşta kendisine bakım sunan kişilerle kurduğu ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır. Bağlanma kuramına göre çocuklukta bakım sunan kişi ile kurulan ilişkinin niteliği, yetişkinlikte kurulan kişilerarası ilişkileri etkilemektedir. Hazan ve Shaver (1994), bağlılık kavramını genişleterek yetişkinlik döneminde kurulan kişilerarası ilişkilerde bağlılığı ele almaktadırlar. Hazan ve Shaver'e (1994) göre bağlılık; arkadaşlar, akrabalar ve bireylerin yaşamlarında önemli yere sahip diğer kişilerle kurulan yakın ilişkilerde gelişmekte ve bireylerin yaşamlarını etkilemektedir.

Meyer ve Allen (1997), bağlılık kavramını örgütsel bağlamda ele almakta ve duygusal, normatif ve devamlılık olmak üzere üç boyutlu bir sınıflandırma ile bağlılığı açıklamaktadırlar. Duygusal bağlılık; bireylerin kurumlarıyla özdeşleşmeleri, kurum içerisinde mutlu olmaları ve kendilerini kuruma ait hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır. Normatif bağlılık, bireylerin kendilerini kurumda kalmaları için sorumlu hissetmeleri, örgüte vicdanen bağlı olmaları ve sadık bir çalışan olmalarıdır. Devamlılık bağlılığı ise bireylerin kuruma ihtiyacı olduğu için kurumun bir üyesi olarak kalmaya devam etmeleridir. Devamlılık bağlılığının oluşmasında, bireylerin kuruma yapmış oldukları yatırımlar etkili olmaktadır.

Kişilerarası ilişkiler ve örgütler çerçevesinde ele alınan bağlılık kavramının okul bağlamında ilk olarak Hirschi (1969) tarafından ele alındığı görülmektedir. Hirschi (1969), bağlanma kuramını sosyal faktörlere genişleterek sosyal kontrol kuramını ortaya koymuştur. Sosyal kontrol kuramında bireylerin toplumla olan bağları ele alınmış ve

bireylerin suça yönelimlerinin sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kuramda suç davranışının toplumsal kaynaklı olduğu ve bireyleri suç işlemeye yönelten en temel faktörlerden birinin okula bağlılığının gelişmemesi olduğu ortaya konmuştur. Böylelikle alanyazında 'okul bağlılığı' terimi ilk defa yer almış ve kullanılmaya başlanmıştır. Hirschi'ye (1969) göre okul bağlılığı gelişen bireyler, toplumun gereksinimlerini karşılamaya özen göstermekte ve daha az suç işleme eğiliminde olmaktadırlar. Okula karşı sevgi besleyen ve okul ortamında daha rahat olan öğrencilerin suç işleme oranlarının düşük olduğu görülmektedir (Osterman, 2000; Wang ve Fredricks, 2014).

Fredricks ve diğerleri (2004), okul bağlılığını çevresel faktörlere karşı hassas ve değişime açık bir yapı olarak tanımlamakta; okul bağlılığını üç boyutlu bir kavram olarak ele almaktadırlar. Okul bağlılığı; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta bağlardan meydana gelmektedir. Bilişsel bağlılık; öğrencinin okulla ilgili düşünsel faaliyetlerde bulunması, kendi öğrenme faaliyetlerini düzenlemesi ve öğrenilmesi zor becerileri edinmek için gayret göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Davranışsal bağlılık; okul içinde ve dışında okulla ilgili faaliyetlere aktif şekilde katılmayı ve akademik, sosyal faaliyetlerle meşgul olmayı ifade etmektedir. Duygusal bağlılık ise okula kendini ait veya bağlı hissetme, okulu önemseme ve okulda mutlu olma olarak tanımlanmaktadır. Duygusal bağlılık, okulda kurulan kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir.

Finn (1993), okul bağlılığı kavramını katılım davranışları olarak tanımlamakta ve davranışsal göstergelerle açıklamaktadır. Bir öğrencinin okula düzenli bir şekilde devam etmesi, okul ve sınıf içerisinde aktif rol alması ve okulla ilgili etkinliklere katılması okul bağlılığının geliştiğini göstermektedir. Finn'e (1993) göre duygusal etkenler de okul bağlılığının önemli bir parçasıdır. Okulla duygusal açıdan bağ kuran öğrencilerin, kendisini okulun bir parçası olarak göreceğini ve okulun getirilerine önem vereceğini ifade etmektedir. İlgi ve yetenekleri okulla yeterince uyuşmayan öğrencilerin ise okula bağlılıklarının zayıflayacağını belirtmektedir.

Skinner ve Belmont (1993), okul bağlılığını okula etkin katılım gösterme ve okulda olmakla ilgili pozitif duyguların olması şeklinde duygusal ve davranışsal ögelerle tanımlamaktadırlar. Skinner ve Belmont (1993), okul bağlılığı gelişen öğrencilerin kendi kapasitelerini zorlayacak görevlere yöneldiğini, dikkatlerini kolayca toparlayabildiklerini ve görevleri tamamlamak için yoğun çaba gösterdiklerini; aynı zamanda öğrenmeye karşı hevesli, ilgili ve meraklı olduklarını belirtmektedirler. Okulla zayıf bağları olan öğrencilerin ise okulda olmaktan memnun olmadığını; zorluklar karşısında kolayca vazgeçtiklerini ve problemli davranışlarının olduğunu ifade etmektedirler. Skinner ve

Belmont'a (1993) göre okulla zayıf bağları olan öğrenciler okulda sıkılma, bıkkınlık, öfke, gerginlik gibi duyguları daha fazla deneyimlemektedirler. Savi (2011), öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlere olumlu katılım göstermeleri; ders dışında spor, sanat vb. etkinliklerle ilgilenmeleri şeklinde okul bağlılığını davranışsal açıdan açıklamaktadır. Silins ve Mulford (2004) da okul bağlılığını okuldaki faaliyetlere katılım gösterme ve okuldaki kişilerarası ilişkilere değer verme olarak açıklamaktadırlar.

Zimmerman'a (1990) göre önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması, öğrenilen bilgilerin zihinde anlamlandırılması, öğrenme amaçlarının olması; öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi, gözlemlemesi ve değerlendirmesi gibi üst düzey bilişsel yetkinlikler okul bağlılığının göstergeleridir. Pintrich ve De Groot'a (1990) göre öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve öz-düzenleme stratejilerini kullanarak öğrenme süreçlerini yönlendirmesi okul bağlılığının geliştiğinin göstergesidir. Newmann (1992), okul bağlılığını öğrenme davranışları ve öğrenmeden duyulan zevk olarak tanımlamaktadır. Newmann'a (1992) göre okula bağlılık, bireylerin kendilerine yaptıkları kişisel ve duyuşsal bir yatırımdır.

Connell ve Wellborn (1991), okul bağlamı temel psikolojik gereksinimlere yanıt verdiğinde okul bağlılığının gelişmesinin daha kolay olduğunu belirtmektedirler. Hazel ve diğerleri (2013), okul bağlılığını öğrencilerin kişisel gereksinimleri ile okul ve sınıf bağlamının öğrenciye kazandırdıkları arasındaki ahenk olarak tanımlamaktadırlar. Özellikle okul ortamında özerklik gereksinimi karşılanan, kendilerini okulun önemli bir üyesi ve saygı duyulan bir bireyi olarak algılayan, öğretmen ve arkadaşlarıyla iyi ilişkileri olan ve okula ait hisseden öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği ve okul bağlılıklarının güçlendiği görülmektedir (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996). Osterman (2000) da okul bağlılığını temel psikolojik gereksinimlerin karşılanması ile açıklamaktadır. Osterman'a (2000) göre bir toplumu toplum yapan üyelerin kendilerini o gruba ait hissetmesidir. Üyelerin diğer üyeleri desteklediği, temel gereksinimlerin karşılandığı ve üyeler arasında duygusal bağların olduğu gruplarda ait olma hissi yaşanabilmektedir. Osterman (2000), okul ortamında da bu koşulların sağlandığı bir gruba üye olan öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendiğini belirtmektedir. Okul ortamındaki grubun en temel ögelerini ise akranlar ve öğretmenler oluşturmaktadır. Okulda aidiyet yaşamak, bağlılığın temel koşulu olmasa da yüksek başarı gibi pozitif çıktıların oluşmasında etkili görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf içerisindeki hal ve hareketleri, ders haricinde sosyal faaliyetlere katılım durumları, akademik performansları, okulda kurdukları sosyal ilişkiler ve okul

toplumunun bir üyesi olmaları okula bağlı olduklarının birer göstergesidir. Özellikle öğrencilerin ders başarısı ve dersler için gösterdikleri çabaları okula bağlılıkları hakkında fikir vermektedir (Jimerson, Campos ve Grief, 2003). Bir öğrencinin okula bağlı olduğunu gösteren en temel gösterge ise okul içerisinde olumlu davranışlarının olmasıdır (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004).

Öğrencilerin okul bağlılıkları, durağan ve sabit bir yapıya sahip değildir. Zaman içerisinde öğrencilerin okula bağlılıkları artabilmekte veya azalabilmektedir. Bazı öğrencilerin okulla kurduğu bağlar uzun yıllar devam ederken, bazı öğrencilerin okula bağlılıkları ise kısa vadeli olabilmektedir (Fredricks vd., 2004; Wang ve Fredricks, 2014). Okula bağlılık, bir sürecin sonucunda meydana gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurabilmeleri için erken yaşlardan itibaren harekete geçilmeli; okul süreci içerisinde bağlığın güçlenmesine önem verilmelidir (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009). İlgili alanyazında okula bağlılıkla ilgili çeşitli boyutlardan söz edilmektedir. Aşağıda okula bağlılığın boyutları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Okul Bağlılığının Boyutları

Alanyazında okul bağlılığına ilişkin yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde ilk olarak Finn'in (1989) okul bağlılığını duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele aldığı görülmektedir. Fredricks ve diğerlerinin (2004) de okul bağlılığını duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak tanımladıkları görülmektedir. Finn'in (1989) üç boyutlu modeli, zaman içerisinde çoğu kuramcı tarafından kabul görmüş; farklı kuramcılar tarafından boyutlar açıklanmaya çalışılmış veya üzerine farklı boyutlar eklenerek kavram genişletilmiştir.

Bilişsel Bağlılık

Öğrencilerin okulla ilgili düşünsel faaliyetlerde bulunmaları ve kendilerine yatırım yapmaları, okul bağlılığının bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Kompleks bilgi ve becerileri öğrenmek ve öğrenilen konularda ustalaşmak için çaba göstermek, bilişsel bağlılığın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bilişsel açıdan okula bağlı olan öğrenciler, bilgiyi ezberlemekten ziyade konuyu derinlemesine öğrenmeye çalışmakta ve öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme sürecini yönetmektedirler. Bilişsel

bağlılığı gelişen öğrenciler öğrenme faaliyetlerine önem vermekte, kendilerine amaçlar belirlemekte ve amaçlarına ulaşmak için çalışmaya devam etmektedirler. Bu öğrencilerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu ve herhangi bir problemle karşılaştıkları zaman pes etmeden mücadele ettikleri görülmektedir (Fredricks vd., 2004).

Zihinsel olarak okulla ilgi konularla ve derslerle meşguliyet halinde olmak, derslere zaman ayırmak, okulla ilgili sorumluluklar için planlamalar yapmak, öğrenme faaliyetlerini zihinde tasarlamak ve öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullanmak bilişsel bağlılık olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini fark etmeleri, öğrenmelerini değerlendirmeleri ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları da okula bağlılığın bilişsel yönünü ifade etmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Öğrenme sürecinde karşılan sorunları çözerken pes etmemek ve derslere yoğun bir şekilde ilgi göstermek bilişsel bağlılığın gelişmesinde önemli görülmektedir. Okulda başarısızlık yaşayan öğrencilerin başarısızlıkları karşısında yılmadan devam edebilmeleri ve pes etmemeleri bilişsel bağlılık olarak ifade edilmektedir (Connell ve Wellborn, 1991).

Pintrich ve De Groot (1990), bağlılığın bilişsel boyutunu öz düzenleme becerilerini ve öğrenme stratejilerini kullanmak ile açıklamaktadırlar. Öz düzenleme becerilerini kullanan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planladıklarını; bilgileri öğrenmek ve unutmamak için kendi öğrenme stiline uygun bilişsel beceriler geliştirdiklerini, süreç içerisinde kendilerini gözlemleyerek değerlendirmeler yaptıklarını ve kendi öğrenme sürecini yönettiklerini belirtmektedirler. Buna göre, bilişsel bağlılığın temelinde öz düzenleme becerilerinin yer aldığı görülmektedir.

Lamborn ve diğerleri (1992), bağlılığın bilişsel boyutunu zor bilgileri öğrenirken ilgili, istekli olmak ve güçlükler karşısında yılmadan devam edebilmek olarak tanımlamakta; okula bilişsel açıdan bağlanan öğrencilerin kendilerine psikolojik bir yatırım yaptıklarını ifade etmektedirler. Archambault ve diğerlerine (2009) göre bilişsel bağlılık, etkili öğrenme için yapılan zihinsel bir yatırımdır. Newmann'a (1992) göre ise okulda etkili öğrenme ve yeni beceriler edinme için çabalayan öğrenciler, kendilerine ve geleceklerine önemli bir yatırım yapmaktadırlar.

Öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanmaları, yeni bilgiler edinmeye değer vermeleri, gelecek beklentilerinin olması ve beklentilerine yönelik akademik çalışmalar gerçekleştirmeleri okula bağlılığın bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Appleton vd., 2006; Archambault vd., 2009). Okula karşı bilişsel bağlılık geliştiren öğrencilerin okula gelmeden önce hazırlık yapma, konuları unutmamak için özet çıkarma,

tekrar yapma, konuyu tam öğrenmeye çalışma gibi meta-bilişsel beceriler kullandıkları görülmektedir. Bu becerileri kullanan öğrenciler, öğrenme faaliyetleri ile zihinlerinde daha fazla meşgul olmaktadırlar. Okulla kurulan bilişsel bağlar güçlendikçe eski öğrenilenler ile yeni öğrenilenler arasındaki aktarım kolaylaşmakta ve öğrenme hızlanmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Okula yönelik bilişsel bağlar kuvvetlendikçe öğrencilerin okul başarılarının da yükseldiği görülmektedir (Weinstein ve Mayer, 1986; Zimmerman, 1990). Bilişsel bağlılık geliştikçe zihinde öğrenme ile meşgul olma, ders çalışmaya zaman ayırma, öğrenme stratejilerini ve öz düzenleme becerilerini kullanım artmakta; bunun sonucunda akademik başarı da yükselmektedir (Zimmerman, 1990). Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel bağlılıkları güçlendikçe okuldaki faaliyetlere ilgi gösterme düzeyleri artmakta ve sorunlu davranışları azalmaktadır (Wang ve Fredricks, 2014). Okul bağlılığının bilişsel boyutu ile ilgili yapılan bu tanımlamalar incelendiğinde bağlılığın, öz düzenleme becerileri, bilişsel stratejilerin kullanımı ve psikolojik yatırım kavramları çerçevesinde benzer göstergelerle açıklandığı görülmektedir.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, öğrencilerin okula yönelik duygu ve düşünceleri ile ilişkili bir boyuttur. Öğrencilerin okulda mutlu veya üzgün olmaları; kaygı, stres ya da rahatlık yaşamaları, okulu can sıkıcı bir yer olarak görmeleri veya okulda olmaktan zevk duymaları vb. gibi okula yönelik tüm duygu ve düşünceler duygusal bağlılığı ifade etmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Skinner ve Belmont, 1993).

Okul bağlılığının duygusal boyutunu 'özdeşim kurma ve aidiyet' kavramları oluşturmaktadır. Okulun amaçlarını ve getirilerini benimseyen, kendisini okulun bir üyesi olarak gören öğrencilerin okulla duygusal bağ kurduğundan bahsedilebilmektedir. Bağlılığın duygusal bileşeni okulda mutlu olma, aidiyet hissi gibi olumlu duyguları veya okula yabancılaşma, huzursuzluk, utangaçlık, hüsran yaşama gibi olumsuz duyguları içermektedir. Okula yönelik olumlu veya olumsuz tüm duygular bağlılığın psikolojik yani duygusal bileşenini oluşturmaktadır (Finn, 1989).

Öğrencilerin kendilerini okulun önemli bir parçası olarak görmeleri ve okulda değerli olma duygusunu yaşamaları; öğretmenleri, arkadaşları ve diğer çalışanlarla kurdukları ilişkilerden tatmin olmaları ve bir gruba ait olma ihtiyaçlarının karşılanması

duygusal bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Appleton vd., 2006; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredricks vd., 2004; Meyer ve Allen, 1997). Astone ve McLanahan (1991) ise öğrencilerin derslerine yoğun bir şekilde çalışmalarını ve bir üst öğrenim kurumuna devam etmek için çaba göstermelerini duygusal bağlılık olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal açıdan dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin okulla duygusal bağlar kurmasının daha zor olduğunu belirtmektedirler.

Okulda kurulan kişilerarası ilişkiler, öğrencilerin duygusal bağlılığını etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir. Okulla güçlü duygusal bağların kurulabilmesi için öğrencilerin kendilerini okulun değerli bir üyesi olarak görmeleri gerekmektedir (Anderson vd., 2004). Okulda öğretmenler ve arkadaşlarla kurulan ilişkiler duygusal bağlılığı temelden etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Aynı zamanda kişilerarası ilişkilerden alınan sosyal destek, duygusal bağlılıkta önemli bir etken olarak görülmektedir. Öğretmen ve akran ilişkilerinde destek gören öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla daha kolay mücadele ettikleri ve yalnız olmadıkları duygusunu yaşadıkları bilinmektedir. Okul ortamında kabul edilen ve desteklenen öğrenciler, kendilerini okula daha ait hissetmektedirler (Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993). Öğretmen ve akranların yanı sıra ebeveynlerden alınan sosyal destek de öğrencilerin duygusal bağlılık düzeylerini artırmakta ve okulu terk etme oranları azalmaktadır (Goodenow, 1993).

Csikszentmihalyi (1990) tarafından pozitif psikolojiye kazandırılan ‘akış deneyimi’ kavramı, bireylerin ilgilerini çeken bir faaliyette bulunurken zaman ve mekândan soyutlanarak kendilerini o faaliyete kaptırmaları, tam anlamıyla akış içerisinde olmaları olarak tanımlanmaktadır. Okula duygusal açıdan bağlanan öğrencilerin akış deneyimi yaşadıkları bilinmektedir. Bu öğrencilerin okulla ilgili faaliyetleri gerçekleştirirken zaman ve mekândan uzaklaşarak mutlu oldukları bir deneyim yaşantıladıkları görülmektedir (Fredricks vd., 2004).

Alanyazında duygusal bağlılık ile motivasyon kavramlarının birbirleri ile ilişkili olarak ele alındığı; içsel motivasyon sahibi öğrencilerin özellikleri ile okulla duygusal bağ kuran öğrencilerin özelliklerinin birbirine benzediği görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Okulla duygusal bağ kuran öğrencilerin akademik çalışmalarında daha sabırlı oldukları ve pozitif öğrenme yaşantılarının olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993). Bu bilgiler incelendiğinde duygusal bağlılığın okula yönelik duygular, yakın ilişkiler, yakın ilişkilerde ait olma ve ilişki ihtiyacının doyumu kavramları ile birlikte açıklandığı görülmektedir.

Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık kavramı, genellikle okula katılım davranışı üzerinden açıklanmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993). Öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlere aktif katılım göstermeleri ve okulla etkileşimde bulunmaları davranışsal bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012). Aynı zamanda okulda yüksek notlar almak için çabalamak, ders saati haricinde derslere ilgi göstermek ve onlara zaman ayırmak; okulda sosyal, sportif veya yönetimsel etkinliklere katılmak, okul içerisinde olumsuz davranışların önüne geçmek, okul kurallarına uygun davranışlar sergilemek ve okula devamlılık sağlamak davranışsal bağlılığın birer göstergesi olarak görülmektedir (Finn, 1989; Finn, 1993).

Finn'in (1989) katılım-özdeşim modeline göre bağlılığın davranışsal boyutunu katılım davranışları oluşturmaktadır. Bu modelde katılım, kendi içerisinde dört düzeyde ele alınmaktadır. İlk düzeyde katılım sağlayan öğrencilerin okulla ilgili temel sorumlulukları yerine getirdiği; ikinci düzeyde katılım gösteren öğrencilerin meraklı, coşkulu olduğu ve okulla ilgili etkinliklere ekstra zaman harcayarak çabaladıkları görülmektedir. Üçüncü düzeyde katılımın sınıf içerisinden okulla ilgili faaliyetlere; dördüncü düzeyde katılımın ise okulun yönetimsel faaliyetlerine doğru yöneldiği görülmektedir.

Davranışsal bağlılık, fiziksel katılım davranışlarının yanı sıra eğitim sürecindeki psikolojik faktörlerle de açıklanmaktadır. Öğrencilerin okul kurallarını benimsemeleri ve kurallara uygun davranışlar sergilemeleri, okulla ilgili görevleri yerine getirmeleri, eğitim sürecine ilgi göstermeleri, öğrenme sürecine aktif katılım göstermeleri, sınıf içinde dikkatlerini toplamaları, öğretmenlerine merak ettikleri noktalarda sorular sormaları, akademik faaliyetler için çaba harcamaları, sabırlı olmaları, ders dışında sportif ve sanatsal faaliyetlere katılmaları ve okulla ilgili yönetim faaliyetlerine katılmaları davranışsal bağlılık olarak açıklanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997; Finn, 1989; Skinner ve Belmont; 1993).

Appleton ve diğerleri (2006), davranışsal bağlılığın göstergelerinin okula devam etme, sınıf içerisindeki etkinliklere ve dersler dışındaki faaliyetlere isteyerek katılım sağlama, ödevleri yerine getirme ve okulu tamamlama için gösterilen diğer davranışlar olduğunu belirtmektedirler. Wang ve Eccles (2013), akademik performansı yüksek olan öğrencilerin okulla davranışsal açıdan daha kolay bağlandıklarını belirtmektedirler. Wang ve Fredricks (2014), ergenlerin okul terkinin önlenmesi için okula duygusal ve

davranışsal bağlılıklarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ergenlerin okulla davranışsal ve duygusal bağlılıkları azaldıkça sorunlu davranışları, suç işleme veya madde bağımlılığı gibi riskli davranışları gösterme oranları artmaktadır. Manlove'a (1998) göre ergenlerin okul terki, okuldan uzaklaşma veya erken gebelik gibi problemli davranışlarının azalmasında; diğer riskli davranışlarının önlenmesinde davranışsal bağlılığın koruyucu bir etkisi bulunmaktadır.

Davranışsal bağlılıkla ilgili tanımlamalar incelendiğinde okula katılım göstermek, okulla ilgili faaliyetlerde çaba göstermek, okul içerisinde kurallara uymak, sorumluluklarını yerine getirmek, uygun davranışlarda bulunmak (Appleton vd., 2006; Finn, 1989; Finn, 1993) gibi olumlu öğrenci davranışları veya okula devamsızlık, problemli davranış ve okul terki durumlarının azalması (Alexander vd., 1997; Finn, 1993) faktörleri çerçevesinde açıklandığı görülmektedir. Fredricks ve diğerleri (2004), bağlılığın hem bilişsel hem de davranışsal boyutunu açıklanırken çaba teriminin kullanılmasının problemli bir durum olduğunu ifade etmektedirler. Davranışsal bağlılık tanımlanırken kullanılan çaba terimi, daha çok fiziksel göstergelerle betimlenmektedir ve görevi yerine getirme için yapılan davranışları ifade etmektedir. Bilişsel bağlılıktaki çaba kavramı ise öğrenme sürecinde dikkati kaybetmeme ve odaklanma becerileri olarak ifade edilmektedir.

Leithwood ve Jantzi (2000), okula bağlılık kavramını davranışsal ve duyuşsal olmak üzere iki boyutta incelemektedirler. Öğrencilerin okulla özdeşim kurmaları, kendilerini okulun parçası olarak hissetmeleri, okulda ilişki ihtiyaçlarının karşılanması ve öğrenmeye değer vermeleri okula bağlılığın duyuşsal boyutunu; okulda hem akademik hem de ders dışı sosyal faaliyetlere katılım göstermek ise davranışsal boyutunu oluşturmaktadır. Skinner ve diğerlerine (2008) göre okul içerisinde mutlu olan öğrencilerin okulla duygusal bağları güçlenmekte; duygusal bağlılık arttıkça davranışsal bağlılık da beraberinde artmaktadır. Okula davranışsal bağlılığın oluşması için öncelikle öğrencilerin okulla duygusal açıdan bağ kurması gerekmektedir. Marks'a (2000) göre öğrencilerin okula bağlılıklarının azalması sürecinde ilk olarak duygusal bağlar; ardından sırası ile bilişsel ve davranışsal bağlar zayıflamaktadır. Öğrencilerin okula bağlılıklarının yeniden sağlanması için okul içinde ve dışında olumlu, destekleyici ilişkilerin varlığı ve bu ilişkilerde aidiyet duygusunu yaşamaları önemli görülmektedir.

Diğer Boyutlar

Cernkovich ve Giordano (1992), okul bağlılığını okula bağlanma, okul personeline bağlanma, okul etkinliklerine katılım gösterme ve okul sorumluluğuna sahip olma şeklinde dört boyutta sınıflandırmaktadırlar. Okul bağlılığı, öğrencinin okula ait olma hissinin yaşaması ve okula yönelik duygu ve düşünceleri; okul personeline bağlanma ise öğrencilerin okuldaki öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlar ile sevgiye dayalı olumlu ilişkilerinin olması, okuldaki kişiler tarafından kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Okul etkinliklerine katılım, öğrencinin okul içinde akademik ve sosyal faaliyetlere etkin katılım göstermesi olarak açıklanmaktadır. Okul sorumluluğu ise öğrencinin okulla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmesi, okulu öncelikli olarak görmesi ve okulun amaçlarını içselleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bassinette (2006) ise öğrenci bağlılığını okula bağlılık ve sosyal bağlılık olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Okula bağlılığın ve sosyal bağlılığın oluşmasında ebeveynlerin, akranların, öğretmen gibi çevresel faktörlerin yanı sıra öğrencilerin bireysel özelliklerin etkisi bulunduğunu ifade etmektedir.

Schlechty (2001), okul bağlılığını özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyum, geri çekilme ve isyan olmak üzere beş aşamalı bir şekilde sınıflandırmaktadır. İlk aşama olan özgün bağlılık durumunda olan öğrenciler kendilerinden beklenen olumlu davranışları sergilemektedirler. Öğrenme sürecinde içsel motivasyonu yüksek olan, okulda edindiği bilgilerin kendisine getirilerinin farkında olan, ilgi ve istekleri doğrultusunda ilerleyen öğrencilerin özgün bağlılık geliştirdiği söylenebilmektedir. Özgün bağlılık durumunda okulla ilgili faaliyetler öğrencinin ilgisini çekmekte ve faaliyetlere katılıma değer verilmektedir. Bir diğer aşama olan sembolik bağlılık durumunda olan öğrenciler, kendilerinden beklenilen davranışları gerçekleştirmekte; ancak bu davranışları yeterince içselleştirememektedirler. Sembolik bağlılık yaşayan öğrenciler okula yönelik ilgi kaybı yaşamakta; kendi isteklerinden ziyade bir başkasının isteklerini dikkate alarak verilen görevleri tamamlamaktadırlar. Okula bağlılığın bir diğer aşaması pasif uyumdur. Pasif uyum gösteren öğrenciler, yapmak zorunda olduklarını hissettikleri için görevleri en az düzeyde çaba ve özen ile yerine getirmektedirler. Pasif uyumdan sonraki aşama geri çekilmedir. Geri çekilen öğrencilerin tüm görev ve sorumluluklardan kaçındığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine verilen görevi yerine getiremeyeceklerini düşünmeleri, görevi net olarak anlayamamaları veya kendi amaçları ile görevi bağdaştıramamaları geri çekilmeye neden olabilmektedir. Okula bağlılığın son

aşaması ise isyandır. İsyan durumunda olan öğrenciler, kendilerine verilen görevlerin hiçbirini gerçekleştirmemekte ve okulu tamamen reddetmektedirler. Bu öğrencilerin okulun hedeflerinden farklı hedefleri ve değerlendirmeleri bulunduğu görülmektedir.

Arastaman (2009), lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında okul bağlılığını içsel bağlılık, okul ortamı ve bağlılık, okul programı ve bağlılık, okul yönetimi ve bağlılık, öğretmen ve bağlılık olmak üzere beş boyutlu olarak sınıflandırmıştır. Arastaman'a (2009) göre öğrenci bağlılığını etkileyen boyutlardan ilki içsel bağlılıktır. İçsel motivasyon, okulla ilgili faaliyetlere ekstra zaman ayırma, çaba, derslere hazırlıklar yapma ve gelecek beklentilerinin varlığı içsel bağlılığın göstergeleri olarak görülmektedir. Okul ortamı ve bağlılık ilişkisi, öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlerden haz duyması ve okul ortamında mutlu olması ile tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okul programında öğrendikleri bilgileri gerçek hayatla bütünleştirebilmeleri, kazandıkları bilgi ve becerileri yararlı olarak değerlendirmeleri okul programı ve bağlılık ilişkisi olarak açıklanmaktadır. Arastaman'a (2006) göre, okul yönetimi bağlılığı etkileyen bir diğer boyuttur. Okul yönetimin disiplin uygulamaları ve sosyal etkinliklere yaklaşım biçimi okul bağlılığını etkilemektedir. Son olarak, öğretmenle öğrenci arasında olumlu etkileşim ve destekleyici ilişkinin varlığı, öğretmen ve bağlılık ilişkisi olarak açıklanmakta; öğretmenlerle iyi ilişkilerin okul bağlılığını artırdığı ifade edilmektedir.

Alanyazında okul bağlılığına ilişkin yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde okula bağlılığın pek çok farklı şekilde ele alındığı ve boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Fredricks ve diğerlerine (2004) göre duygu, davranış ve düşünce boyutu birbirinden bağımsız değildir ve birbirlerini etkilemektedir. Bu nedenle, okul bağlılığı ele alınırken tüm boyutları beraber değerlendirmenin daha sağlıklı olacağını belirtmektedirler. Bütüncül bir değerlendirme, öğrencilerin okula bağlılıklarının anlaşılması için daha doğru bir bakış kazandırmaktadır. Benzer şekilde Li ve Lerner (2011), bütün boyutların birbiriyle etkileşimde olduğunu ve ayrı olarak değerlendirilemeyeceğini; okula bağlılığın artması için bütün boyutlarda bir artışın olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bilgiler ışığında yapılan bu çalışmada okul bağlılığı kavramı bir bütün olarak ele alınmıştır.

Okul Bağlılığını Ele Alan Kuramlar

Alanyazın incelendiğinde okul bağlılığı kavramına yönelik farklı kuramcıların çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu başlık altında, okul bağlılığını ele alan sosyal

kontrol kuramı, katılım-özdeşim modeli ve öğrenci bağlılığı kuramı hakkında kavramsal bilgiler verilmektedir.

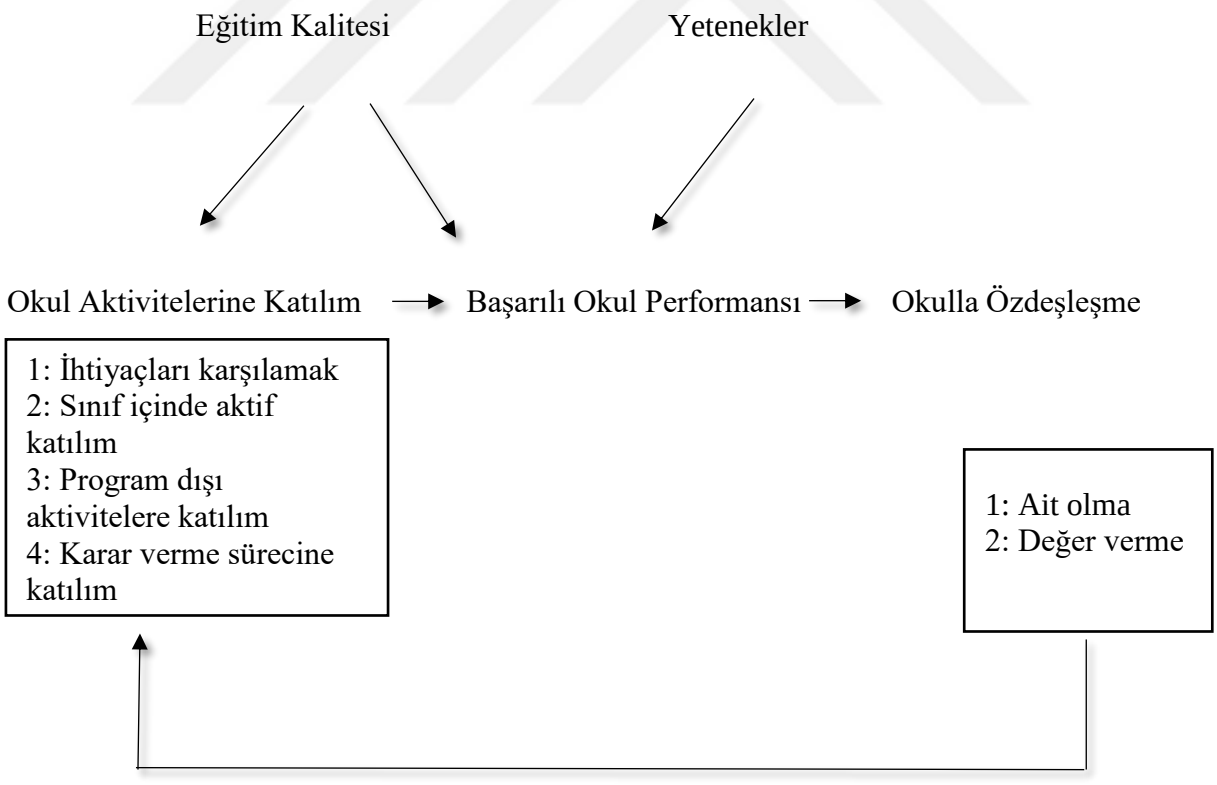
Sosyal Kontrol Kuramı

Hirschi (1969) tarafından geliştirilen sosyal kontrol kuramı, bireylerin suç işleme davranışlarının doğasının anlaşılmasına odaklanmaktadır. Sosyal kontrol kuramına göre bireylerin suç işlemesinin önüne geçen en temel faktör okulla ve toplumla kurulan güçlü bağlardır. Bu kuramla birlikte 'okul bağlılığı' kavramı ilk defa kullanılmaya başlanmış ve literatürde yerini almıştır. Hirschi'nin (1969) sosyal kontrol kuramına göre bireylerin topluma bağlılıklarının temelinde aile, akran veya öğretmenlerle kurulan güçlü bağlar yer almaktadır. Kuramda bireylerin topluma bağlılıkları ne kadar fazla olursa suç işleme oranlarının o kadar azaldığı belirtilmektedir. Topluma bağlılığın temelinde kişilerarası ilişkilerde kurulan bağlar yer almaktadır. Aynı zamanda toplumun ahlaki değerlerini benimseme, toplumdaki geleneksel etkinliklere katılım gösterme, akademik ve mesleki yaşamda sorumluluk sahibi olma gibi faktörler de bireylerin toplumla olan bağlarını güçlendirmektedir. Hirschi (1969), okulda kendisini rahat, mutlu hisseden ve öğretmenlerinin fikirlerine değer veren öğrencilerin okul ortamında daha az suça yönelik davranışlar sergilediğini belirtmektedir. Sosyal kontrol kuramı, öğrencilerin okulda problemli davranışlarının ve suça yönelimlerinin önlenmesi için toplumla ve okulla olan bağlarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Gottfredson ve Hirschi (1990), sosyal kontrol kuramını geliştirerek bireylerin suça yönelimlerinin önlenmesinde öz-kontrolün rolünden bahsetmektedirler. Sosyal kontrol kuramında suç işlemenin temelinde okulla ve toplumla kurulan zayıf bağlar yer alırken, Gottfredson ve Hirschi (1990), geliştirdikleri kuramda suçun temelinde öz-kontrol eksikliğinin yer aldığını ifade etmektedirler. Öz- kontrol eksikliğinin yanı sıra öğrencilerin okul içerisinde farklı başarı düzeylerine sahip olmaları da okulda problemli davranışları meydana getirebilmektedir. Davranışlarını kendi iradesi ile yönlendiren ve davranışlarının sorumluluğunu alan öğrencilerin öz-kontrolünün güçlü olduğu; bu öğrencilerin okulda daha az suç işlediği bilinmektedir. Öğrencilerin öz-kontrolün güçlendirilmesi ile okuldaki problemli davranışlarının önlenebilmektedir.

Katılım-Özdeşim Modeli

Finn (1989), okul bağlılığını kavramsal çerçevede ele alan ilk kuramcılardan biridir ve okul bağlılığını açıklamak için iki boyuttan oluşan katılım-özdeşim modelini geliştirmiştir. Bu modele göre okul terkinin önlenmesindeki temel faktör okul bağlılığıdır. Okul bağlılığı riskli ve problemli davranışları engellemekte ve öğrencilere pozitif çıktılar sağlamaktadır. Finn (1989), öğrencilerin akademik yaşamlarının sağlıklı gelişimi için katılım-özdeşim modelini bir çerçeve ile açıklamaktadır (*Bknz.* Şekil 1). Bu model, okulun ilk dönemlerinden itibaren sınıf içerisinde etkin katılım ile başlayan bir gelişimsel döngüyü açıklamaktadır. Katılım-özdeşim modeline göre çocuklar okulun erken dönemlerinde genellikle heveslidirler. Öğrenme sürecinde sınıfta aktif söz alır ve kendilerine sorulan soruları yanıtlarlar. Öğrencilerin etkin katılımla birlikte okuldan aldıkları ödülleri ve başarıları artar, kendilerini okulda daha huzurlu hissederler ve okula ait olma hissini yaşarlar. Okulla özdeşim kurmanın başlangıç noktası sınıf ve okul içerisinde katılım davranışı göstermek olarak görülmektedir.



Şekil 1. Katılım-özdeşim modeli

Kaynak: Finn, 1989, 14.

Şekil 1'de yer alan çerçeve incelendiğinde okul bağlılığının iki temel etmenle şekillendiği görülmektedir: Okul aktivitelerine katılım ve okulla özdeşleşme. Modele göre okul bağlılığının ilk boyutunu aktivitelere katılım oluşturmaktadır. Katılım, okul bağlığının davranışsal yönüdür; öğrencilerin okul ve sınıf yaşamına katılım derecesini ifade etmektedir. Katılım, öğrencilerin okul içerisinde ve dışında okulla ilgili faaliyetlere aktif katılım göstermesi ve okulla ilgili çaba sarf etmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin katılım davranışları arttıkça akademik başarıları yükselmekte ve okulla özdeşleşmeleri artmaktadır. Katılım-özdeşim modelinin ikinci boyutu okulla özdeşleşmedir. Özdeşleşme, okul bağlılığının psikolojik yönünü oluşturmaktadır. Özdeşim, öğrencilerin en derinden okula ait olduğu hissini yaşamaları, kendilerini okulun değerli bir üyesi olarak hissetmeleri, yaşamlarında okula yer vermeleri ve değer atfetmeleri olarak tanımlanmaktadır. Özdeşim, aynı zamanda öğrencilerin okulun getirilerine ve okul başarısına önem vermeleridir (Finn, 1989).

Katılım-özdeşim modeli ile erken dönemde gerçekleşen okula bağlılık veya okuldan uzaklaşma davranışların yıllar içerisindeki sonuçlarını ortaya konulmaktadır. Katılım-özdeşim modeline göre, okulla zayıf bağların olmasının sonucu düşük ders başarısıdır. Ders başarısı düştükçe duygusal açıdan okuldan uzaklaşılmakta; benlik duygusu zedelenmektedir. Öğrenciler, benlikleri zarar gördükçe okuldan daha fazla uzaklaşmaya başlamaktadırlar. Bu süreç kısır döngü şeklinde ilerlemektedir. Erken yıllarda okulla kurulan zayıf bağlar, ileriki yıllarda okul terkinin öncüsü olmaktadır (Finn, 1989). Yang ve diğerleri (2019), ilkokul çağında ders başarısı yüksek olan öğrencilerin ileride psikolojik açıdan daha sağlıklı olduklarını belirtmekte ve bu öğrencilerin benlik algılarının daha olumlu olduğunu söylemektedirler.

Katılım. Katılım-özdeşim modeline göre katılımın temelinde davranışsal göstergeler yer almaktadır. Okulla ilgili aktivitelere katılım göstermeyen öğrencilerin akademik başarıları düşmekte ve okulla özdeşleşmeleri zorlaşmaktadır. Katılım davranışları dört düzeyde ele alınmaktadır. Katılımın birinci düzeyinde olan öğrenciler derslere aktif katılım sağlar, okula gelmeden önce hazırlık yapar, sınıf içerisinde öğretmenlerinin sorularını cevaplandırır ve öğretmenlerinin isteklerini dikkate alırlar. İkinci düzey katılım gösteren öğrenciler, ders esnasında meraklıdırlar ve sınıfta ders haricinde ekstra zaman geçirerek dersleri ile ilgili faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Bu öğrenciler evlerinde de akademik çalışmalarına ve ödevlerine zaman ayırmaktadırlar.

İkinci düzeyde yer alan öğrencilerin hevesleri zaman içerisinde sınıf içinden okul içine doğru artabilmekte; okuldaki sosyal kulüplere, okulda yapılan grup faaliyetlerine katılım gibi davranışlara dönüşebilmektedir. Katılımın üçüncü düzeyinde yer alan öğrenciler, okul içerisinde ders harici sosyal, sanatsal veya sportif faaliyetlere katılmaktadırlar. Katılımın dördüncü düzeyinde yer alan öğrenciler ise diğer düzeylerdeki faaliyetlerin yanı sıra okul içerisinde kendisini etkileyen yönetimsel faaliyetlerde söz sahibi olmaktadır. Bu düzeydeki öğrenciler, akademik açıdan kendilerine amaçlar koymak ve gelecek yaşamlarını şekillendirmek için okulun disiplin yapısına katılım sağlamaktadırlar (Finn, 1989). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasında okulda ders dışında sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımın önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Apaydın, 2019; Fredricks ve Eccles, 2006).

Özdeşim. Literatür incelendiğinde okulla özdeşleşme kavramının temelinde Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ait olma ihtiyacı ve Deci ve Ryan'ın (2000) öz-belirleme kuramında yer alan ilişki ihtiyacının yattığı görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre ise bireylerin öğrenme yollarından biri özdeşim kurmadır. Sosyal öğrenme kuramına göre cinsiyet rollerini ve ahlaki değerlerin edinilmesinde özdeşleşme etkilidir (Bandura ve Walters, 1977).

Okulla özdeşim kurma öğrencilerin okulun amaçlarını benimsemeleri, okulla ve okuldaki diğer kişilerle kendilerini bir olarak görmeleri, okula değer vermeleri ve okulda aidiyet hissini deneyimlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Finn,1993; Finn ve Voelkl, 1993). Okula bağlılığın ve bağlılığın psikolojik boyutunun temelinde özdeşleşme kavramı yatmaktadır (Appleton vd., 2006; Leithwood ve Jantzi, 2000). Okul ortamında aidiyet hissini yaşayan, okulla ve okuldaki kişilerle özdeşleşen öğrencilerin duygusal bağlılığı oluşmakta; duygusal bağlılıkla birlikte bilişsel ve davranışsal açıdan bağlılık gelişmektedir (Finn ve Voelkl, 1993; Osterman, 2000; Leithwood ve Jantzi, 2000). Okul içerisinde devamsızlık, ilgisizlik vb. problem davranışların meydana gelmesinde okulla kurulan zayıf bağlar ve özdeşlemenin yaşanamaması neden olarak görülmektedir (Booker, 2006; Finn, 1989). Katılım-özdeşim modeline göre özdeşimin yanı sıra 'bağlılık sağlayamama-yabancılaşma, adanmışlık ve okula yakın olma' kavramları okul bağlılığıyla yakından ilişkilidir. Okula bağlılık sürecinin anlaşılması için bu kavramların dikkate alınması gerekmektedir (Finn, 1989).

Bağlılık Sağlayamama. Öğrencilerin zamanla kendilerini okula ait hissetmemeleri; benliklerine, arkadaş veya öğretmenlerine karşı yabancılık duygusu yaşamaları, kendilerini okulun değerli üyesi olarak görmemeleri, okulla ilgili faaliyetlere ilgi ve katılım göstermemeleri olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1989). Okula bağlılık kavramına zıt bir kavram olan bağlılık sağlayamama, bireysel ve çevresel faktörlerin etkisiyle süreç içerisinde meydana gelmektedir. Okula yabancılaşma durumu yaşayan ve bağlanamayan öğrencilerin okul içerisinde ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı, akademik açıdan başarısızlık yaşadıkları, yaşadıkları olumsuz deneyimler nedeniyle öz-yeterlik inançlarının zayıf olduğu bilinmektedir (Finn ve Voelkl, 1993).

Finn (1989), öğrencilerin okula bağlılık sağlayamama sürecini iki etmen ile açıklamaktadır: Benlik saygısının engellenmesi modeli ve katılım-özdeşim modeli. Bağlılık sağlayamamada etkili olan ilk süreç benlik saygısının zayıflamasıdır. Özellikle akademik açıdan düşük başarıya ve zorlayıcı deneyimlere sahip olan öğrencilerin benlik saygıları zedelenmekte; kendilerine ve başarabileceklerine olan inançları zayıflamaktadır. Bu öğrenciler, zamanla okulla ilgili yükümlülüklerini reddetmeye başlamaktadırlar. Finn (1989), bağlılık sağlayamama sürecinde etkili olan ikinci etmeni katılım-özdeşim modeli ile açıklamaktadır. Katılım-özdeşim modeline göre okulla ve okuldaki kişilerle özdeşleşemeyen, okulla ilgili etkinliklere yeterince ilgi ve katılım göstermeyen öğrenciler okula yabancılaşmakta ve zamanla okulla bağlarını koparmaktadırlar. Okula karşı yabancılaşma yaşayan öğrencilerin okula yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlarının da beraberinde zayıfladığı görülmektedir. Okuldan uzaklaşmanın önlenebilmesi için erken dönemlerden itibaren özdeşleşme ve katılımın inşa edilmesi, öğrencilerin eğitim sürecinde içsel ve dışsal ödüllendirmeler alması önemli görülmektedir (Finn ve Voelkl, 1993).

Newmann'a (1992) göre öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça yabancılaşma duygusu azalmaktadır. Aksoy (2021), ergenlerin okula yabancılaşma yaşadıkça okula bağlılıklarının zayıfladığını ve okulu inkâr ederek eğitim yaşantılarına devam etmek istemediklerini belirtmektedir. Tüm bu bulgularla öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendirilmesi için öncelikle yabancılaşma duygusu ile mücadele edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Okula Yakın Olma. Okula yakın olma kavramı genellikle okuldaki kişilerle bağ kurma, ait olma hissini yaşama, okulu sevme ve okulun üyesi olma çerçevesinde ele alınmaktadır (Goodenow, 1993; Libbey, 2004). Okula yakın olma kavramı öğrencilerin

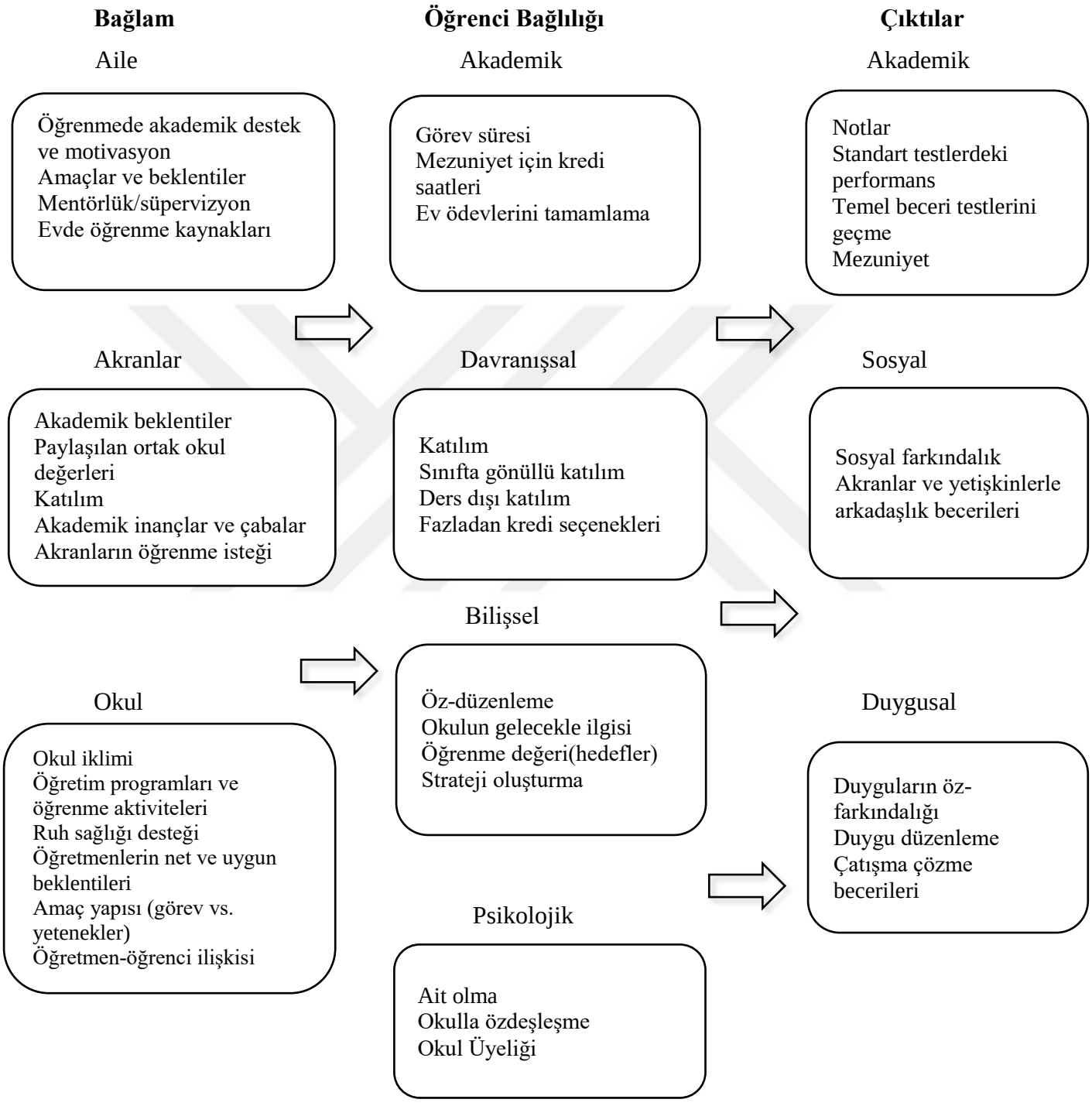
kendilerini okulla bir görmeleri, okulu benliklerinin bir parçası haline getirmeleri, yaşamlarında okula yer vermeleri ve okula bir anlam yüklemeleri olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Corsnoe ve Elder, 2001). Öğrencilerin okula yönelik duyguları ve okulu önemseme düzeyleri okula yakınlığı etkilemektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Okula yakın olan öğrenciler kendilerini okul ortamında rahat, huzurlu ve güvende hissetmektedirler. Okula yakınlığın ve okula yönelik olumlu duyguların oluşmasında öğretmenler temel roldedirler. Öğretmenleri tarafından değer gördüğünü düşünen, sevildiğini ve takdir edildiğini algılayan öğrenciler okula karşı olumlu duygu beslemekte ve okula yakın hissetmektedirler. Okula yakınlık arttıkça okul başarısı da beraberinde artmaktadır (Hallinan, 2008).

Okula Adanmışlık. Okul bağlılığının açıklanmasında ele alınan bir diğer kavram okula adanmışlıktır. Adanmışlık; okulu önemsemek, okulla ilgili etkinliklere ve okuldaki sosyal faaliyetlere ilgi göstermek ve bunlara aktif katılım sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Adanmışlık yaşayan öğrenciler, aynı zamanda okulla ilgili yönetimsel faaliyetlerde görev almaktan mutlu olmaktadırlar (Finn, 1989; Finn 1993). Firestone ve Rosenblum (1988), adanmışlık kavramını 'öğrenme sürecine adanma ve içerisinde bulunulan ortama adanma' olmak üzere iki farklı şekilde ele almaktadır. Öğrenme sürecine adanmışlık yaşayan öğrenciler, okula ve okulun hedeflerine fazlaca değer vermektedirler. İçerisinde bulunduğu ortama adanmışlık yaşayan öğrenciler ise okulda eğitim haricinde diğer sosyal etkinliklerle ilgilenmekte ve okulu akranlarıyla zaman geçirilebilecek bir yer olarak görmektedirler (Firestone ve Rosenblum 1988; akt. Finn, 1989).

Öğrenci Bağlılığı Kuramı

Öğrenci bağlılığı kuramı, öğrencilerin okula bağlılık süreçlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Appleton ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Appleton ve diğerleri (2006), öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve sorun çözme becerilerini geliştirerek okula bağlılık düzeylerini artırmak amacıyla 'Kontrol Et ve Bağlan' adlı bir müdahale programı ve öğrenci bağlılığı kuramını geliştirmişlerdir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artırılması için geliştirilen 'Kontrol Et ve Bağlan' müdahale programında öğrenci ile ebeveynleri arasında olumlu ilişkiler kurulması, okul ve ailenin iş birliği içinde hareket etmesi, okul yönetiminin eğitim sürecinde kontrol ve takibi

sağlaması, öğrencilerin sosyal becerilerini ve yeteneklerinin geliştirilmesi gibi müdahaleler yer almaktadır.



Şekil 2. Öğrenci Bağlılığı Modeli

Kaynak: Appleton vd., 2006, 430.

Appleton ve diğerlerinin (2006) öğrenci bağlılığına ilişkin geliştirdikleri model incelendiğinde öğrenci bağlılığının aile, akran ve okul bağlamında oluştuğu görülmektedir (*Bknz.* Şekil 2). Aile bağlamında ebeveynlerin çocuklarından akademik beklentilerinin olması, onları desteklemeleri ve motive etmeleri; onlara eğitim sürecinde süpervizörlük yapmaları ve evde öğrenme ortamı yaratmalarının öğrenci bağlılığını etkilediği görülmektedir. Öğrenci bağlılığı modelinde ele alınan bir diğer bağlam akranlardır. Akranların okula yönelik tutumları, katılım davranışları, okula ve öğrenmeye verdikleri değer öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemektedir. Öğrenci bağlılığı modelinde son olarak okul bağlamı yer almaktadır. Okulda öğretmenlerle kurulan ilişkiler, okulun havası ve eğitim programları gibi faktörlerin öğrencilerin bağlılıklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrenci bağlılığı modeline göre bağlılığın psikolojik-duygusal, akademik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır (*Bknz.* Şekil 2). Appleton ve diğerleri (2006), öğrenci bağlılığı kuramının boyutlarını açıklarken Finn'in (1989) katılım-özdeşim modelinden yola çıkmış ve Finn'in (1989) duygusal boyutunu psikolojik boyut olarak adlandırmışlardır. Katılım-özdeşim modelinin üç boyutlu sınıflandırmasına bir boyut daha ekleyerek okul bağlılığını yeniden ele almış; yeni boyutu 'akademik bağlılık' olarak adlandırmışlardır. Akademik bağlılık kavramı, literatürde ilk defa Appleton ve diğerlerinin (2006) öğrenci bağlılığı kuramı ile yer almıştır. Akademik bağlılık, öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlere ayırdıkları zaman, ödevleri zamanında yerine getirmeleri ve yüksek ders notları ile tanımlanmaktadır. Öğrenci bağlılığı kuramında öğrenmeyi düzenleme, gelecek beklentilerinin olması ve amaç yönelimli olma bilişsel boyut; ait olma ve özdeşleşme yaşama psikolojik boyut; okula devam, okulla ilgili etkinliklere aktif katılım gösterme ise davranışsal boyut olarak açıklanmıştır. Öğrenci bağlılığı modelinde bağlılığın çıktıları incelendiğinde (*Bknz.* Şekil 2) akademik, sosyal ve duygusal açıdan olumlu kazanımlarının olduğu görülmektedir. Okulla kurulan güçlü bağlar, okuldan mezun olma ve başarı oranlarını yükseltmekte; sosyal becerileri kuvvetlendirmekte ve öğrencilerin duygusal açıdan farkındalık düzeylerini artırmaktadır.

Öğrenci bağlılığı kuramına göre akademik ve davranışsal boyut, bilişsel ve psikolojik boyuta göre daha somut göstergelerle betimlenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin anlaşılmasında akademik ve davranışsal bağlılık boyutlarının gözlemlenmesi daha doğru sonuçlar verecektir. Aynı zamanda okula bağlılık kavramı, gelişen ve değişen bir yapıya sahiptir. Bağlılığın sürekli değişim halinde olması

sebebi ile öğrencilerin okula bağlılıkları süreç içerisinde incelenmeli; okula bağlılığın güçlendirilmesi için aile, okul ve akran bağlamı ile çalışılmalıdır (Appleton vd., 2006).

Okul Bağlılığının Olumlu Sonuçları

Ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik döneminde olmaları ve bu dönemde yüksek öğretim kurumlarına geçiş yapmaları, lise dönemini oldukça kritik kılmaktadır (Goodenow, 1993). Öğrencilerde okul bağlılığının gelişmesi, beraberinde pek çok olumlu kazanımı getirmektedir. Okullarda etkili öğrenmenin temeli ve başlangıcı okula bağlılık olarak görülmektedir (Önen, 2014). Okul bağlılığı gelişen öğrencilerin hayatlarının bütün alanlarında sorumluluk sahibi, iyi bir vatandaş olmaları olası görülmektedir (Kahu, 2013). Öğrencilerin okul bağlılığının yüksek olması okul haricindeki sosyal hayatta pozitif iyi oluş, mutluluk, başarı gibi durumları beraberinde getirmektedir (Fredricks vd., 2004; Kahu, 2013). Okul bağlılığı öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal alanda pek çok beceri edinmelerini sağlamaktadır. Yüksek notlar, gelişmiş test çözme becerileri, mezun olma gibi akademik getiriler; akranlarla ve diğer yetişkinlerle olumlu kişilerarası ilişkiler, yakınlık gibi sosyal getiriler okul bağlılığı ile sağlanmaktadır. Aynı zamanda duygu farkındalığı, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde de okul bağlılığı etkili olmaktadır (Appleton vd., 2006).

Okul bağlılığının gelişmesi, ergenlik döneminin daha sağlıklı bir dönem olmasına yardımcı olmaktadır (Skinner vd., 2008). Okulla zayıf bağları olan ergenlerin güçlü bağları olan öğrencilere göre daha fazla depresif özellikler gösterdikleri bilinmektedir. Ergenlerin okul bağlılığı arttıkça depresif belirtileri de beraberinde azalmaktadır (Millings vd., 2012; Shochet ve Smith, 2014). Yıldız ve Kutlu'ya (2015) göre okula bağlılık arttıkça depresif belirtiler azalmakta; sosyal beceriler gelişmekte ve sosyal ortamlarda öğrenciler kendilerini daha huzurlu hissetmektedir. Kendisini okula ait hisseden ve okulun bir parçası olarak gören öğrencilerin okuldan aldıkları doyum daha yüksektir ve ruh sağlıkları yerindedir (Booker, 2006). Alparslan (2016), ergenlerin okula bağlılıklarının öz saygılarını etkilediğini; okula bağlı öğrencilerinin öz saygılarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Okul bağlılığı ergenlerin hem fiziksel sağlıklarının hem de psikolojik sağlıklarının korunmasında koruyucu bir yapıdır (Chapman vd., 2011).

Okul bağlılığı öğrencilerin geleceğe yönelik bakış açılarını şekillendirmektedir. Goodenow (1993), olumlu gelecek beklentisi, motivasyon ve okula bağlılık arasında

pozitif yönde bir ilişki olduğunu; okulla güçlü bağları olan öğrencilerin geleceğe daha fazla umutla baktığını belirtmektedir. Israelashvili (1997), okul bağlılığı yüksek olan ergenlerin okulla zayıf bağları olan ergenlere göre gelecek beklentilerinin daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. Gao ve Chan (2015), ergenlerin okula bağlılıklarının yordanmasında gelecek odaklı olmanın anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Gelecek odaklı olan ergenler, okula daha fazla ilgi ve çaba göstermekte; okulla ilgili sorumluluklarına daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Baş (2019) ise okul bağlılığı geliştikçe öğrencilerin gelecekten olumlu beklentilerinin arttığını; okulla kurulan zayıf bağların geleceğe bakışı olumsuz yönde etkilediğini gözlemlemiştir.

Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azalmasında okul bağlılığı koruyucu bir faktör olarak görülmektedir. Gün ve diğerleri (2019) üniversite öğrencilerinin okul bağlılığının yordanmasında tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda ergenlerin problemli internet ve teknoloji kullanımının önlenmesinde okul bağlılığı önemli bir özellik olarak görülmektedir (Chang, Chiu, Lee, Chen ve Miao, 2014). Demirci, Usta, Yıldız ve Demirtaş (2020), yaptıkları çalışma sonucunda ergenlerin okul bağlılıklarının arttıkça sosyal medya kullanım oranlarının azaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sağlam (2016), internette az vakit geçiren öğrencilerin okula bağlılıklarının daha güçlü olduğunu tespit etmiştir.

Okula bağlılığın yüksek başarı, devamsızlığının azalması, gelecek beklentilerinin ve amaçlarının olması gibi getirilerinin olduğu bilinmektedir (Finn ve Rock, 1997; Klem ve Connell, 2004). Ladd ve Dinella (2009), ilkokul döneminde yüksek bağlılık gösteren öğrencilerin ileri dönemlerde akademik yaşantılarının olumlu etkilendiğini belirtmektedirler. Alanyazında akademik başarı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğuna yönelik bulguların olduğu görülmektedir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okulla bağlarının güçlü olduğu; okulla güçlü bağları olan öğrencilerin de akademik başarılarının yüksek olduğu bilinmektedir (Bond vd.,2007; Booker, 2006; Dotterer ve Lowe, 2011; Finn, 1993; Fredricks vd., 2004; Li ve Lerner, 2011; Skinner vd., 2008; Şirin ve Rogers Şirin, 2004). Wang ve Eccles'a (2013) göre, ergenlerin okul başarılarının artmasında ve amaçların şekillenmesinde okul bağlılığı önemli etkiye sahiptir. Kırbaç (2019), okulla güçlü bağları olan öğrencilerin ders başarısının daha yüksek olduğunu ve okulla bağlılığın akademik başarıyı etkilediğini belirtmektedir. Anderman (2002), kendisini okulun değerli parçası olarak gören ve okula ait hisseden öğrencilerinin okul başarılarının yükseldiğini belirtmektedir. Öğrenme sürecinde üst düzey bilişsel stratejileri kullanan ve okula bilişsel açıdan bağlılık sağlayan öğrencilerin

okulda daha fazla başarı gösterdiği bilinmektedir (Zimmerman, 1990). Ortaokul ve lise yıllarında bilişsel açıdan etkili strateji kullanan öğrencilerin ders notları daha yükselmekte ve okula bağlılıkları kuvvetlenmektedir (Fredricks vd.,2004).

Öğrencilerin motive olmalarında ve başarılarının yükselmesinde okul bağlılığı önemli bir role sahiptir (Fredricks vd., 2004). Akademik başarı arttıkça okulla bağlar güçlenmektedir. Okulla kurulan zayıf bağlar, düşük notlara ve akademik başarısızlığa neden olmaktadır (Finn, 1989; Fredricks vd., 2004). Akademik açıdan düşük başarıya sahip olan öğrencilerin devamsızlık yapmaya, okulu terk etmeye, suça ve şiddete eğilimli olduğu görülmektedir (Finn, 1993). Appleton ve diğerlerine (2006) göre öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde motivasyon temel bir kavramdır. Alanyazında okula duygusal açıdan bağlı olan öğrencilerle motive olan öğrencilerin benzer özellikler gösterdiği; duygusal bağlılığın çoğu zaman motivasyon ile açıklandığı görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Motive olan öğrenciler okul içinde kolay anlaşılmaktadırlar; öğrenmeye isteklidirler, gayret gösterirler, kararlıdırlar ve zorluklar karşısında yılmadan devam etmektedirler. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yükseköğrenime devam etme olasılıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Osterman'a (2000) göre okulla güçlü bağları olan öğrenciler zamanların çoğunu öğrenmeye ayırır, zorluklar karşısında pes etmeden devam eder ve sorumluluklarını tamamlamaya özen gösterirler. Bu öğrencilerin motivasyonları yüksektir ve motivasyonlarının yükselmesinde en temel etkiye sahip kişi öğretmenleridir. Öğrencilerin aile üyeleri ve akranlarıyla kurdukları ilişkiler de motivasyonlarını etkilemektedir. Neel ve Fuligni (2013), ergenlerin okuldaki kişilerle olumlu ilişkilerinin okula bağlılığı güçlendirdiğini; okula bağlılık güçlendikçe öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve ders başarılarının arttığını ifade etmektedirler. Appleton ve diğerlerine göre (2006), akademik başarıdan bağımsız bir şekilde öğrencilerin motivasyonu okul bağlılığını etkileyen önemli bir faktördür. Motivasyon ve okul bağlılığı kavramlarına yönelik tanımlamalar incelendiğinde iki kavramın ortak terimler çerçevesinde açıklandığı görülmektedir. Hem motivasyon hem de okul bağlılığı birbiri ile etkileşim içerisindedir; ancak okul bağlılığın anlaşılması için motivasyon tek başına yeterli bir yapı olarak görülmemelidir.

Öğrencilerin planlama, düzenleme ve zamanı etkili kullanma gibi öz disiplin becerileri kazanmasında; öğrenmeye güdülenmelerinde, sorumluluk almalarında ve diğer olumlu öğrenci özellikleri edinmelerinde okul bağlılığı etkili olmaktadır (Finn, 1993). Libbey (2004), okul bağlılığını öz-düzenleme becerileri ve yıkıcı davranışlar ile ele

almaktadır. Öz-düzenleme becerileri öğrencilerin kendi öğrenme sürecini planlaması, öğrenme sürecini ve sonucu değerlendirmesini ifade etmektedir. Yıkıcı davranışlar ise başkalarını rahatsız etmek, saldırganlık veya şiddet içeren davranışlarda bulunmak olarak tanımlanmaktadır. Okula bağlanan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştiği ve yıkıcı davranışlarının azaldığı görülmektedir. İhtiyaroğlu ve Demir (2015), dışsal denetim odağı yerine içsel denetim odağı geliştiren öğrencilerin davranışlarının daha fazla sorumluluğunu aldıklarını ve bu öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendiğini ifade etmektedirler.

Okulla kurulan güçlü bağlar, öğrencilerin devamsızlıklarını ve okulu terk etme oranlarını azaltmaktadır (Astone ve McLanahan, 1991; Archambault vd., 2009; Klem ve Connell, 2004; McNeelly ve Falci, 2004). Çocukluk dönemlerinden itibaren öğrencilerin davranışsal bağlılıkları gelişmesi, okulu terk etme sürecinin önüne geçmektedir (Rumberger, 1987; Manlove, 1998). Okul terki, bir sürecin sonunda ortaya çıkmaktadır; ani bir kararla meydana gelmemektedir. Astone ve McLanahan'a (1991) göre tek ebeveynle veya üvey ebeveynle büyüyen ergenlerin liseyi terk etme oranları daha yüksek olmaktadır. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017), lise öğrencilerinin okul bağlılığının yordanmasında okula devamsızlığın anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Okul terkinin sinyalleri alındığında terkin önlenmesi için öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Appleton vd., 2006).

Okulla davranışsal bağları zayıf olan öğrencilerin okula devamsızlık ve okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Alexander vd., 1997). Davranışsal bağlar kuvvetlendikçe okula katılım artmakta ve öğrencilerin ders başarıları yükselmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Fredricks vd., 2004). Finn'e (1993) göre okula devam gösterme, okulla kurulan güçlü bağların önemli bir göstergesidir. Öğrencilerin devamsızlık oranları arttıkça ders notları düşmekte; sınıfta olumsuz davranışları ve okulu terk etme eğilimleri artmaktadır. Dotterer ve Lowe'a göre (2011), okulla duygusal bağların zayıf olması okul terkinin sebeplerinden biridir. Okul içerisinde öğretmenlerle ve diğer kişilerle zayıf bağların olması, okuldaki kişilere duygusal açıdan yakın hissedilmemesi ve sosyal açıdan içe kapanma öğrencileri okul terkine yönlendirebilmektedir (Finn, 1989; Newmann, 1981). Booker'a (2006) göre kendisini okula ait hissetmeyen, duygusal bağlılığı gelişmeyen öğrenciler okula daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. Sınıfta dersin işleyişini bozma gibi olumsuz davranışlar, okulla ilgili faaliyetlere katılmama, okula ilgi göstermeme ve okula yabancılaşma durumları okul terkinin sinyalini vermektedir (Connell, Spencer ve Aber, 1995).

Ergenlerin lise döneminde okulu terk etmeleri işsizlik, suç işleme, ruhsal bozukluklar gibi problemler yaşamalarına neden olabilmektedir (Rumberger, 1987). Okul terki incelendiğinde özellikle az gelişmiş bölgelerdeki öğrencilerin okulu bırakma oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Okula yabancılaşma ve okul terkinin önlenebilmesi için öğrencilerin erken dönemlerden itibaren okul bağlılığının artırılması gerekmektedir (Fredricks vd., 2004). Bu bilgiler ışığında okul terkinin önlenmesinde okul bağlılığının önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Osterman (2000), okulda akranları tarafından kabul edilmeyen, okuldan uzaklaşan öğrencilerin suça yönelimlerinin ve problemli davranış göstermelerinin daha olası olduğunu belirtmektedir. Okul içerisinde problemli davranışların varlığı, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmadığının birer göstergesi olarak görülmektedir. Li ve Lerner'a (2011) göre okulda sorunlu uygun olmayan davranışlar gösteren öğrencilerin okulla zayıf bağları bu davranışlara neden olmaktadır.

Okula bağlanma arttıkça ergenlerin riskli davranışlar gösterme eğilimi azalmakta ve suç işleme oranları azalmaktadır (Ayres vd., 1999; Bond vd., 2007; Caraway vd., 2003; Newmann,1981). Finn (1989), suça yönelen öğrencilerin temelde öğrenme sürecinde birtakım zorluklar yaşadıklarını, bu zorluklarla beraber kendilerine karşı mahcup olduklarını ve yaşadıkları başarısızlık sebebi ile hüsrana uğradıklarını ifade etmektedir. Kendileriyle ilgili hüsrana uğrayan öğrencilerin olumsuz ve saldırganca davranışlarda bulunmaları olasıdır. Finn (1989), riskli davranışlarda bulunan öğrencilerin davranışlarının temelinin erken çocukluk döneminde ve çevresel bağlamda yattığını belirtmektedir. Çocuklar büyüdükçe özerklikleri artmakta; özerklik arttıkça riskli davranışlar daha fazla sergilenmeye başlamaktadır. Riskli ve suç içeren davranışların ileriki yaşlarda engellenmesi çocukluk dönemine göre daha zordur. Öğrencilerin suça yönelmelerinin erken çocukluk dönemi, aile, çevre gibi pek çok farklı nedeni olsa da temelde okulla zayıf bağları olan öğrencilerin daha fazla suça yöneldikleri görülmektedir. Bond (2007), okulla zayıf bağları olan öğrencilerin tütün ve madde kullanımına daha fazla yatkın oldukları; kaygı oranlarının yüksek ve depresyona daha kolay girme eğiliminde olduklarını gözlemlemiştir. İleriki yıllarda suça yönelimin azaltılması ve riskli davranışları önlenmesi için erken yaşlardan itibaren okul bağlılığının geliştirilmesi gerekmektedir (Finn, 1993).

McNeelly ve Falci'ye (2004) göre kendine ve başkalarına zarar verme, şiddet gösterme, madde bağımlılığı, riskli cinsel davranışlar gibi problemlerin önlenmesi için okul bağlılığı önemli bir unsurdur. Balkıs, Duru ve Buluş'a (2005) göre kendisini okulun

bir parçası olarak gören ve okula ait hisseden öğrenciler daha az şiddet içeren davranış gösterme eğilimindedirler. Okulda şiddet gösteren öğrencilerin kendilerini okula yakın görmedikleri görülmektedir. Ünal ve Çukur (2011), lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmaları sonucunda okula bağlılık arttıkça eşyalara zarar verme, şiddet gösterme veya madde kullanma gibi yıkıcı, anti-sosyal davranışlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer bir sonucu Akman (2013) da elde etmiş; lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının yüksek olmasının şiddet içeren davranışları önlediğini ifade etmiştir.

Ergenlerin problemli davranışlarının kaynağında ebeveyn ilişkilerinin de etkisi bulunmaktadır. Çocukları ile kontrol ve denetime dayalı ilişkileri olan, onların akademik yaşamlarına yeterince dahil olmayan ana baba çocuklarının okul içerisinde daha fazla sorunlu davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Stewart, 2003). Hem ailelerin hem de öğrencilerin okula ilgi duyması, okul kurallarını benimsemesi ve okula katılım davranışları göstermesi öğrencilerin okul içerisindeki problemli davranışlarını azaltmaktadır (Smith vd., 2019). Okula yüksek düzeyde katılım gösteren öğrencilerin sorunlu davranışları azalmaktadır (Spiegel, 1994).

Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve akademik alanda sağlıklı gelişimleri için okula bağlılığının temel öneme sahip olduğu ve okulla kurulan güçlü bağların pek çok açıdan önleyici rolde olduğu görülmektedir. Okul yıllarının erken dönemlerinde gerçekleştirilen müdahaleler, eğitim hayatının geri kalan sürecini ve öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilemektedir. Bu nedenle okula yabancılaşmanın önlenmesi ve okul bağlılığın geliştirilmesi için erken dönemlerden itibaren risk altındaki öğrencilerin gözlemlenmesi oldukça önemlidir (Finn, 1989).

Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler

Okul bağlılığı, bireysel ve çevresel dinamiklerle şekillenen, bireyin bağlamıyla kurduğu etkileşim ve çevresindeki farklılıklarla meydana gelen bir yapıdır (Finn ve Rock, 1997). Öğrencilerin okul yaşantılarının daha iyi olması ve okula bağlılıklarının kuvvetlendirilmesi için birey ve çevre arasındaki etkileşim dikkate alınmalıdır. Sosyal ve akademik yaşamda okulda kurulan sosyal ilişkiler okula bağlılık sürecini temelden etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Caraway ve diğerlerine (2003) göre okul bağlılığı aile, arkadaş ilişkileri, akrabalar ve okul ortamı gibi bağlamsal faktörlerle; öğrencilerin karakter özellikleri, amaç odaklı olmaları, öz yeterlik inançlarının gelişmiş olması, başarı korkularının olmaması, özerk olmaları ve kendi öğrenmelerini düzenlemeleri gibi içsel

faktörlerle birlikte meydana gelmektedir. Bağlamsal ve içsel faktörler, birbirleri ile etkileşim içerisinde okul bağlılığını etkilemektedir (Caraway vd., 2003; Fredricks vd., 2004; Quaye, Harper ve Pendakur, 2010). Çevresel koşullarla sürekli etkileşim halinde olan okul bağlılığı, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamını temelden etkileyen kritik bir yapıdır. Aile, arkadaş ve okuldaki diğer tüm kişiler bir bütün halinde öğrencilerin okula bağlılığını etkilemektedir (Appleton vd., 2006; Maddox ve Prinz, 2003).

Öğrencilerin okulla bilişsel ve duygusal bağlar kurmalarını etkileyen faktörler incelendiğinde öğretmenle kurulan ilişkilerin, akranlardan sosyal destek almanın, ebeveynlerden destek görmenin, hedeflerin ve olumlu gelecek beklentisinin olmasının, içsel ve dışsal güdülenme kaynaklarının olmasının önemli olduğu görülmektedir (Appleton vd., 2006). Schlechty'e (2001) göre okul bağlılığını etkileyen faktörlerden ilki öğrencilerin akademik açıdan gösterdikleri başarı durumudur. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin okul bağlılığı da artmaktadır. Okul bağlılığını etkileyen diğer etmenler okul toplumu ve okuldaki kişilerle kurulan ilişkilerdir. Okulda iyi ilişkiler kuran ve okul toplumuna ait hisseden öğrencilerin bağlılığı gelişmektedir. Son olarak sınıf ortamında yapılan faaliyetler, çalışmalar ve okulda farklı sosyal etkinliklere katılım göstermek de okul bağlılığını etkilemektedir.

Lamborn ve diğerleri (1992), okul bağlılığını etkileyen faktörleri 'yetkinlik gereksinimi, okulun bir üyesi olmak ve otantiklik' olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmaktadırlar. Öğrencilerin yeni bir işe başlarken o işi yapabileceklerine inanmaları ve kendilerine güven duymaları yani yetkinlik gereksinimlerinin doyuma ulaşması okulla kurulan bağları etkilemektedir. Kendini okula yakın hisseden, okulun amaçlarını benimseyen, okulda eşit muamele gördüğüne inanan, okul içerisindeki kişilerden destek gören, başarıyı deneyimleyen ve okuldaki faaliyetlere ilgi gösteren çocuklar kendisini okulun bir üyesi olarak görmektedirler. Otantik çalışma ise öğrenciler için önemli sorumlulukları ifade etmektedir. Öğrencilerin okulda ilgi alanlarına uygun faaliyetlerde bulunmaları ve eğlenebilmeleri, okuldan ödüller almaları, okulu sahiplenmeleri ve gerçek yaşamla bağlantılı görmeleri otantiklik olarak tanımlanmaktadır. Otantiklik arttıkça öğrencilerin okul bağlılığı kuvvetlenmektedir.

Bassinette (2006), iki tür model ile okul bağlılığını etkileyen faktörleri açıklamaktadır: okula bağlılık modeli ve sosyal bağlılık modeli. Bassinette'ye (2006) göre her iki bağlılık modelinde de ailenin okul yaşamı üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Ebeveynlerin okulla ilgili faaliyetlere katılım göstermeleri, çocukları ile dersler hakkında konuşmaları, onları akademik açıdan desteklemeleri ve sosyal açıdan

rehberlik yapmalarının hem okul bağlılığını hem de sosyal bağlılığı geliştireceği belirtilmektedir. Ebeveynlerin haricinde akranların okula bakış açısı, öğrencilerin bireysel yetenekleri ve akademik öz-yeterlikleri okul bağlılığını ve sosyal bağlılığı etkilemektedir. Okulla kurulan güçlü bağlar suç işleme ve disiplin sorunlarının azalması; kuvvetli sosyal bağlar ise çalışma ve iyi oluş faktörleriyle ilişkili görülmektedir.

Arastaman (2009), lise öğrencilerinin okul bağlılığının öğretmenlerden, öğrencilerden, eğitim programından, okul bağlamından ve kurum yöneticilerden etkilendiğini belirtmektedir. Okula bağlılığını zedeleyen temel faktörün öğrencilerin okul ortamında mutlu olmamaları ve kendilerini okulun değerli bir parçası olarak algılamamaları olduğunu ifade etmektedir. Quaye ve diğerlerine (2010) göre okula bağlılık eğitim kalitesinden, kişisel özellikler ve okulla ilgili diğer bileşenlerden etkilenmektedir. Yazzie-Mintz'e (2007) göre öğrencilerin okula bağlılığı okuldaki sosyal ilişkilerden, eğitim sisteminden, okulda işlenen müfredat ve okulda var olan kurallardan etkilenmektedir.

Appleton ve diğerleri (2006), okul bağlılığının güçlendirilmesi için öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, aile bireyleri gibi değiştirilemeyen özellikleri yerine öz-yeterlik inancı, gelecek hedefleri ve beklentileri, kişilerarası ilişkileri gibi değişim sağlanabilen koşullara odaklanmanın daha sağlıklı olacağını belirtmektedirler. Smith ve diğerleri (2019), çevresel koşullar ne olursa olsun sadece öğrencilerin bireysel özelliklerine odaklanmanın okula bağlılığı güçlendirmeye yeteceğini ifade etmektedirler. Alanyazın incelendiğinde, okul bağlılığı kavramının bireysel özelliklerin yanı sıra aile, akranlar, öğretmenler, okul ortamı vb. gibi çevresel faktörlerle ele alındığı görülmektedir. Okul bağlılığı, bireysel ve çevresel koşulların karşılıklı etkileşimi ile meydana gelen bir yapıya sahiptir (Wang ve Fredricks, 2014).

Sosyo-Ekonomik Faktörler

Sosyo-ekonomik açıdan iyi koşullara sahip olan ailelerin çocukları, eğitimden daha fazla yararlanabilmekte ve eğitim sürecinde ebeveynlerinden daha fazla maddi ve manevi destek görmektedirler. Sosyo-ekonomik koşulları iyi düzeyde olan ebeveynlerin, eğitim sürecinde çocuklarını daha fazla destekledikleri ve motive ettikleri, çocuklarını ders dışındaki sosyal etkinliklere daha fazla yönlendirdikleri bilinmektedir (Finn ve Voelkl, 1993).

Smith ve diğerleri (2019), ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulla daha güçlü bağları olduğunu ve bu öğrencilerin daha az problemli, riskli davranışlar gösterdiklerini gözlemlemişlerdir. Park ve Holloway (2017), ilkokul öğrencileri ve ebeveynleri ile yürüttükleri çalışma sonucunda sosyo-ekonomik açıdan iyi koşullara sahip öğrencilerin okul başarılarının kötü yaşam koşullarına sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, öğrencilerinin akademik yaşantılarına daha fazla katılım göstermesi ve çocuklarının eğitimlerini desteklemesi ile açıklamaktadırlar. Özellikle okul-aile birliğine katılım gösteren, öğretmenlerle etkileşim içerisinde olan, okuldaki kişilerle sosyal ilişkileri kuvvetli olan ebeveynlerin çocuklarının ders başarısını daha yüksek olduğu; ebeveynlerin okul yaşamına dahil olmasıyla birlikte çocukların okulla davranışsal bağlarının güçlendiği ve okulu bırakma oranları azaldığı görülmüştür. Neel ve Fuligni (2013), Latin Amerika, Asya ve Avrupa gibi farklı etnik kökene sahip ve çoğunlukla kırsal bölgede yaşayan lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışma sonucunda farklı sosyo-ekonomik faktörlere sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde büyük bir farklılığın meydana gelmediğini bulmuşlardır; ancak Latin Amerika kökenli kız öğrencilerin Avrupa ve Asya kökenli kız öğrencilere göre bağlılıklarının daha hızlı bir şekilde düşüş yaşadığını gözlemlemişlerdir.

Türkiye'de sosyo-ekonomik koşulları ve okul bağlılığını ele alan çalışmalar incelendiğinde, Bellici'nin (2015) sosyo-ekonomik açıdan iyi koşullara sahip, ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan ortaokul öğrencilerin okula bağlılıklarının daha güçlü olduğu bulgusunu elde ettiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını ve şiddete yönelimlerini ele alan Sağlam'ın (2016) çalışmasında, babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu bulduğu görülmektedir. Tuğrul (2021), maddi açıdan iyi düzeyde olan lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Kartal (2017) ise ebeveynleri ilkokul mezunu olan lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmaya benzer şekilde Kapçak (2018) da ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi yüksek olmayan ebeveynlerin okul yaşamına daha fazla katılım gösterdiğini gözlemlemiştir. Bu bulgular, düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamaları için okul yaşamlarına daha fazla ilgi göstermeleri; sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı koşullara sahip çocukların okula daha fazla önem vermeleri ile yorumlanmıştır.

Sağlam'ın (2016) araştırmasında dikkat çeken bir diğer bulgu ise gelişmiş bölgelerde yaşayan öğrencilerin okula bağlılıklarının az gelişmiş bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olmasıdır. Bora (2021) ise bu bulgudan farklı olarak yarı gelişmiş bölgelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının tam gelişmiş bölgelerde yaşayan öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında ekonomik durum, anne ve babaların eğitim düzeyi, yaşanan bölgenin özellikleri, etnik köken gibi sosyo-ekonomik koşulların öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilediği görülmektedir.

Aile Ortamı

Çocukların dünyaya geldikten sonra temel eğitim aldıkları ve dünyayı tanıdıkları yer aile ortamıdır. Aileler, erken çocukluk döneminde ve okul yaşamı boyunca akademik gelişimi etkileyen en temel faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurmalarında aile ortamı hayati bir öneme sahiptir (Reinke vd., 2019; Wang vd., 2019). Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme sürecinde sergilemiş oldukları ebeveynlik davranışları; okul başarısı, okula devam, okul terki, okula bağlılık, gelecek beklentileri vb. gibi öğrencilerin akademik yaşamlarını temelden etkilemektedir. Ebeveynlik davranışları ana babaların eğitim düzeyine, ekonomik durumlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Etkili ebeveynlik davranışları, olumlu akademik çıktıları beraberinde getirmektedir (Astone ve McLanahan, 1991; Reinke vd., 2019). Connell ve Wellborn (1991), erken çocukluk döneminden itibaren çocuklarının özerkliklerini destekleyen ve kendi kararlarını almalarını teşvik eden, akademik yaşantısında da çocuklarına özerklik desteği sağlayan ebeveyn tutumunun akademik başarıyı artırdığını belirtmektedirler. Aynı zamanda çocuğunun eğitim hayatına ilgi gösteren, okul içinde ve dışında çocuğunun akademik faaliyetlerine katılım gösteren ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısını arttırdığını belirtmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına dahil olma durumları incelendiğinde, okulun erken dönemlerinde çocuklarına karşı daha fazla ilgili oldukları; çocuklar büyüdükçe ebeveynlerin okula yönelik ilgi ve katılımlarının azaldığı bilinmektedir (Reinke vd., 2019). Ebeveynlerin okul yaşamına ilgi ve destek göstermeleri, okul görevlerinde çocuklarına yardımcı olmaları, çocuklarını akademik açıdan teşvik etmeleri ve onlardan olumlu beklentilerinin olması öğrencilerin okula bağlılıklarını

güçlendirmektedir. Ailelerin desteği ile öğrencilerin akademik performansları yükselmekte ve okulu terk etme ihtimalleri azalmaktadır (Hofmann, 2001; Park ve Holloway, 2017; Reinke vd., 2019).

Astone ve McLanahan (1991), farklı aile yapısına sahip (tek ebeveynli, iki ebeveynli, parçalanmış aile vb.) öğrencilerin aile yapısı, ebeveynlerinin tutumu ve akademik başarıları arasındaki ilişkiye odaklanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öz anne ve babasıyla yaşayan öğrenciler, tek veya üvey ebeveynle yaşayanlara göre akademik yaşantılarında daha cesur davranmakta ve daha fazla yardım arama davranışında bulunmaktadırlar. Öz anne ve babası ile yaşayan ergenlerin aynı zamanda okul başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Astone ve McLanahan'a (1991) göre tek ebeveyn olarak çocuğunu büyüten anne ya da babaların çocuklarıyla iletişim kurmak için daha fazla zaman ayırdıkları; ancak ergenlerin düşük akademik başarı, olumsuz gelecek beklentisi ve hedef belirleyememe gibi problemler yaşadıkları görülmektedir. Tek ebeveynle büyüyen öğrencilerin aynı zamanda ekonomik destek açısından zayıf olmaları liseyi yarıda bırakarak okulu terk etmelerine de sebep olabilmektedir. Ebeveynlik stilleri ile okul başarısı arasındaki ilişki incelediğinde ise etkili olmayan ebeveynlik biçimlerinin ve davranışlarının ergenlerin akademik başarısında düşüş meydana getirdiği görülmektedir. Etkili olmayan ana baba tutumuyla yetişen ergenler, daha fazla tükenmişlik yaşayabilmekte ve bunun sonucunda okula yabancılaşabilmektedirler.

Dornbusch ve diğerleri (1987), gerçekleştirdikleri bir çalışmada, Baumrind'in (1966) tipolojisinde yer alan üç anababa tutumu (otoriter, izin verici, yetkili) ile öğrencilerin okulda göstermiş oldukları performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dornbusch ve diğerleri (1987), araştırmaları sonucunda okulda düşük performans gösteren öğrencilerin ebeveynlerini otoriter tutuma veya izin verici tutuma sahip olarak nitelendirdiklerini bulmuşlardır. Okul içerisinde yüksek notları olan ve performansı yüksek olan öğrencilerin ise ebeveynlerini yetkili tutuma sahip olarak nitelendirdiklerini gözlemlemişlerdir. Otoriter ebeveyn tutumuyla yetişen erkek öğrencilerin sosyal becerilerinin daha zayıf olduğunu; otoriter tutumla yetişen öğrencilerin ise cinsiyet fark etmeksizin bilişsel becerilerinin yetkili tutumla yetişen öğrencilere göre daha düşük olduğunu görmüşlerdir. Aynı zamanda otoriter tutumun çocuklarının okul başarısının düşmesine ve okula yabancılaşmalarına neden olabileceğini ifade etmektedirler.

Zengin Aksu (2019), ilkokul öğrencileri ve velileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ailelerin çocuklarının okul yaşamlarına ilgi ve katılım göstermelerinin,

öğretmenlerle iletişim içerisinde olmalarının okula bağlılığı güçlendirdiğini gözlemlemiştir. Kapçak (2018), ortaokul kademesinde ailelerle yürüttüğü çalışmada yönetici ve öğretmenlerle pozitif iletişimi olan ailelerin okula daha fazla ilgi ve katılım gösterdiğini tespit etmiştir. Mengi (2011), lisede öğrenim gören 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları ve aile ilişkilerden alınan destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışması sonucunda aile üyeleri tarafından desteklenen öğrencilerin okula bağlılıklarının daha güçlü olduğu gözlemlenmiştir. Tuğrul (2021), benzer şekilde lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada aile üyelerince desteklendiğini düşünen öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Aynı zamanda okul bağlılığının tahmin edilmesinde aileden destek almanın anlamlı bir yordayıcı olduğunu saptamıştır.

Akranlar

Sosyal hayatta değer verilen insanların varlığı ve bu kişilerle yakın bağların oluşması bireylerin yaşamlarını etkileyen en temel faktörlerden biridir (Hazan ve Shaver, 1994). Okul ortamında arkadaş ve akranlarla yakınlığa dayalı ilişkiler, öğrencilerin okul ve akademik yaşamlarını, ruh sağlıklarını temelden etkilemektedir (Appleton vd., 2006; Caraway vd., 2003). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin okula bağlılık süreçlerinde akranlarla kurulan ilişkiler, ebeveyn ilişkilerinden daha önemli bir etkiye sahip olarak görülmektedir (Gao ve Chan, 2015). Okulda akranlarla olumlu ilişkiler kurabilmenin temeli yoğun ve sürekli etkileşimde bulunmak olarak görülmektedir. Kurulan yoğun etkileşimler, öğrencilerin akranları tarafından kabul görmelerini ve okula aidiyet yaşamalarını kolaylaştırmaktadır. Akranlarla olumlu desteğe ve kabule dayalı kurulan ilişkiler, ergenlerin benlik algılarını etkilemekte; oluşan benlik algıları ile tutum ve davranışlar şekillenmektedir. Akranlarla olumlu ilişkileri olan öğrencilerin okul içerisinde sosyal becerilerinin geliştiği, okul yaşamlarının olumlu etkilendiği ve akranlarıyla iş birliği içerisinde öğrenme yaşantılarının olduğu bilinmektedir (Osterman, 2000).

Okulla duygusal bağların oluşmasında akranlarla kurulan ilişkiden alınan doyumun, ilişkide değerli olduğu duygusunu yaşamanın ve bir gruba ait olma ihtiyacın doyurulmasının önemli olduğu bilinmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Deci ve Ryan, 2000; Osterman, 2000). Okulda akranlarıyla sağlıklı, desteğe dayalı ilişkiler kuran ve bu ilişkilerden doyum sağlayan öğrencilerin okulla bağları daha fazladır (Appleton vd.,

2006; Caraway vd., 2003; Goodenow, 1993; Marks, 2000; Wang ve Eccles, 2013). Murray ve Greenberg (2000), okulda kurulan kaliteli akran ilişkilerinin öğrencilerin okula yabancılaşma, okula uyum problemi veya sorunlu davranışları gibi olumsuzlukların önüne geçtiğini belirtmektedirler. Klem ve Connell'e (2004) göre akranlarından destek gördüğünü ve önemsendiği algılayan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta ve okula yönelik olumlu tutum göstermektedirler. Sarı'ya (2013) göre öğrencilerin arkadaşlarına bağlanma düzeyi, okul yaşam kalitelerini etkilemektedir.

Bassinette'ye (2006) göre öğrencilerin okulda sosyal bağlılıklarının oluşmasında aile ve öğretmenlerin yanı sıra akranlar temel roldedir. Öğrencilerin, okula bağlılıkları arkadaşlarının okula bağlılık düzeylerine göre şekillenebilmektedir. Wang ve Eccles (2013), öğrencilerin yaşları ilerledikçe akranlarından aldıkları sosyal desteğin öğretmenlerinden aldıkları desteğe göre okula bağlanmada daha belirleyici olduğunu belirtmektedirler. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için akranlardan alınan destek, okula bağlanmada oldukça önemli görülmektedir (Wang ve Eccles, 2013). Goodenow (1993), olumlu akran ilişkilerinin varlığının okul terkinin önlenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Fredricks ve diğerlerine (2004) göre erken yaşlarda akranları tarafından kabullenilmeyen ve desteklenmeyen öğrencilerin ileride okulla bağlarının zayıflaması ve okulu terk etmeleri daha olasıdır.

Tuğrul (2021), lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında arkadaş ve aile ile kurulan ilişkilerin okul bağlılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlik dönemindeki öğrenciler için arkadaşlardan alınan desteğin okul bağlılığının tahmin edilmesinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, aileden alınan destek de okul bağlılığının anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuş; ancak arkadaşlardan alınan desteğin bu yaş grubundaki öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde daha önemli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Mengi (2011), lise 10. ve 11.sınıfta öğrenim gören okul bağlılıkları ile arkadaşları arasındaki ilişkiyi gözlemlemiştir. Araştırması sonucunda akranları tarafından desteklendiğini algılayan öğrencilerin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğunu görmüştür. Bu bulgular ışığında, ergenlik dönemindeki öğrencilerin yakın ilişki içerisinde olduğu arkadaşlarının okul bağlılıkları üzerinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler

Okul bağlılığının gelişmesinde öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları sosyal ilişkiler önemli bir diğer faktördür. Öğretmenler, öğrencilerin okul yaşamlarında oldukça önemli bir role sahiptirler (Booker, 2004; Estell ve Perdue, 2013; Klem ve Connell, 2004, Marks, 2000; Savi, 2011; Wang ve Eccles, 2013). Öğretmenleri tarafından önemsendiğini düşünen, ihtiyaç duyduğunda öğretmenlerinden destek gören ve öğretmenleriyle özdeşleşme yaşayan öğrencilerin okul bağlılıkları güçlenmektedir (Appleton vd., 2006; Brester ve Bowen, 2004; Finn, 1989; Finn ve Voelkl, 1993). Osterman'a (2000) göre öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde en önemli etkiye sahip faktör öğretmenlerden alınan destektir.

Öğrencilerin okula bağlılıkları ile öğretmenlerin davranışları arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin doğası ve öğrencilerin bu ilişkiyi anlamlandırma biçimi, bağlılığın duygusal ve davranışsal yönlerini etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları, onların benlik algılarını şekillendirmektedir. Öğretmenlerinin kendilerine yönelik olumlu duygu ve düşünceleri olduğunu algılayan öğrenciler, kendilerine olumlu değerlendirmekte ve değerli olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ilgili, destekleyici ve olumlu yaklaşımları okul bağlılığını güçlendirmektedir (Roeser vd., 1996; Skinner ve Belmont, 1993).

Croninger ve Lee (2001), öğrencilerin sosyal çevresi içerisindeki en önemli destek kaynağını öğretmenler olarak görmektedirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ve destekleyici ilişkinin öğrencilerin okulla duygusal bağlar kurmasını kolaylaştırdığı; okula devamsızlık, okula yabancılaşma ve okul terki oranlarını azalttığı; problemli davranışları önlediği bilinmektedir. Özellikle sosyal açıdan dezavantajlı gruba sahip olan ve akademik açıdan zorluklar yaşayan öğrenciler üzerinde öğretmenlerin olumlu yaklaşımları pozitif sonuçlar meydana getirmektedir. Connell ve Wellborn'a (1991) göre öğretmenlerle kurulan ilişkiler, öğrencilerin motivasyonu ve çabaları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Connell ve Wellborn (1991), öğretmenleri tarafından özerklikleri teşvik edilen ve desteklenen öğrencilerin özerklik ihtiyaçları doyuma ulaştıkça okul başarısının yükseldiğini; öğrencilerinin gelişimini takip eden, öğrencileriyle memnuniyetle ilgilenen, öğrencileri hakkında detaylı bilgi sahibi olan ve okulda öğrencilerinin kaliteli, eğlenceli zaman geçirmesine önem veren öğretmenlerin okul bağlılığını ve akademik başarıyı arttırdığını ifade etmektedirler.

Skinner ve diğerleri (2008), öğretmenlerin özerklik desteğinin öğrencilerin okulla duygusal bağlarını güçlendirdiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerine sosyal destek sunmaları, okulla davranışsal bağları güçlendirmekte ve öğrencilerin okula yönelik olumsuz duygularını azaltmaktadır. Skinner ve Belmont'a (1993) göre öğrencilerin okul yaşantılarının merkezinde öğretmenler yer almaktadır. Sınıf içerisinde öğrencilerinin özerkliğini destekleyen ve öğrencileri için en uygun öğrenme ortamları sağlayan öğretmenler okulda öğrenme motivasyonunu artırmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencinin motivasyonunun yanı sıra okula yönelik davranışsal ve duygusal bağlarını şekillendirmektedirler. Öğretmenleriyle olumlu ilişkisi olan öğrencilerin okula bağlılığı güçlenmektedir. Bunun yanı sıra, okulla zayıf bağları olan öğrencilerin öğretmenlerinden daha az ilgi gördüğü bilinmektedir. Okula yeterince katılım göstermeyen öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumları olumsuzlaşmakta; okulla zayıf bağları olan öğrenciler okuldan daha da uzaklaşmaktadırlar.

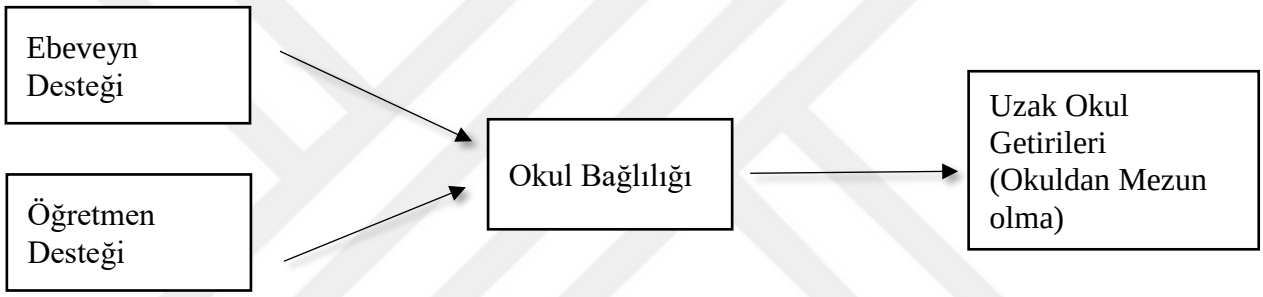
Wang ve Eccles (2013), bir sorunla karşılaştıklarında öğretmenlerinden ilgi ve destek gördüklerini, sorunlarını çözmeleri için yardım aldıklarını algılayan; aynı zamanda öğretmenlerinin tutarlı davranışları olduğunu düşünen öğrencilerin okula yönelik pozitif tutum içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerinin olumlu davranışlarıyla birlikte öğrencilerin okulla ilgili etkinliklere daha fazla ilgi göstermesi olası görülmektedir. Anderman (2002), öğrencilerini akademik açıdan teşvik eden ve onlarla kişilerarası ilişkilerinde rahat bir etkileşim ortamı sağlayan öğretmen davranışlarının okula aidiyeti güçlendirdiğini belirtmektedir. Etkili öğretmen davranışları, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmaktadır (İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016).

Skinner ve Belmont'a (1993) göre öğretmenlerin okula bağlılıkları kuvvetlendikçe öğrencilerin de okula bağlılıkları güçlenmektedir. Öğrencilerine beklentilerini net bir şekilde ifade eden ve öğrenci beklentilerini karşılayabilen öğretmenlerin davranışsal bağlılığı sağladığı bilinmektedir. Ayrıca öğretmenleriyle özdeşim kuran ve öğretmenlerine yakın bağları bulunan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha güçlü olduğu görülmektedir (Savi, 2010; Schlechty, 2001).

Osterman (2000), öğretmenleri ve akranları tarafından benimsenen öğrencilerin okula ve akademik faaliyetlere daha fazla ilgi duyduğunu ve okulda olmaktan mutlu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin özerkliklerini destekleyen öğretmen davranışları, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların önüne geçmekte ve kuralların daha kolay benimsenmesini sağlamaktadır (Osterman, 2000). Murray ve Greenberg (2000), öğretmenleriyle ve okulla zayıf bağları olan öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının

daha düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Ünal ve Çukur'a (2011) göre öğretmenleriyle yakın ilişki içerisinde olan öğrencilerin olumsuz davranışları azalmakta ve okula aidiyetleri artmaktadır. Öğretmenlerinin kendileri hakkındaki fikirlerini önemseyen ve okula değer veren öğrencilerin suç işleme eğilimlerinin azaldığı da bilinmektedir (Hirschi, 1969).

Brewster ve Bowen (2004), ortaokulda ve lisede öğrenim gören, akademik açıdan başarısızlık yaşayabilme potansiyeli bulunan Latin öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada ebeveynden ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin getirilerini incelemiştir. Brewster ve Bowen'e (2004) göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anne ve baba haricinde diğer yetişkinlerin de önemi bulunmaktadır; bu yetişkinlerden en önemlisi ise öğrencilerinden akademik beklentileri olan ve onları destekleyen öğretmenlerdir.



Şekil 3. Brewster ve Bowen'ın kavramsal modeli
Kaynak: Brewster ve Bowen, 2004, 49.

Brewster ve Bowen'ın (2004) araştırma modeline göre hem öğretmen desteği hem de ebeveyn desteği okul bağlılığı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (*Bknz.* Şekil 3). Araştırma modelinde ebeveyn desteği, anne ve babanın çocuklarının akademik yaşantılarına katılım göstermeleri ve çocuklarını geliştirmeleri; öğretmen desteği ise öğrenci ile olumlu ilişki kurma ve öğrencinin değer görmesi olarak ele alınmaktadır. Araştırma sonucunda model test edilmiş ve öğretmenlerinden destek algılayan öğrencilerin okula karşı duygusal ve bilişsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerinden düşük destek algılayan öğrencilere göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda, okuldaki problemli davranışların ve okul bağlılığın yordanmasında ebeveyn desteğinden ziyade öğretmen desteğinin daha anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenden algılanan sosyal desteğin, lise öğrencilerine oranla ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ergenlik döneminde yer alan öğrencilerin okul

bağlılığı üzerinde öğretmen desteğinin ebeveynlerden alınan destekten daha fazla etkili olduğu ve duygusal bağlılığı meydana getirdiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin ve öğretmenlerden alınan sosyal desteğin okula bağlılık üzerindeki etkisi oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenden alınan destek arttıkça okul bağlılığı artmakta ve okuldaki problem davranışlar azalmaktadır.

Murray ve Greenberg (2000), ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada öğrencileri işlevsel, işlevsel olmayan, okulla olumlu ilişkili, okulda kaygılı olmak üzere 4 gruba ayırmış; bu gruptaki öğrencilerin öğretmenleriyle ve okulla olan ilişkilerini incelemişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %60'ının okulla olumlu ilişkili ve işlevsel grupta olduğunu; bu öğrencilerin öğretmenlerine ve okul ortamına yönelik pozitif duygularının olduğunu, okul ortamını destekleyici olarak algıladıklarını bulmuşlardır. İşlevsel olmayan grupta olan öğrencilerin öğretmenlerine karşı yüksek düzeyde öfkeli olduklarını, onlardan destek göremediklerini düşündüklerini ve okulda olmanın onları mutlu etmediğini belirttiklerini; kaygılı öğrencilerin ise öğretmenleriyle ilişkilerinden ortalama düzeyde memnun olduklarını ve okulda olmanın onlar için endişe ve kaygı verici olduğunu belirttiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre işlevsel olmayan gruptaki öğrenciler; okulla ilgili daha az sorumluluk almakta, daha fazla problem davranış göstermekte, sosyal açıdan uyumsuzluk yaşamakta, daha fazla olumsuz duygulanım göstermekte ve karşılaştıkları problemlerin nedenlerini daha çok dışsal nedenlere yüklemektedirler. Murray ve Greenberg (2000), işlevsel olmayan grupta olan öğrencilerin okulla ve öğretmenleriyle zayıf bağları bulunduğunu gözlemlemişlerdir.

Kızılay (2008), ortaokul kademesindeki öğrenciler ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada okul bağlılığı hakkındaki görüşleri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimin okul bağlılığı ile daha fazla ilişkili olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Bu bulgu hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde gözlemlenmiştir. Kırbaç (2019), ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde öğretmenlerin etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma sonucunda sınıf içerisinde öğrencilerine yönelik otoriter tutum benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerinin okula bağlılık durumlarını negatif bir şekilde etkilediğini gözlemlemiştir. Kırbaç (2019), sınıfta öğrencileriyle demokratik bir atmosfer yaratan öğretmenlerin bu davranışlarıyla öğrencilerinin okula bağlılıklarını güçlendirdiğini belirtmektedir.

Yurdakul (2019), lise öğrencilerinin okul bağlılıkları ve öğretmenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerini sınıf içerisinde etkili bir lider

olarak gören öğrencilerin okul bağlılıklarının daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Bora (2021), öğretmenlerinin etkili davranışları olduğunu düşünen ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu öğrencilerin aynı zamanda okulda olmaktan dolayı mutlu ve hoşnut olduğun; okula yönelik olumlu duygularının olduğunu gözlemlemiştir. Açılan (2020), hem ortaokul ve hem de lise öğrencilerinin okul bağlılığını incelediği çalışmasında öğretmen davranışlarını ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerinin pozitif tutumu olduğunu ve kendilerine yakınlık içeren davranışlarla yaklaştığını algılayan öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda öğretmen davranışlarının ortaokul öğrencileri üzerinde daha etkili olduğunu da gözlemlemiştir. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin okul ortamında mutlu, uyumlu ve sosyal bir yaşantılarının olması ve okula bağlılıklarının artması için öğretmenlerle olumlu ve destekleyici ilişkilerin kurulması; aynı zamanda olumlu öğretmen davranışlarının olması oldukça önemli görülmektedir.

Sınıf ve Okul Ortamı

Öğrenciler, okul yaşamında çoğu zamanını sınıf ortamında geçirmektedirler. Ders süresi ve dinlenme saatleri ile birlikte sınıf, öğrencilerin okul yaşamının temel ortamı olarak görülmektedir. Günün çoğunluğunun geçtiği mekân olan sınıfın yapısı ve fiziksel özellikleri, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkileyebilmektedir. Özellikle sayıca az öğrencisi olan ve öğrencilerin bireyselliğine daha fazla imkân veren sınıf ortamının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırdığı görülmektedir (Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003).

Küçük sınıflarda öğrenim gören öğrenciler; öğrenme sürecine daha etkin katılabilmekte, sınıfta daha fazla soru sorabilmekte, derste dikkatini daha kolay toplayabilmekte ve öğretmen ve arkadaşlarıyla daha fazla etkileşim kurabilmektedir. Küçük sınıflarda ilgi ve desteğe dayalı yakın ilişkilerin kurulması daha olası görülmektedir. Aynı zamanda küçük sınıflarda sorunlu ve yıkıcı öğrenci davranışları daha az görülmektedir (Finn vd., 2003). Skinner ve Belmont (1993), duygusal etkileşimin olduğu, beklenti ve kuralların açık olduğu sınıflarda öğrencilerin okula daha fazla bağlılık geliştirdiğini belirtmektedirler. Finn'in (1989) katılım-özdeşim modeline göre öğrencilerin sınıf içerisinde derse aktif katılımları arttıkça okulla özdeşimleri artmaktadır. Hallinan (2008), öğretmenlerinden daha fazla ilgi gören, sınıfta değerli olduğunu

hisseden ve sorularına yanıt alan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha güçlü olduğunu ifade etmektedir.

Karar alma ve sınıf kurallarını koyma sürecinde öğrencilere söz hakkı verilen, öğrencilere tüm davranışlarında bireysel sorumluluklarını hatırlatan ve cezalandırmalardan uzak sınıf ortamları öğrencilerin özerkliğini güçlendirmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında özerklik ihtiyacı karşılandıkça ders başarıları yükselmekte ve okula bağlılıkları artmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991; Fredricks vd., 2004). Newmann'a (1992) göre öğrencilerin duygu, düşünce ve yeteneklerini sunmalarına izin verilen; öğrencilere gelişimlerine uygun sorumlulukların verildiği, iş birliğine dayalı, eğlenmeye vakit ayrılan sınıf ortamları öğrencilerin okul bağlılıklarını güçlendirmektedir. Dotterer ve Lowe'a (2011) göre zorlu yaşam koşullarına sahip olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, zorlu yaşam koşuluna sahip olmayan öğrencilere göre sınıf bağlamı değişkeninden daha az etkilenmektedir. Zorlu koşullara sahip öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasında, sınıf ortamı ve yapısı ile ilgili değişkenler yetersiz kalabilmektedir.

Alanyazında öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurmasında okul ortamının etkili olduğuna ilişkin bulgular olduğu görülmektedir. Newmann (1981), boyut olarak küçük, öğrencisi fazla olmayan, amaçları net olan; öğrencilerin demokratik bir ortamda seçim yapmasına, yönetimsel faaliyetlere dahil olmasına ve okuldaki akademik faaliyetlerin ortak bir şekilde yürütülmesine izin veren okulların öğrencilerin bağlılıklarını arttığını ifade etmektedir. Fullarton (2002), kalabalık okullarda öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurmasının daha zor olduğunu belirtmektedir. Karamanlı Gül (2019), okulun çevresel koşullarının okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu gözlemlemiş; bununla birlikte okulun çevresel koşullarından hoşnut olan öğrencilerin okul bağlılığının daha fazla olduğu tespit etmiştir.

Finn ve Voelkl'a (1993) göre okulların yapısal ve düzenleyici çevre özellikleri okul bağlılığının gelişmesinde önemlidir. Yapısal olarak küçük ve sayıca az öğrencisi olan okullar, öğrencilerin okul içinde sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmalarını daha olası kılmaktadır. Küçük okullarda ders dışı etkinliklere daha fazla katılım fırsatı bulan öğrencilerin okulla olan bağları da güçlenmektedir. Düzenleyici özellik olarak öğrencilerinin yönetimsel faaliyetlere dahil olmasına izin veren, demokratik ortama sahip ve değişime açık kuralları olan okul ortamları öğrencilerin okul bağlılıklarını artırmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993). Osterman (2000), öğrencilerin seviyelerine göre sınıflara ayrıldığı okul ortamında bu durumun öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerini

olumsuz etkilediğini ve öğrencilerin okula aidiyet duygularını zedelediğini belirtmektedir. Boyut olarak küçük ve az öğrencisi olan, seviyeye göre gruplanma yapılmayan okul ortamları öğrencilerin okula bağlılığı güçlendirmektedir.

Wang ve Eccles'a (2003) göre öğrencilerin seçim yapmalarına olanak veren, fiziksel imkanları gelişmiş olan ve destekleyici ilişkilerin hâkim olduğu okul ortamları öğrencilerin okul bağlılıklarını artırmaktadır. Maddox ve Prinz (2003), okul içerisinde öğretmen, akran veya yöneticiler tarafından etiketlenen ve kötü muamele gören öğrencilerin zamanla okula olan ilgilerinin azalmasının ve okula olumsuz tutum geliştirerek okula yabancılaşmalarının daha olası olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre okuldaki öğretmen, akran ve idari personel gibi kişilerin öğrencilere yaklaşım biçimi okula bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir.

Baş (2019), okul yaşamından ve okul ortamından memnun olan öğrencilerin gelecek beklentilerinin olumlu etkilendiğini belirtmektedir. Öğrencilerin gelecek beklentilerinin okul bağlılığı ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular (Gao ce Chan, 2015; Goodenow, 1993; Israelashvili, 1997) göz önüne alındığında okul bağlılığında okul yaşamından memnun olmanın önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Kalaycı ve Özdemir (2013), lise öğrencilerin okula bağlılıkları ile okul ortamını değerlendirerek okul ortamını olumlu gören öğrencilerin okulla güçlü bağları olduğunu ifade etmektedirler. Taş Akarsu (2018), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü araştırması sonucunda öğrencilerin okulda olumlu ortam olduğuna yönelik algılarının olmasının okul bağlılığını güçlendirdiğini belirtmektedir. Ergüç Şahan (2021), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, her alanda olumlu gelişime katkıda bulunan etkili okulların öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra şiddet ve zorbalık gibi olumsuz davranışların az olduğu, olumlu kişilerarası ilişkilerin hâkim olduğu, olumlu havası olan, nitelikli öğretmenlerin olduğu, kuralları öğrencilere uygun olan ve başarıya önem veren okulların öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirdiği görülmektedir (Akman, 2013; Balkıs vd., 2005). Olumlu okul iklimi, aynı zamanda öğretmenlerin çalışmalarındaki etkililiği artırmaktadır (İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Osterman, 2000; Yavrutürk, 2019).

Okul Yönetimi

Öğrencilerin okula bağlılıklarını yöneticilerle ilgili faktörler de etkilemektedir. Etkili liderlik özelliğine sahip yöneticiler, öğrencilerin okulla özdeşim kurarak duygusal

bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000). Cemalcılar (2010), okul yönetiminde etkili liderlik özelliği gösteren yöneticilerin öğrencilerle olumlu iletişiminin ve destekleyici ilişkilerinin olmasının öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirdiğini ifade etmektedir. Silins ve Mulford'a (2004) göre okul yöneticileri öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını, öz-yeterlik inançlarını ve okulla bağ kurmalarını etkilemektedir. Benzer bir bulguyu Gün (2020), gerçekleştirdiği çalışmada gözlemlemiş; yaşanan değişimlere uyum sağlayan ve öğretmenlerini güdüleyen yöneticilerin öğretmenlerin okulla güçlü bağlar kurmasını sağladığını tespit etmiştir. Skinner ve Belmont'a (1993) göre öğretmenlerin okulla bağları kuvvetlendikçe öğrencilerin de okula bağlılıkları beraberinde güçlenmektedir. Bu nedenle yöneticilerin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula bağlılık durumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Arabikoğlu (2016), yöneticilerin okul bağlılığı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, öğretmenler tarafından etkili liderlik özelliklerine sahip olarak nitelendirilen yöneticilerin öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırdığını gözlemlemiştir. Aynı zamanda etkili yöneticilerin öğretmenlerin okula güven duygularını güçlendirdiğini saptamıştır. Erol (2016), ortaokul kademesindeki yöneticilerin önderlik davranışlarının ebeveynler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda okul yöneticileri arasında olumlu iletişimin olması ve yöneticilerin birlik içerisinde hareket etmesinin ebeveynlerin okula yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve öğrencilerin okul bağlılıklarını güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda yöneticilerin okul kurallarının belirlenmesi sürecine ebeveynleri dahil etmesinin velilerin okula katılım davranışlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde sahip oldukları sosyo-ekonomik koşulların, aile ortamlarının, akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerin, öğretmen davranışlarının, okul yönetiminin, sınıf ve okul bağlamının önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışma kapsamında lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile ilişkili olan ana babalık davranışları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, arkadaş ilişkileri, öğretmen ilişkileri, okul ortamında faaliyetlere katılım gösterme değişkenleri ele alınmıştır. Aşağıda ana babalık davranışları ile ilgili alanyazın bilgilerine ve bu konuda yapılmış olan araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Ana Babalık Davranışları

Çocukların dünyayla tanıştığı ve temel yaşam becerilerini öğrendiği ilk ortam aile ortamıdır. Aile, çocuğun ilk eğitim yeridir. Çocuklar, aileleriyle birlikte yetişkin rollerini öğrenmekte ve gerçek yaşama hazırlanmaktadırlar. Yaşam boyu gelişim sürecinde çocukların bilişsel, psikososyal, fiziksel ve ahlaki alanlarda gelişimleri aile ortamında şekillenmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986). Çocuk ve aile arasındaki birebir etkileşim, çocuğun gelişimini doğrudan etkilediği gibi ailenin sosyal çevresi, iş yaşamı veya toplumsal yapı gibi dış faktörlerle kurduğu etkileşim de dolaylı olarak çocuğun gelişim sürecine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun kendi sosyal bağlamıyla etkileşimi arttıkça (örneğin akranlar ile) ailenin etkisi zamanla azalabilmektedir (Bronfenbrenner, 1986).

Bireyler, yaş aldıkça büyümekte; büyüdükçe gelişmekte ve farklı yaşantılar deneyimlemeye devam etmektedirler. Yaşantılardan 'ben' olarak içselleştirilen deneyimler, benliği meydana getirmektedir. Çocukların olumlu benlik algısının oluşmasında aile, öğretmen, akran vb. gibi kişiler tarafından kabul edici ve koşulsuz sevgiye dayalı bir ortamda büyümeleri oldukça önemli görülmektedir. Koşulsuz kabul ve sevgiye dayalı ortamlarda büyüyen çocukların psikolojik sağlıklarının yerinde olduğu, temel psikolojik gereksinimlerinin doyuma ulaştığı ve özsaygılarının yükseldiği bilinmektedir (Rogers, 1959).

Ana babalar ve çocukları arasındaki ilişkinin doğası, ergenlerin psikososyal gelişimini etkileyen temel faktörlerden biri olarak görülmektedir. Sullivan (1953), kişilik gelişiminin toplumsal ortamda oluştuğunu, kişilik gelişiminde ana babaların kritik rolde olduğunu ve ergenlik döneminin kişilik gelişimi için önemli bir aşama olduğunu belirtmektedir. Ergenlerin benlik gelişiminde anne ve babalarının tutumlarının içselleştirilmekte ve aile ortamında kişilik şekillenmektedir (Baumrind, 1991; Rogers, 1959; Sullivan, 1953). Ergenlik döneminde fiziki ve sosyal açıdan yaşanan değişimlerle birlikte ergenlerin içsel değerlendirmelerinin arttığı görülmektedir. Ergenler, yaptıkları içsel değerlendirmelerle birlikte kendilerine bir değer biçmektedirler. Bu değerlendirmelerle özsaygı meydana gelmektedir. Aile ortamı ve aileyle kurulan etkileşimler, ergenlerin özsaygısını temelden etkilemektedir. Ergenlik döneminde ebeveynlerle destekleyici ve kabul edici ilişkilerinin varlığı, olumlu benlik saygısının oluşmasını sağlamaktadır. Aile içi ilişkilerin kritik olduğu bu dönemde ebeveynlerin destekleyici davranışları, çocukların gelişimine pozitif katkıda bulunmaktadır.

Destekleyici ana baba davranışları, ergenlerde önemli oldukları inancını oluşturmakta ve ergenlerin benlik saygısını güçlendirmekte; kontrol edici ve baskıcı ana baba davranışları ise ergenlerin özsaygılarını zedelemektedir (Barber, Chadwick ve Oerter, 1992).

Ergenlik dönemindeki bireylerin ruh sağlıklarının korunması; riskli, kendilerine ve başkalarına zarar verici davranışlarının önlenmesi için aile içinde pozitif ilişkilerin varlığı önemli görülmektedir. Ana baba ve çocuklar arasında olumsuz, sevgi ve yakınlıktan uzak, destekleyici olmayan ilişkilerin varlığı ergenlerde depresif bulguların ve intihar davranışlarının artmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle ana baba ve çocuklar arasında şefkate dayalı ilişkilerin olması ergenler için koruyucu bir faktör olarak görülmektedir (Lorence, Hidalgo, Pérez-Padilla ve Menéndez, 2019; Martin ve Waite, 1994). McFarlane, Bellissimo ve Norman (1995), hem annenin hem de babanın ebeveyn olarak çocuklarına yaklaşım biçimlerinin çocuklarının ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu; özellikle yakınlığa, sıcaklığa ve desteğe dayalı, empatinin hâkim olduğu ebeveyn-çocuk ilişkilerin ergenlerin depresif belirtilerini azalttığını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra annesi ve babası tarafından çok fazla korunan ve özerkliğine izin verilmeyen çocukların depresyon eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirtmektedirler.

Alanyazında ana babaların çocuk yetiştirme sürecinde sergilemiş oldukları tutumlarla ilgili bilinen en yaygın sınıflandırmanın Baumrind'in (1966) sınıflandırması olduğu görülmektedir. Baumrind (1966), yaptığı sınıflandırma ile ana babalık tutumlarının alanyazında yer almasını sağlamış ve ana babalık tutumlarına yönelik temel bir çerçeve geliştirmiştir. Ana babalık tutumlarına yönelik yaptığı sınıflandırmayla ana babalık tutumlarını otoriter (yetkeci), yetkili ve izin verici olarak üç başlık altında ele almıştır. Otoriter (yetkeci) ana baba tutumu çocuklarla kontrole, sıkı kurallara ve cezalara dayalı ilişkinin olması ile açıklanmaktadır. Bu ana baba tutumunun hâkim olduğu evlerde kurallar, ana baba tarafından belirlenmekte; aile ve çocuk arasında tek taraflı iletişim bulunmakta ve çocuklardan kurallara uyması beklenmektedir. Anne ve babalar çocuklarını sıkı denetim altında tutmakta; istenmeyen davranışlar görüldüğünde cezalandırma yoluna gitmektedirler. İzin verici ana baba tutumu sergileyen ebeveynler çocuklarının istek ve davranışlarına ilgisiz kalmakta, çocuklarına yetersiz destek sağlamakta ve çocuklarını yeterince denetlememektedirler. İzin verici tutumun hâkim olduğu evlerde kurallar ve sınırlandırmalar bulunmamaktadır. Yetkili ana babalık tutumu ise çocuğun bir birey olarak kendini ifade ettiği, özerkliğinin tanındığı, aile içi kuralların birlikte alındığı demokratik aile ortamı olarak tanımlanmaktadır. Yetkili ebeveynler,

çocukların davranışları hakkında onlara dönütler vermekte ve olumlu davranışların devamı için pekiştirmeler yapmaktadır (Baumrind, 1968).

Baumrind (1967), yetkili ebeveynlere oranla hem otoriter hem de izin verici tutuma sahip ebeveynlerin etkili olmayan iletişim becerilerini daha fazla kullandığını ve çocukları ile zayıf bağları bulunduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin benimsemiş oldukları ana babalık tutumlarının hem kendilerinin hem de çocuklarının gelişimlerini etkilediğini savunmaktadır. Örneğin, çocuğuna yönelik otoriter tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları kendilerine itaat ettikçe ana babalık değerinin daha fazla pekiştiğini; otoriter tutumla yetişen çocukların da yapılması gereken ve yapılmaması gerekenler hakkında daha net zihinsel çerçeveler oluşturduğunu ve bu yönde gelişim sağladığını ifade etmektedir.

Maccoby ve Martin (1983), ana baba tutumlarını talepkârlık ve duyarlılık boyutları üzerinden ele almaktadırlar. Duyarlık boyutu, aile içinde sıcak ilişkilerin olması, çocuklarının isteklerine yanıt verilmesi, özerkliğinin tanınması, çocuklara destek ve bakım sunulması olarak tanımlanmaktadır. Talepkârlık boyutu ise ana babaların çocuklarının sosyalleşme sürecinde davranışlarını denetlemeleri, çocuklarını kontrol etmeleri olarak açıklanmaktadır (Baumrind, 2005; Maccoby ve Martin, 1983). Ana baba tutumları bu iki boyut çerçevesinde değerlendirildiğinde otoriter tutuma sahip ana babaların çocuklarına karşı yüksek düzeyde talepkâr ve daha az duyarlı olduğu; izin verici tutuma sahip ana babaların çocuklarına karşı duyarlıyken daha az talepkâr olduğu; yetkili ana babaların ise hem duyarlık hem de talepkârlık açısından eşit olduğu görülmektedir (Darling ve Steinberg, 1993; Maccoby ve Martin, 1983). Yetkili ebeveyn biçimi ile büyüyen çocukların kendi davranışlarının sorumluluklarını daha kolay aldığı ve aile içerisinde kurulan olumlu iletişim ile çocukların sosyal becerilerinin daha fazla geliştiği görülmektedir (McFarlane vd., 1995).

Dornbusch ve diğerleri (1987), yetkili ana baba tutumuyla büyüyen çocukların okul başarısının otoriter ve izin verici ana baba tutumu ile yetişen çocuklara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre çocuğun okuldaki durumunu takip eden, öğrenme yaşantılarını destekleyen ve akademik yaşamına katılım gösteren ebeveyn çocuklarının okuldaki başarısının yükselmesi daha olasıdır. Ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşamlarına katılımları, ergenlerin akademik ve sosyal açıdan pek çok olumlu beceri kazanmasına yardımcı olduğu görülmektedir (Park ve Holloway, 2017; Smith vd., 2019; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992).

Leung ve Kwan (1998), Hong Kong'da öğrenim gören 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada ana babalık tutumların ergenler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda, otoriter ebeveyn biçimiyle yetişen çocukların daha çok dışsal kaynaklarla motive olduğunu görmüşlerdir. Aynı zamanda, çocuklarına karşı aşırı talepkâr olan ebeveynlerin çocuklarını motive edemediği tespit etmişlerdir. Bu durum, otoriter ebeveynlerin çocuklarını davranışlarını daha fazla kontrol etmeleri ve çocukların davranışlarını ödül-ceza ile düzenlenmeleri ile açıklanmıştır. Ödül ve ceza odaklı yetişen çocuklar, güdülenmede daha fazla dışsal kaynaklara yönelmektedirler. Leung ve Kwan (1998), çalışmalarında bir diğer bulgu olarak yetkili ebeveyn biçimi ile yetişen ergenlerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir. Yetkili ebeveynler, çocukların harekete geçmesi için ödül-ceza yerine içsel değerleri ön plana çıkarmakta; çocuklarının özerkliğini desteklemekte ve davranışlarının sorumluluklarını almaları için onları cesaretlendirmektedirler. Son olarak araştırma sonucunda izin verici ebeveyn biçimi ile yetişen çocukların güdülenemediği ve harekete geçmede problem yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durum izin verici ebeveynlerin çocuklarına yönelik desteğinin ve denetimlerinin düşük olması ile açıklanmıştır.

Madjar ve diğerleri (2016), ilkokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmaları sonucunda ebeveyn tutumları ile çocukların akademik güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş; öğrencilerin içsel motivasyon kazanmaları ve ev ödevi gibi okul görevlerini başarıyla tamamlamalarında ana baba biçimlerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu gözlemişlerdir. Ana baba ve çocuk arasında kurulan olumlu etkileşimin öğrencilerin akademik açıdan olumlu kazanımlar elde etmesini sağladığı bulgusunu elde etmişlerdir. Leung ve diğerleri (2004), erken ergenlik döneminde yer alan Çinli ergenlerin öznel iyi oluşlarının ana baba tutumları ile ilişkisini incelemiş; annelerinden yüksek düzeyde kontrol davranışları algılayan ergenlerin akademik öz-yeterlilik inançlarının zedelendiğini gözlemlemişlerdir. Leung ve diğerleri (2004) bu çalışma ile ergenlerin ruh sağlıklarının korunması ve olumlu akademik yaşantılarının olması için ana babalık tutumlarının önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Lorence ve diğerleri (2019), İspanyol ergenler ve anneleri ile yürüttükleri çalışmada ebeveyn tutumları ve ergenlerin sorunlu davranışları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmaları sonucunda otoriter ve izin verici anne tutumu ile yetişen ergenlerin içsel ve dışsal uyum problemi yaşadıklarını; yaşanan uyum problemleri nedeniyle daha fazla sorunlu davranışlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Ergenlerin içsel uyum problemleri

yaşamasının izin verici ebeveyn tutumuyla daha fazla ilişkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Kritzas ve Grobler (2005), Güney Afrika'da 12. sınıfa giden, İngilizce konuşan Afrika kökenli ve Afrika kökenli olmayan ergenler ile yürüttükleri çalışmada ebeveynlik tutumları ve ergenlerin psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda iki farklı kültürden gelen ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının korunmasında yetkili tutumunun önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Ana babalarıyla olumlu ilişkileri olan ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının daha güçlü olduğu; annelerinden yetkili tutum görmelerinin ergenlerin sorunlarla baş etme becerilerini güçlendirdiği; babaların izin verici tutumda olmasının ise sorunlarla başa çıkma becerilerini zayıflattığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada alanyazından farklı bir bulgu olarak babalarından otoriter tutum gören Afrika kökenli olmayan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Kültürler arasında, uygulanan ana babalık tutumları ve toplumun tutumlara yönelik bakış açısı farklılık gösterebilmektedir. Özellikle aile içi bağlara önem verilen toplulukçu kültürlerde ebeveynlerin kontrol davranışlarının olumlu şekilde algılandığı görülmektedir. Örneğin toplulukçu kültürlerde ana babanın kontrol edici davranışları, normal ve olması gerekli bir davranış, sevginin bir ifadesi olarak kabul görürken; bireyci kültürlerde bu davranışlar kabul görmeyebilmektedir (Kağıtçıbaşı 2012; akt. Sevim, 2014). Bu nedenle ana baba tutumları ile ilgili yapılan çalışmalarda aileler arasındaki kültürel farklılıkların dikkate alınması önemli görülmektedir.

Son yıllarda alanyazında ana babalık tutumları yerine ana babalık davranışlarının ele alınmasının daha sağlıklı olacağına yönelik bir bakış açısı hâkimdir. Ana babalık davranışları, ebeveyn tutumlarına göre daha somut göstergelerle tanımlanmaktadır ve ebeveynlik davranışlarının gözlemlenmesi tutumlara göre daha kolay olmaktadır. Ana babalık tutumlarının genellikle ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışları ile açıklandığı görülmektedir; ancak ana babalık tutumlarından birini uygulayan ebeveynin, o tutumun tüm özelliklerini göstermesi beklenememektedir. Her ebeveynin çocuklarına yönelik farklı uygulamaları olabilmektedir. Örneğin otoriter tutuma sahip olarak nitelendirilen ana babaların her biri çocuklarına yönelik farklı davranışlarda bulunabilmektedir. Ebeveynliğin tutumlar üzerinden sınıflandırılması net olmayan sınırlara, davranışlara ve tanımlamalara neden olmaktadır. Bu nedenle son yıllarda alanyazında ana babalık tutumları yerine 'ana babalık davranışları' kavramının

kullanılması ve tutumlar yerine davranışların ele alınmasının sağlıklı olacağı görüşü kabul görmektedir (Darling ve Steinberg; 1993; Sevim, 2014).

Alanyazın incelendiğinde ana babalık davranışlarının çocukların özerkliğini destekleme, çocuklara karşı duyarlı olma, çocukların davranışlarını denetleme ve psikolojik açıdan çocukları kontrol etme olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Duyarlık davranışı, aile ve çocuk arasında şefkate dayalı ilişkinin olması; ebeveynlerin çocuklarına sarılma, öpme gibi sıcaklık ve yakınlık davranışları göstermeleri ve çocukların istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermeleri olarak tanımlanmaktadır (Baumrind, 2005; Maccoby ve Martin, 1983; Peterson, 2005). Özerklik desteği davranışı, ebeveynlerin çocuklarını kendi hayatlarıyla ilgili sorumluluk almaları ve otokontrol sahibi olmaları yönünde teşvik etmeleri olarak açıklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Davranışsal denetim davranışı, ana babaların çocuklarının davranışlarını gözlemlemesi ve davranışları hakkında çocuklarına geribildirimde bulunmasıdır. Davranışsal denetim sergileyen ebeveynler, çocuklarıyla olumlu iletişim kurmaktadırlar. Çocuğunu denetleyen ve gözetim altında tutan; bunu baskı ve kontrolden uzak yapan ana babalar, çocuklarına onunla ilgilenildiği mesajını vermektedirler. Psikolojik kontrol davranışı, çocuğun istek ve gereksinimlerine pasif bir şekilde cevap vermeme, çocuğa ilgi göstermeme; çocuğu görmezden gelme ve küçümseme olarak açıklanmaktadır. Çocuklarına psikolojik kontrol davranışı gösteren ana babaların bu davranışları ile çocuklarının duygusal gelişimlerine zarar verdiği ve psikososyal ihtiyaçların karşılanmasına ket vurdukları bilinmektedir. Ebeveynlerden psikolojik kontrol içeren davranışlar görmek, çocuğun suçluluk ve mahcubiyet hissetmesine veya özgüven eksikliği gibi problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Barber, 1996; Peterson, 2005; Sevim, 2014). Ebeveynlik davranışları, yalnızca ebeveynlerin çocuklarına yönelik sözlü mesajlarından ve somut davranışlardan ibaret görülmemelidir. Ana babanın çocuğa yönelik duyguları; çocukla kurdukları iletişimde göz teması, ses düzeyi, vücut şekli, jest ve mimik gibi sözsüz mesajları da ebeveynlik davranışlarını oluşturmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993).

Çocukların ebeveynlerinin davranışlarını algılayış biçimleri, içerisinde bulundukları gelişim dönemine göre farklılık gösterebilmektedir. Aile ile ilişkilerin stres dolu olduğu ergenlik döneminde ergenler, ana babalarının davranışlarını yaşanan değişimlerle birlikte olduğundan daha farklı biçimde algılayabilmektedirler (Leung vd., 2004). Bu dönemde ergenlerin ana babalarını algılayış biçimleri ile ebeveynlerin kendilerini algılayış biçimleri arasında büyük farklılıklar gözlemlenebilmektedir (Hofmann, 2001). Ayrıca ergenlerin cinsiyetlerine göre ana babalarının davranışlarını

farklı biçimde algıladıkları görülebilmektedir. Örneğin, Martin ve Waite'e (1994) göre ergenlik dönemindeki kızlar, erkeklere oranla ana babalarını daha olumlu bir biçimde değerlendirmektedir. McFarlane ve diğerleri (1995), özellikle karşı cinsiyetten olan ebeveynle kurulan ilişkinin ergenlerin psikolojik sağlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler.

Barber ve diğerleri (1992), ABD'de ve Almanya'daki ergenler ve onların ebeveynleriyle ana baba davranışları üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada iki farklı kültüre sahip ergenlerin öz saygısı ve ebeveynlerinin davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Barber ve diğerleri (1992), araştırmalarında Alman ve Amerikalı ebeveynlerin kültürel farklılıklarına rağmen, benzer ebeveynlik davranışları sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin özerklik desteği ve psikolojik kontrol davranışlarının gençlerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca ergenlerin ebeveynleriyle ilişkilerinin niteliğine yönelik algılarının özsaygıları ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Ebeveynlerin özerklik desteği ve psikolojik kontrol davranışlarının Alman gençlerine oranla Amerikalı gençlerin özsaygısında daha fazla etkili olduğunu; çocuk ve aile arasındaki ilişki kalitesinin Alman gençlerin özsaygısını daha fazla etkilediğini gözlemlemişlerdir. Ebeveynlerle ilgili sonuçlar incelendiğinde ise Alman ve Amerikalı ebeveynlerin çocuklarına benzer şekilde destekleyici davranışlarda bulunduğu; ancak Amerikalı ebeveynlerin Alman ebeveynlere göre çocukları ile yaşadıkları tartışma sonrasında yaşanan duygulara daha fazla yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Amerikalı ebeveynlerin çocukları ile daha fazla arkadaşlığa, sıcaklığa ve desteğe dayalı bir ilişki kurduğu; bu yakın ilişkilerin ergenlerin benlik saygısını olumlu etkilediği bulunmuştur. Bu durum araştırmacılar tarafından kültürel farklılıklarla açıklanmıştır. Bu araştırma bulguları ışığında, ergenlerin kültürel dinamikleri farklı olsa da ebeveynlerinin davranışlarından benzer şekilde etkilendikleri ve algılanan ana babalık davranışlarının özsaygılarını etkilediği anlaşılmaktadır.

Recepov (2000), hem Türkiye'de hem de Türkmenistan'da öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin ana babalarının davranışlarına yönelik algısını incelemiştir. Çalışmasında iki ülkenin ana babalık davranışları arasında farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Örneğin Türkmen kökenli ebeveynlerin davranışların çocuğun cinsiyetine göre farklılık gösterdiğini; özellikle Türkmen babaların yakınlık, kontrol-ceza ve koruma davranışlarını Türk babalardan daha fazla gösterdiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte Türkmen ailelerde çocuklardan akademik anlamda yüksek beklentilerin olduğunu

ve erkek öğrencilerin özerkliğinin teşvik edildiği; Türk ana babaların ise daha çok kız öğrencilerin özerkliğini desteklediğini saptamıştır.

Betts ve diğerleri (2009), ergenlerle yürüttükleri çalışmada depresif belirtiler ve ebeveyn davranışları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Çalışmaları sonucunda ana babaları tarafından fazla koruyucu davranışlar gören, ebeveynlerinden yeterince destek alamayan ve kendilerine daha az bakım sunulduğunu düşünen ergenlerin daha fazla depresif bulgular sergilediği gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda araştırma sonucunda sevecenliğe, sıcaklığa ve yakınlığa dayalı olmayan ebeveyn-çocuk ilişkisinin ergenlerin depresif belirtilerini arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Şahin ve Korkut Owen (2009), lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda annelerinin çok fazla koruyucu olduğunu; babalarının ise kendilerine yeterince ilgi ve destek davranışı göstermediğini algılayan ergenlerin saldırgan tutumlarının daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda anneleri yetkili tutuma sahip olan ergenlerin daha az saldırganlık içeren davranışlar gösterdiği görülmüştür.

Darling ve Steinberg (1993), ergenlerle yürüttükleri çalışmalarında ebeveyn biçimlerini ve davranışlarını bir bütün olarak ele almış ve bunların ergenler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada ebeveyn uygulamaları; çocuklarının okuldaki faaliyetlerine ilgi ve katılım gösterme, okul içerisinde çocuklarının durumunu takip etme, ödevlerine evde yardımcı olma, okuldaki öğretmen ve diğer personellerle iş birliği içerisinde olma şeklinde yer almıştır. Ana babalık tutumları ise yetkili, otoriter ve izin verici olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Yürütülen çalışma sonucunda ergenlerin yeni davranış ve beceri edinmelerinde ana baba davranışlarının temel etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yetkili ebeveyn tutumuyla büyüyen ergenlerin bilişsel becerilerin daha gelişmiş olduğu, okula daha fazla katılım gösterdikleri, karar verme sürecini daha sağlıklı biçimde geçirdikleri ve akademik açıdan daha başarılı oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle yetkili ebeveyn davranışları ile yetişen ergenlerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aile yapısı boşanma, ölüm gibi sebeplerle bozulabilmekte ve aileler parçalanabilmektedir. Parçalanmış ailelerin sonucunda tek ebeveynle veya üvey ebeveynle yetişmek çocukların psikolojik gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. McFarlane ve diğerleri (1995) parçalanmış ailesi olan ergenlerin daha fazla stres yaşadığını; ancak ergenlerin ruh sağlığı üzerinde aile yapısından ziyade ebeveyn davranışlarının daha fazla etkili olduğunu ifade etmektedirler. Alparslan (2016), ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış olan lise öğrencilerinin okul bağlılıklarını

incelemiştir. Araştırma sonucunda, parçalanmış aileye sahip olan öğrencilerin okula bağlılıklarının ebeveynleri birlikte olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu bulunmuş; parçalanmış ailede büyüyen öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Darling ve Steinberg'e (1993) göre, her bireyin farklı özelliklere sahip olması gibi her çocuğun yetiştiği aile ortamı da farklı özelliklere sahiptir. Her aile, kendi dinamikleri ve koşulları ile meydana gelmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışları, ebeveynin içinde bulunduğu toplumun özelliklerine, sosyo-ekonomik faktörlere ve aile yapısına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu nedenle ana babaların davranışları ailenin dinamikleri içerisinde ele alınmalı ve değerlendirilmelidir (McFarlane vd., 1995).

Madjar ve diğerleri (2016), ilkokul çağındaki çocukların ana babalarının davranışları ve ev ödevlerine güdülenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda ana babaların öğrenmeye yönelik amaçlarının çocukların öğrenme amaçlarını ve amaç yönelimli olmalarını etkilediği; ebeveynlerin başarıya verdiği değerin çocukların başarı değerlerini etkilediğini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşantılarına katılım göstermelerinin ve ev ödevlerine destek olmalarının çocukları daha fazla güdülediği gözlemlenmiştir. Perry ve diğerleri (2010), ergenlerin gelecek planları üzerinde ebeveynlerin önemli etkiye sahip olduğunu; ebeveynlerin duyarlı ve destekleyici davranışları arttıkça ergenlerin kariyer gelişimleri ve geleceklerinin olumlu etkilendiğini belirtmektedirler.

Reinke ve diğerleri (2019), ebeveynlerin okulla ilgili faaliyetlere dahil olma, ev ödevlerine yardımda bulunma, akademik yaşantılara ilgi gösterme, okuldaki kişilerle iş birliği içerisinde olma ve veli etkinliklerine katılım gösterme gibi davranışlarının çocukların okulla güçlü bağlar kurmasını kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşamlarına ilgisi arttıkça öğrencilerin problemli davranışları azalmakta, benlik saygıları yükselmekte, öğretmenleriyle kurdukları ilişki pozitif olmakta, akademik ve sosyal alanda becerileri gelişmektedir. Ebeveynlerin okula katılımıyla birlikte uzun vadede öğrencilerin pozitif kazanımlar elde ettiği; psikolojik ve sosyal gelişimlerinin olumlu etkilendiği bilinmektedir. Smith ve diğerleri (2019), ebeveynlerin akademik yaşama katılımı arttıkça ergenlerin bilişsel ve sosyal yetkinliklerinin güçlendiğini ve problemli davranışlarının azaldığını ifade etmektedirler. Jenkins'e (1995) göre, ebeveynlerin okula katılımlarının artması ile öğrencilerin okul bağlılıkları güçlenmekte; artan okul bağlılığı ile ergenlerin suça yönelimleri azalmaktadır.

Hofmann (2001), lise öğrencileri ve ebeveynleri ile birlikte bir araştırma gerçekleştirmiş; ergenlik sürecinde ana babaların davranışlarının zaman içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğini ve davranış değişikliğinin çocuklarının akademik başarılarını nasıl etkilediğini ele almıştır. Yapılan araştırma sonucunda ebeveynlerin denetim davranışları sergilemelerinin ergenlerin okul başarısını artırdığı; ancak lise son sınıfa doğru ana babaların denetim davranışlarının zamanla azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte babalarından yüksek düzeyde talepkârlık, annelerinden ise yüksek düzeyde hem duyarlık hem de talepkârlık gören ergenlerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Yetkili tutumla yetişen çocukların ders başarısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ebeveynlerin lise son sınıfa doğru akademik yaşantılara katılımının arttığı ve okuldaki performansa daha çok önem vermeye başladıkları; ancak bu katılımın öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Ebeveynler, çocukları büyüdükçe daha az duyarlık gösterdiklerini ifade etmiş; ancak bu durum ergenler tarafından onaylanmamıştır. Yapılan çalışmada dikkat çekici bir bulgu, ergenlerin ana babaların davranışlarını algılayış biçimleri ile ebeveynlerin kendi davranışlarını algılamaları arasında büyük bir farklılık gözlemlenmesidir.

Wang ve diğerleri (2019), Çin'de yaşayan 2.775 ergenin ana babalık davranışlarının okula bağlılıkları ve akademik amaçları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda hem annenin hem de babanın çocuklarına karşı duyarlı olmaları ve davranışsal açıdan denetim sağlamalarının ergenlerin okula bağlılıklarını güçlendirdiği bulunmuştur. Aynı zamanda ana, baba ve çocuk arasındaki ilişkilerin ergenlerin akademik amaçlarının oluşmasına katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada anne ve babalarının çocuklarının okula bağlanma süreçleri üzerinde değişik etkileri olduğu fark edilmiştir. Araştırmaya göre anne veya babadan birisinin duyarlık ve davranışsal denetim davranışı göstermesi diğer ebeveynin davranışlarını tolere edebilmektedir. Özellikle annenin sıcaklığı ve ilgisi, babanın davranışlarının önüne geçebilmekte ve ergenlerin okulla güçlü bağlar kurmasını sağlayabilmektedir. Çalışmada bir diğer gözlemlenen bulgu ise anne veya babadan birinin psikolojik kontrol, baskı davranışlarının yoğun olmasının veya sıkı düzen uygulamasının okulla olan bağların zayıflamasına neden olabileceğidir.

Yaşar (2021), lisede öğrenim gören 451 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında algılanan ebeveyn davranışları ve öfke arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmada babasının duyarlı davranışları olduğunu algılayan öğrencilerin öfkelerini daha az bastırdığı; babalarının davranışsal açıdan denetim gösterdiğini düşünen öğrencilerin ise

öfkelerini dışa yansıtmalarının azaldığı gözlemlenmiştir. Yavuz (2021), üniversitede öğrenim gören 323 öğrencinin ana babaların özerklik desteği davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda annelerin özerklik desteği davranışı sergilemeleri, üniversite öğrencilerinin kimlik gelişimleri üzerinde etkili bulunmuştur. Bu etki üzerinde, öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerin karşılanma düzeyinin rolü olduğu vurgulanmıştır.

Arslan Şeker (2021), 458 lise öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında algılanan ana babalık davranışlarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda annelerini duyarlı olarak algılayan ergenlerin akademik motivasyonlarının yükseldiğini tespit etmiştir. Akın Gökalp (2020), ortaöğretimde öğrenim gören 963 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında ana babalık davranışları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin duyarlık, özerklik desteği ve davranışsal denetim davranışlarının öğrencilerin arkadaş ilişkilerini olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda bu davranışların ergenlerde özerklik duygusunu güçlendirdiği belirlenmiştir.

Kapçak (2018), ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim gören 332 öğrenci velisi ile karma bir araştırma yürütmüştür. Araştırmasında velilerin okula bağlılık durumlarını çeşitli değişkenlerle birlikte ele almıştır. Araştırma sonucunda yoğun iş yaşamına sahip olmayan ve herhangi bir işte çalışmayan; sosyo-ekonomik düzeyi iyi olmayan ebeveynlerin çocuklarının akademik yaşamlarına daha fazla ilgi gösterdiği gözlemlemiştir. Aynı zamanda ana babaların çocuklarının akademik yaşamlarına ilgi ve katılım göstermelerinin okul yönetimi ve öğretmenlerle kurulan etkileşimden etkilendiği tespit edilmiştir. Araştırmada gözlemlenen bir diğer bulgu ise çocuğun okul başarısı yükseldikçe ebeveynlerin okula bağlılıklarının güçlendiği yönündedir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde ana babaların okula bağlılıklarının güçlendirilmesinde eğitimciler ve ebeveyn arasındaki iş birliğinin ve olumlu iletişimin önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Baş (2019), 701 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin gelecek yönelimlerini ve ebeveynlik davranışları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerinden desteğe, yakınlığa dayalı davranışlar gören ve ana babalarıyla aralarında anlayışa dayalı ilişki olan öğrencilerin geleceğe yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu ve geleceğe ümitle baktıkları bulgusu elde edilmiştir. Ana babalarından tutarsız ve net olmayan davranışlar gören öğrencilerin ise gelecek beklentilerinin daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerinin gelecek

beklentilerinin okula bağlılıkları ile ilişkili olduğuna yönelik bulgular (Gao ve Chan, 2015; Goodenow, 1993; Israelashvili, 1997; Perry vd., 2010) göz önüne alındığında ana baba davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Zengin Aksu (2019), 302 ilkokul öğrencisi ve velileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okula bağlılıklarını çeşitli faktörler açısından incelemiştir. Araştırmada ana babaların okuldaki sosyal etkinliklerine katılım durumlarının okul bağlılığı üzerindeki etkisini ele almıştır. Araştırma sonucunda okuldaki etkinliklere aktif katılım gösteren ve bu etkinliklere ilgi duyan ebeveynlerin çocuklarının okula bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen ve ebeveynler arasında olumlu iletişimin olması, ana babaların çocuklarının akademik yaşantılarına katılım davranışları göstermeleri ve çocuklarının gelişimlerine duyarlı olmaları okula bağlılığı üzerinde etkili bulunmuştur. Erol (2016), 1488 ortaokul öğrencisi ve velisi ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okula bağlılıkları ile ebeveynlerin okul yaşamına katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ana babaların okul yaşamına duyarlı olması, çocuklarına akademik açıdan rehberlik etmesi ve onları desteklemesi ve ev içinde öğrenmeye yönelik yaşantıları teşvik etmesinin öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurmasına katkıda bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazındaki tüm bu bulgular ışığında, ana babalık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılıkları, psikolojik iyi oluşları ve her alanda sağlıklı gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemeli; okula bağlılığın artırılması sürecinde ana baba davranışlarının üzerinde durulmalıdır.

Psikolojik İhtiyaç Doyumu

Canlı organizmaların varlıklarını sürdürebilmeleri için vücutlarının oksijen, sıcaklık, yemek, su vb. gibi birtakım koşullar açısından uygun seviyelerde olması gerekmektedir. Canlıların vücudunun bir iç dengesi (homestatis) bulunmakta ve değişen çevresel koşullar karşısında vücudun iç dengesinin korunması gerekmektedir. İç dengenin bozulması, vücutta bir rahatsızlık yaratmakta ve dengenin yeniden sağlanmasına yönelik bir güdü hissedilmektedir. Canlıların davranışlarını yönlendiren ve canlıları harekete geçiren bu temel süreç ‘güdülenme’ olarak tanımlanmaktadır. Canlıların fizyolojik kökenli güdülenmeleri, dürtü olarak adlandırılmaktadır. Dürtüler, iç dengeyi bozmakta; dengenin yeniden sağlanmasına yönelik organizma uyarılmakta ve vücutta rahatsızlık

hissi artmaktadır. Dürtü ortadan kalktığında ise organizmada bir rahatlama ve sakinlik hissi ortaya çıkmakta, denge yeniden sağlanmakta ve vücut normale dönmektedir. Dürtü yeniden ortaya çıkana kadar bu rahatlama hissi devam etmektedir (Cüceloğlu, 2018).

İnsanların güdülenme sürecinde fizyolojik dürtülerinin yanı sıra sosyal kökenli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu sosyal kökenli faktörler ihtiyaç (gereksinim) olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2018). İnsanların temel varlığını sürdürebilmeleri için fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra, sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması oldukça önemlidir. Maslow (1970), insan doğasının güdülenme sürecine ilişkin bilinen en yaygın sınıflandırmayı yapmış ve 'ihtiyaçlar hiyerarşisi' oluşturarak ihtiyaçların sıralı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde alt düzeyde yer alan ihtiyaçlar doyuma ulaşmadıkça bir üst ihtiyacın karşılanamayacağını belirtmiştir. En alt düzey ihtiyaçları fizyolojik (yeme, içme, sıcaklık vb.) gereksinimler oluşturmakta ve bu ihtiyaçlar karşılanmadığında organizmanın varlığı tehlikeye düşmektedir. Hiyerarşisinin ikinci basamağını güvenlik ihtiyaçları oluşturmaktadır. İnsanoğlu, varlığının güvende olmasına ve yaşamının düzenli, değişmez olmasına gereksinim duymaktadır. Emniyeti tehdit edici ve değişik ortamlarda bulunmak organizmayı rahatsız etmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinin ilk iki basamağını fizyolojik ihtiyaçlar oluştururken bundan sonraki basamaklar psikolojik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Hiyerarşinin üçüncü basamağında ait olma ve sevgi ihtiyacı yer almaktadır. Sosyal varlık olan insanların başkaları ile kurduğu ilişkide sevilmesi ve onlarla yakınlık içerisinde olması, temel bir gereksinim olarak görülmektedir. Dördüncü basamak başarı ve saygınlık gibi değer ihtiyaçlarından oluşmaktadır. İnsanlar, başarılı olmayı ve başkaları tarafından takdir edilmeyi temelden arzulamaktadırlar. Hiyerarşinin son basamağında ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Bu ihtiyaç, insanların ulaşabileceği en üst nokta olarak görülmektedir. Rogers'a (1959) göre kendini gerçekleştirme, insanların tüm kapasitesini kullanarak yaşamlarını sürdürdükleri, gelişimin hâkim olduğu temel bir yönelimdir. Kendini gerçekleştiren insanların varlıklarının olabileceği en üst düzeyine ulaştığı, hayatlarını anlamlı ve anı yaşayarak geçirdikleri, yaratıcı oldukları ve kendilerini kabul düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Cüceloğlu, 2018).

Psikolojide insancıl bakış açısının yaygınlaşmasıyla birlikte 1960'lı yıllardan itibaren, ihtiyaçlar yerine 'amaç' kavramı kullanılmaya başlanmış; bireylerin yaşamlarını sürdürmelerindeki temel amaçlarının ne olduğundan ziyade amaca ulaşma süreçlerine (motivasyona) yoğunlaşılmıştır. Deci ve Ryan (2000), bireylerin gereksinimlerinin ve motivasyon süreçlerinin anlaşılmasına yönelik öz-belirleme kuramını geliştirmişlerdir.

Öz-belirleme kuramı, bireylerin kendi kaderini şekillendirmesi ve davranışlarını yönlendirilmesi fikrine dayanmaktadır. Kuramın insana bakış açısının iyimser olduğu; insanların kendi davranışlarını yönlendirmede etkin olduğu ve gelişim odaklı varlıklar olarak görüldüğü görülmektedir. Kuramda insanların temel psikolojik gereksinimlerini karşılayan deneyim ve kişilere yönelme eğilimi içerisinde olduğu belirtilmektedir. Öz-belirleme kuramının gereksinimlere bakış açısı incelendiğinde ise gereksinimlerin doğuştan geldiğine inandıkları ve gereksinimlerin fizyolojik düzeyde ele alınmayıp sadece psikolojik olarak ele alındığı görülmektedir.

Öz-belirleme kuramına göre bireylerin doğuştan gelen üç temel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır. Bu gereksinimler yeterlik, özerklik ve ilişki ihtiyacıdır. Bireylerin psikolojik sağlıklarının korunması ve yaşamdan alınan doyumun artması için bu üç temel psikolojik ihtiyacın doyuma ulaşması önemli görülmektedir. Temel gereksinimlerden bir veya ikisinin doyuma ulaşması psikolojik sağlık için yeterli görülmemekte; tüm ihtiyaçların doyuma ulaşması esas alınmaktadır. Bir ihtiyaç, diğer ihtiyacın geri çekilmesi koşulu ile karşılanıyorsa bu durum ruh sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Psikolojik gereksinimler karşılanmadığında bireylerin yaşamdan aldıkları doyum azalmaktadır. Yeterlik, ilişki ve özerklik gereksinimleri evrenseldirler; kültürler farklı olsa da ihtiyaçların karşılanması önemli görülmelidir (Deci ve Ryan, 2000). Bireylerin temel psikolojik gereksinimleri, yaşam boyunca tutum ve davranışlarına yön vermektedir. Özerklik, ilişki ve yeterlik ihtiyacı, birlikte bir bütünü meydana getirmektedir ve bir ihtiyacın karşılanması, diğer ihtiyacın doyumunu etkilemektedir (Osterman, 2000).

Öz-belirleme kuramının dayanak noktasını bireylerin içsel motivasyon süreçleri oluşturmaktadır. Kurama göre temel psikolojik ihtiyaçlar doyuma ulaştıkça bireylerin içsel motivasyonu yükselmekte; güdülenmede kullanılan dış kaynaklar daha kolay içselleştirilmektedir. Kuramda, içsel motivasyonun sağlanması için özerklik deneyiminin yaşanmasına ve bireylerin yeterlik inançlarının gelişmesine önem verilmektedir. Yakınlığa, sıcaklığa, bağlılığa ve güvene dayalı kişilerarası ilişkilerin varlığı da bireylerin güdülenme sürecinde içsel kaynaklarını kullanmalarını kolaylaştırmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

İlişki İhtiyacı

Öz-belirleme kuramında ilişki ihtiyacı başkaları ile yakınlığa, bağlılığa ve desteğe dayalı bir ilişki içerisinde olmayı isteme; başkaları tarafından sevilme, kabul görme ve talep edilme arzusu; kurulan ilişkilerde ait olma hissini yaşama olarak ele alınmaktadır. İnsanlar, doğaları gereği sosyal varlıklardır ve aile, arkadaş gibi başka kişilerle kurdukları yakın ilişkilerle varlıklarını devam ettirmektedirler. Bireyler, sosyal gruplarla birlikte olduklarında yaşamlarını daha iyi idame ettirmektedirler. İnsanların sosyal ilişkilerdeki temel motivasyonu bir gruba ait olmaları ve psikolojik gereksinimlerin doyuma ulaşmasıdır. Bireylerin ilişki ihtiyacını karşılamayan kişilerden uzaklaşma ve ilişki gereksinimlerini doyuma ulaştıran kişilerle yakınlık kurma eğilimi içerisinde oldukları görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Bowlby (1982), bağlanma kuramı ile doğumdan itibaren insanların yakınlığa, sıcaklığa ve bakıma dayalı bir ilişkiye gereksinimi olduğunu ve bakım sunan kişilerle kurulan güvene dayalı ilişkilerin bireylerin kişilik gelişimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bebeklik döneminde bakım sunan kişi ile güvene, bakıma ve desteğe dayalı ilişki kuran bireylerin ileriki dönemlerde psikolojik sağlıklarının yerinde olduğu; kişilik gelişimlerinin ve başkalarıyla kurdukları ilişkilerin daha sağlıklı olduğu bilinmektedir. Bağlanma kuramı ile ilişki ihtiyacı, bebeklikten itibaren temel bir gereksinim olarak değerlendirilmiştir. Bağlanma kuramında ilişki gereksinimi, bakım sunan kişiyle en temel ilişki çerçevesinde ele alınırken öz-belirleme kuramında yaşam boyunca kurulan kişilerarası ilişkiler çerçevesinde ele alınmaktadır.

İlişkili olma gereksinimi, Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü basamak olan sevgi-ait olma ihtiyacına karşılık gelmektedir. İlişki gereksinimi, diğer kişilerle temelde sevgiye ve güvene dayalı bir ilişki kurmayı içermektedir. Bireyler, başkaları tarafından değer gördüğü ve sevildiği bir ilişkiyi yaşantılamak istemektedirler. Psikolojik ihtiyaçlar, temelde çevresel koşullardan etkilenmekte, durumlara göre şekillenmekte ve süreklilik göstermektedirler. Erken çocukluk döneminde ilişkili olma deneyimi yaşayan bireylerin yaşamlarının ileriki dönemlerinde kendilerini daha yeterli ve özerk olarak gördükleri bilinmektedir. Aidiyet ihtiyacının karşılanmasının akademik başarı, olumlu sosyal ilişkiler, okula yönelik olumlu tutumlar ve okula bağlılık gibi pozitif sonuçları bulunmaktadır. Aidiyet ihtiyacının doyumu aynı zamanda okula uzaklaşma, düşük motivasyon ve düşük başarının önüne geçmektedir. Aidiyet ihtiyacı karşılanan öğrenciler, birbirleri ile destekleyici ilişkiler kurmaya önem vermektedirler. Okul

ortamında ilişki gereksinimi karşılandıkça öğrencilerin okula yönelik tutumları da olumlu hale gelmektedir (Neel ve Fuligni, 2013; Osterman, 2000).

Okul ortamında ilişki gereksinimi karşılanmasının çaba gösterme, öğrenmeye önem verme, kurallara uyma, etkin katılım, okulu sevme ve olumlu sosyal beceriler gibi pozitif çıktıları bulunmaktadır. İlişkili olma gereksinimi karşılandıkça öğrencilerin içsel motivasyonu artmakta ve olumlu benlik gelişimi yaşanmaktadır (Osterman, 2000). Okul ortamında diğer kişiler tarafından kabul edilen ve değer gören, onlar tarafından sevildiğini ve desteklendiğini hisseden öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri artmakta ve okulla duygusal bağ kurmaları kolaylaşmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Goodenow, 1993; Leithwood ve Jantzi, 2000). Goodenow'a (1993) göre ergenlik dönemindeki öğrencilerin okula aidiyet hissetmeleri ve kendilerini okulun değerli bir parçası olarak görmeleri beraberinde davranışsal bağlılığı getirmektedir.

Özerklik İhtiyacı

Özerklik ihtiyacı, bireylerin kendi davranışlarını düzenlenmesi, kendi varlığı üzerinde söz sahibi olması ve baskıdan uzak bir şekilde kendi seçimlerini yapması; otonomi sahibi olması ile tanımlanmaktadır. Özerklik, temelde kontrol ve zorlama davranışlarının olmaması ve bireyin varlığına saygı duyulmasıdır. Özerklik, başkalarından ayrı olmak değil; başkalarıyla kurulan ilişkide 'ben' olarak varlığını sürdürebilmektir. Öz-belirleme kuramının temelinde bireylerin kendi davranışlarına yön vermesi yatmaktadır. Özerklik ihtiyacı doyuma ulaştıkça bireylerin öz saygıları gelişmekte ve olumlu benlik gelişimi sağlanmaktadır. Varlığının başkaları tarafından kabul görmesi ve varlığa saygı duyulması, kişilerarası ilişkilerin olumlu olmasını ve ilişkilerden alınan doyumunun artmasını sağlamaktadır. Böylelikle özerklik ihtiyacı karşılandıkça ilişki gereksinimin doyuma ulaşması kolaylaşmaktadır. Aynı zamanda bireylerin özerkliklerinin desteklendikçe iç motivasyonlarının yükseldiği bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Yaşam boyu gelişim sürecinde, bireylerin psikososyal gelişimleri çeşitli dönemler halinde ele alınmış ve çocukluk çağında 1-3 yaş aralığı özerkliğin gelişimi için kritik bir dönem olarak görülmüştür. Çocukların kendi varlıklarını ayrı bir 'ben' olarak algılamaya başlamaları ile davranışlarını yönlendirme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Ana babası tarafından yeme-içme, giyinme, yürüme vb. gibi davranışlarında özerk olmasına fırsat

tanınan çocukların bu gereksinimlerinin karşılandığı ve kendi davranışları üzerinde etkin oldukları görülmektedir. Bu dönemde özerkliği kısıtlanan çocukların kişilik gelişimleri zedelenmekte; çocuklar, özerkliğe karşı utangaçlık ve suçluluk gibi duygular yaşamaktadırlar (Erikson, 1963).

Ana babaların çocuk yetiştirme sürecinde özerkliğe bakışlarında kültürlerarası farklılıkların olduğu görülmektedir. Amerika gibi bireyci kültürlerde çocukların özerk olması ve kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olması oldukça önemli görülürken, Asya ülkeleri gibi toplulukçu kültürlerde çocukların özerkliğine daha az fırsat verildiği bilinmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Kağıtçıbaşı 2000). Özerklik, çocukların ana ve babadan uzaklaşması veya kopması olarak görülmemeli, çocukların kendi varlıklarını idame etmeleri için gerekli görülmelidir.

Finn ve Voelkl (1993), eğitim faaliyetlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre planlanmasının, öğretim programlarının ve aktivitelerinin belirlenmesi sürecine öğrencilerin dahil edilmesinin öğrencilerin özerklik gereksinimlerini doyurmaya yardımcı olacağını belirtmektedirler. Okula bağlılık ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi ele alan Connell ve Wellborn'a (1991) göre, okul ortamında ilişki ve özerklik gereksinimleri karşılandıkça okula bağlılık güçlenmekte ve ders başarısı artmaktadır. Aile içerisinde ve okul ortamında, kendi kararlarını alma ve davranışlarını düzenleme yönünde teşvik edilen öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurabilmesi kolaylaşmaktadır. Öğrencilere özerklik tanındığında okulla ilgili faaliyetlerle daha fazla meşgul oldukları ve akademik görevlerinde daha fazla çaba gösterdikleri görülmektedir.

Öğrenme sürecinde özerkliğinin desteklenmesi, öğrencilere davranışlarında ve alınan kararlarda özgürlük tanımayı ifade etmektedir. Okul ve sınıf ortamında yapılan faaliyetlerde öğrencilere özgürlük tanımak ve faaliyetleri onların ilgileri doğrultusunda planlamak; içsel motivasyonlarını yükseltecek ödüllendirmelere yer vermek, denetim ve zorlama olmadan rahat bir öğrenme ortamı oluşturmak özerklik ihtiyacının doyurulmasına yardımcı olmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993).

Zhou ve diğerleri (2019), ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul bağlılığı ve temel psikolojik gereksinimler arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmaları sonucunda özerklik gereksinimi doyuma ulaştıkça öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendiğini ve içsel motivasyonlarının arttığını gözlemlemişlerdir. Araştırma sonucunda özerklik gereksiniminin doyurulmasında en önemli etkiye sahip kişilerin ebeveynlerin olduğu anlaşılmıştır. Vallerend, Fortier ve Guay (1997), öğrencilerin içsel motivasyonlarının artması ve okula devamsızlık, okul terki gibi

problem davranışların önlenmesinde aile ve okul ortamında özerklik ihtiyacının doyuma ulaşmasının etkili olduğunu belirtmektedirler. Ana babaları ve öğretmenleri tarafından özerkliği desteklenen öğrenciler, okul yaşamına ilişkin olumlu çıktılar elde etmektedirler.

Gutiérrez ve diğerleri (2018), ortaokul öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada okul bağlılığını, akademik başarı ve psikolojik gereksinimlerin karşılanması arasında güçlü bir aracı değişken olarak bulmuşlardır. Öğretmenleri tarafından okulda özerklikleri desteklenen öğrencilerin diğer psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasının kolaylaştığını; ihtiyaçlar doyuma ulaştıkça okulla kurulan bağların güçlendiğini; güçlü bağların ise akademik performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Bununla birlikte, özerklik gereksinimi karşılandıkça öğrencilerin okul yaşamından aldıkları doyumun arttığını gözlemlemişlerdir.

Deci ve Ryan (2000), ana babaları tarafından özerkliği desteklenen ergenlerin riskli davranışlarının azaldığını (sigara, alkol veya madde bağımlılığı, şiddet vb.) belirtmektedirler. Deci ve Ryan'a (2000) göre özerklik desteği, ergenlerin gelecek yönelimlerini ve amaçlarını da etkilemekte; özerklik gereksinimi doyurulmadıkça ergenlerin daha çok dışsal amaçlara yöneldikleri görülmektedir. Gök (2017), ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında ebeveynleri ile duygusal paylaşımlarda bulunan ve özerklik ihtiyacı doyuma ulaşan ergenlerin arkadaşları tarafından zorbalığa uğrama oranlarının azaldığını gözlemlemiştir. Bu bilgiler ışığında ergenlerin ruh sağlıklarının korunması ve problemli davranışlarının azalması için ana babalar tarafından özerkliğin desteklenmesi önemli görülmektedir.

Yeterlik İhtiyacı

Yeterlik, bireylerin çevresiyle etkileşiminde yeterli olduğunu hissetmesi, bir görev ya da faaliyette başarılı sonuçlar elde edebileceklerine yönelik inançlarının güçlü olması ve kişinin kendi yeteneklerine güven duyması olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik gereksinimi, bireylerin geçmiş deneyimlerinden etkilenmekte; performansıyla ilgili olumlu deneyimleri olan kişilerin yeterlik ihtiyacının doyuma ulaşması daha kolay olmaktadır. İnsanlar, başarılı sonuçlar elde edeceklerine inandıklarında kendilerini o davranışa motive etmekte ve başarılı olmak için çaba göstermektedirler. Gösterilen çabalarla birlikte bireylerin bilişsel becerilerinin gelişmesi ve performanslarının yükselmesi daha olası gözükmektedir. Yeterlik gereksinimi yeterince karşılanmadığında başarısızlık meydana gelmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Yeterlik ihtiyacı, bireylerin faaliyetlerde başarılı olabileceğine inanması, kendi yeteneklerine güvenmesi ve faaliyeti yönetme sürecinde kontrolünü başarılı bir şekilde sağlayabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991; Fredricks vd., 2004). Sosyal öğrenme kuramında yer alan önemli bir kavram, öz-yeterlik inancıdır. Sosyal öğrenme kuramında öz-yeterlik, bireylerin kendi yeteneklerine ve becerilerine güvenmeleri; başarılı sonuçlar elde edeceklerine inanmaları olarak tanımlanmaktadır (Bandura ve Walters, 1977). Sosyal öğrenme kuramında yer alan öz-yeterlik kavramın öz-belirleme kuramında yer alan yeterlik ihtiyacı ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin akademik yaşamlarında amaç yönelimli olmaları, yeterlik gereksinimi ile ilişkili görülmektedir. Öğrenciler, başarılı olabileceklerine inandıkça kendilerine hedefler koymakta ve hedeflere ulaşmak için çaba göstermektedirler. Öğrenme amaçlarına sahip öğrenciler, amaçlarına ulaşmak için daha kolay motive olmakta ve daha çok çaba göstermektedirler. Bu öğrencilerin akademik yaşamlarında olumlu kazanımlar elde ettiği görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlerde başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarının güçlü olması, kendi yeteneklerine güvenmesi yani akademik öz-yeterlik inançlarının sağlam olması okula bağlılıklarını güçlendirmektedir (Apppleton vd., 2006; Bassinette, 2006; Caraway vd., 2003; Connell ve Wellborn, 1991; Karamanlı Gül, 2019). Finn (1989), öz-yeterlik inancı zedelenen ve kendisine güveni azalan öğrencilerin okula davranışsal açıdan uzaklaştığını ifade etmektedir. Kartal (2017), lise öğrencilerinin okula bağlılığın tahmin edilmesinde öz-yeterliğin anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinde de geçerli görülmektedir (Karamanlı Gül, 2019). Bilge ve diğerleri (2014), öz-yeterlik inancı zayıf olan lise öğrencilerinin okulu terk etme oranlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıklarının psikolojik ihtiyaç doyumu değişkeni ile beraber ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Alanyazında hâkim olan görüş, öğrencilerin temel psikolojik gereksinimleri karşılandıkça okul bağlılığının artması; gereksinimler yeterince karşılanmadığında ise okul bağlılığının zayıflaması yönündedir (Appleton vd., 2006; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993). Madjar ve diğerleri (2016), ebeveynlerin okul yaşamına katılımları arttıkça öğrencilerin yeterlilik gereksiniminin karşılandığını; öğrencilerin başarabileceklerine olan inançları güçlendikçe içsel motivasyonlarının ve okulla güçlü bağlar kurmalarının kolaylaştığını belirtmektedirler. Ebeveynlerle kurulan ilişkide ilişki gereksiniminin doyurulması, yeterlik gereksiniminin karşılanmasını da

kolaylaştırmaktadır. Ebeveynlerin, akademik yaşantılara katılım ve ilgi göstermesi öğrencilerin kendi kapasitelerine olan güvenlerini artırmaktadır.

Y. Wang ve diğerleri (2019), Çin'de ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada, öğrencilerin okula bağlılıklarının süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiklerini incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda ilkokul öğrencilerinin davranışsal bağlılıklarının oluşmasında temel psikolojik gereksinimlerin karşılanma düzeyinin önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Çalışmada okula yönelik olumlu tutumları olan öğrencilerin okul ortamında gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılandığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik gereksinimler doyuma ulaştıkça ilkokul öğrencilerinin okul bağlılıklarının arttığı ve akademik performanslarının yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerinin akademik başarıları arttıkça okula daha fazla davranışsal yönde bağlandıkları fark edilmiştir. Bu bulgular ışığında ilişki, özerklik ve yeterlik psikolojik gereksinimlerinin karşılayan bir okul ortamının öğrencilerin okul bağlılıklarını güçlendirdiği ve okul başarılarını artırdığı; okulun erken dönemlerinden itibaren psikolojik gereksinimlerin karşılanmasının okula bağlılık sürecini temelden etkilediği görülmektedir.

Yu ve diğerleri (2015), ergenlik döneminde yer alan 7.sınıf öğrencileri ile boylamsal bir çalışma yürüterek bu öğrencileri 9.sınıfa kadar çeşitli psikolojik özellikler açısından gözlemlemişlerdir. Çalışmaları sonucunda, öğrencilerin 7.sınıftayken öğretmenleri ile ilişkilerinde daha fazla özerklik desteği algıladıklarını tespit etmişlerdir. Öğrenciler 8.sınıfa geçtiklerinde ilişkili olma, özerklik ve yeterlik gereksinimlerinin daha fazla doyuma ulaştığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik desteğinin artması ve öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin daha fazla doyuma ulaşması ile 9.sınıfa geçtiklerinde öğrencilerin okul bağlılıklarının arttığı görülmüştür. Aynı zamanda okulla güçlü bağlar kuran öğrencilerin beraberinde problemli internet kullanımlarının azaldığı fark edilmiştir. Bu bulgular ışığında, ergenlerin okul bağlılıklarının güçlendirilmesi için öğretmenlerin özerkliği teşvik etmesinin ve okul ortamında temel psikolojik ihtiyaçların doyurulmasının önemli olduğu görülmektedir.

Skinner ve diğerleri (2018), 7.sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında okul bağlılığını ve okuldan hoşnut olmama durumlarını incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğrencilerin okulla duygusal bağ kurmasında öğretmenleri tarafından özerkliklerinin desteklenmesinin etkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Öğretmenleri tarafından özerk olmalarına izin verilen çocukların okulda daha mutlu oldukları ve kendilerini okulun bir parçası olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Erken dönemlerde

özerklik ihtiyacı karşılanan çocukların, okula ilgili faaliyetlerde daha fazla çaba gösterdiği ve okula yönelik olumlu duygularının olduğu fark edilmiştir. Araştırmada yeterlik ihtiyacı, okul bağlılığının davranışsal boyutu ile ilişkili bulunmuştur. Yeterlik ihtiyacı yeterince karşılanmayan öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlerden geri çekildiği; daha çok endişe ve stres yaşadığı gözlemlenmiştir. Yeterlik ihtiyacı karşılanmadığında öğrencilerin okula karşı yabancılaşmaları daha olası gözükmektedir.

Şahin ve Korkut Owen (2009), lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmaları sonucunda ergenlerin temel psikolojik gereksinimleri karşılandıkça yıkıcı davranışlarının azaldığını belirlemişlerdir. Araştırmada erkek ergenlerin özerklik gereksinimleri karşılanmadıkça daha saldırgan tutumlar gösterdiği; cinsiyet fark etmeksizin ilişki ve yeterlilik gereksinimlerinin doyuma ulaşmasıyla saldırgan tutumlarının azaldığı bulguları elde edilmiştir. Toprak (2014), ortaöğrenim kurumlarında öğrenim gören 10, 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında temel psikolojik gereksinimlerinin doyumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda yeterlik, özerklik ve ilişki gereksinimi karşılanan öğrencilerin yaşamlarından aldıkları tatminin arttığını; ihtiyaç doyumunun ergenlerin iyi oluş hallerine katkıda bulunduğunu tespit edilmiştir.

Paslanmaz (2019), ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 1021 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, motivasyon ve temel psikolojik gereksinimler arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmada özerklik ve yeterlik gereksinimi karşılanan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bu iki gereksinimin doyuma ulaşması öğrencilerin akademik açıdan motive olmalarında birer anlamlı yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde ise ilişki gereksiniminin doyuma ulaşması öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Karatepe (2019), 750 ortaöğretim öğrencisi ile yaptığı araştırmada temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda özerklik, yeterlik ve ilişki gereksinimlerinin karşılanma düzeyi arttıkça öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının yükseldiğini gözlemlenmiştir. Ayrıca psikolojik ihtiyaçlar doyuma ulaştıkça okulla kurulan bağların güçlendiğini tespit edilmiştir. Uzun (2021), yaş aralığı 11-15 aralığında olan ortaokul öğrencilerinin okul ortamında özerklik, yeterlik ve ilişki temel gereksinimleri doyuma ulaştıkça okul bağlılıklarının güçlendiğini görmüş; bu üç ihtiyacın okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır.

Tüm bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıkları ile temel psikolojik ihtiyaçların doyumu arasındaki ilişkiyi ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu; psikolojik

ihtiyaç doyumunun daha çok okul bağlılığının göstergeleri ile ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının sağlanması, akademik ve sosyal yaşamda olumlu beceriler kazanmaları ve okul terki, suça yönelim, saldırganlık vb. gibi problem davranışlarının önlenmesi için aile, okul ve diğer sosyal bağlamlarda temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında okul bağlılığı ile temel psikolojik ihtiyaçların doyumu arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, lise öğrencilerinin okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığını inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırmada okul bağlılığının demografik değişkenlerle ilişkisi de ele alınmaktadır. Bu çalışmada iki değişkenin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran; değişkenlerin birlikte hangi yönde hareket ettiğini ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında bir değişim olup olmadığını; bir değişim var ise derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenleridir. Bu değişkenler doğrultusunda değer alan bağımlı değişken ise okul bağlılığı değişkenidir.

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Zonguldak ili Alaplı, Kdz. Ereğli ve Merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet ortaöğretim okullarında öğrenim gören 762 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 441 (%57.9) kız ve 321 (%42.1) erkek öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi ile araştırmacı tarafından vakit, para, emek vb. açısından kolay ulaşılabilen bireyler örnekleme dahil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Katılımcıların cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı ortalaması, okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden memnun olma durumu, öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu ve

okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu hakkındaki kişisel bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		*f*	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	441	57.9	762
	Erkek	321	42.1	%100
Yaş	14	139	18.2	
	15	189	24.8	762
	16	191	25.1	%100
	17	146	19.2	
	18	97	12.7	
Okul türü	Anadolu Lisesi	333	43.7	
	Fen Lisesi	30	3.9	762
	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	113	14.8	%100
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	286	37.5	
Sınıf düzeyi	9.sınıf	279	36.6	
	10.sınıf	205	26.9	762
	11.sınıf	103	13.5	%100
	12.sınıf	175	23.0	
Okuldaki son dönem başarı ortalaması	50 ve altı	59	7.7	
	51-60	91	11.9	
	61-70	106	13.9	762
	71-80	182	23.9	%100
	81-90	192	25.2	
	91-100	132	17.3	
Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu	Evet	467	61.3	
	Kısmen	259	34.0	762
	Hayır	36	4.7	%100
Öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu	Evet	544	71.4	
	Kısmen	192	25.2	762
	Hayır	26	3.4	%100
Okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu	Evet	386	50.7	762
	Hayır	376	49.3	%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere bu araştırmanın çalışma grubunu 441 (%57.9) kız ve 321 (%42.1) erkek olmak üzere toplamda 762 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Lise

öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaşları 14-18 aralığında yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden 139 kişinin (%18.2) 14 yaşında, 189 kişinin (%24.8) 15 yaşında, 191 (%25.1) kişinin 16 yaşında, 146 kişinin (%19.2) 17 yaşında ve 97 kişinin (%12.7) 18 yaşında olduğu görülmektedir. Örneklemin okul türüne göre dağılımı incelendiğinde Anadolu Lisesi'nden 333 (%43.7), Fen Lisesi'nden 30 (%3.9), İmam-Hatip Anadolu Lisesi'nden 113 (%14.8), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden 286 (%37.5) öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir. Çalışma grubunda 9.sınıfta öğrenim gören 279 (%36.6), 10.sınıfta öğrenim gören 205 (%26.9), 11.sınıfta öğrenim gören 103 (13.5) ve 12.sınıfta öğrenim gören 175 (%23) öğrenci yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri (*Bknz*. Ek 7) ve Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (*Bknz*. Ek 8). Ardından Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında çalışmanın yürütülebilmesi için Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (*Bknz*. Ek 9). Katılımcıların gönüllü katılıma ilişkin onayları Bilgilendirilmiş Onam Formu ile alınmıştır (*Bknz.* Ek 1).

Araştırmada lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının ölçülmesi için 'Okul Bağlılığı Ölçeği', algılanan ana babalık davranışlarının ölçülmesi için 'Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü Anne ve Baba Formu' ve psikolojik ihtiyaç doyumunun ölçülmesi için 'Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği' ve demografik özelliklerin tespiti amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' katılımcılara uygulanmıştır. COVID-19 pandemisi nedeni ile okulların uzaktan eğitim sürecinde olmasından dolayı ölçekler 'Google Formlar' aracılığı ile çevrim içi hale getirilmiş ve öğrencilere çevrim içi ortamda link ile ulaştırılmıştır. Çevrim içi veri toplama süreci Mart-Nisan 2021 tarihleri arasında yaklaşık 1 ay boyunca devam etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü vb. gibi sosyo-demografik faktörleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ekte sunulmuştur (*Bknz.* Ek 2)

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Okul Bağlılığı Ölçeği, Arastaman (2006) tarafından öğrencilerin okul bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, içsel bağlılık (9 madde), okul ortamı bağlılık ilişkisi (6 madde), okul programı bağlılık ilişkisi (4 madde), okul yönetimi bağlılık ilişkisi (5 madde) ve öğretmen bağlılık ilişkisi (3 madde) olmak üzere toplamda 5 boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Maddeler 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Pek Çok Katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir. Ölçeğin değerlendirilmesinde ölçekten alınan puanların yüksekliği okul bağlılığının yükseldiği anlamına gelmektedir. Arastaman (2006), yaptığı ölçek geliştirme çalışması sonucunda lise öğrencilerine uygulamış olduğu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0.915 olarak bulmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa katsayısı ise sırayla içsel bağlılık 0.826; okul ortamı- bağlılık 0.785; okul programı-bağlılık 0.756; okul yönetimi- bağlılık 0.653; öğretmen- bağlılık 0.697 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlerle ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Ölçeğin ilk formunda yer alan 40 maddenin Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0,824; Barlett's testi değeri ise 2294.825 ($p<.01$) olarak hesaplanmış ve anlamlılık düzeyi .000 bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilmesinde kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu anlaşılmıştır. Faktör yük değeri 0.45'in ve güvenirlik katsayısı 0.60'ın altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan faktör analizi soncunda maddeler, ölçülen özelliğe göre 5 faktörlü olarak belirlenmiştir. Ölçülmek istenen özelliği içsel bağlılık boyutu %14.723, okul ortamı bağlılık boyutu %11.706, okul programı bağlılık boyutu %9.521, okul yönetimi bağlılık boyutu %8.666 ve öğretmen bağlılık boyutu %7.948

oranında açıklamaktadır. Toplamda Okul Bağlılığı Ölçeği, ölçülmek istenen özelliği %52.565 oranında açıklamaktadır (Arastaman, 2006).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını ölçmek amacıyla 'Okul Bağlılığı Ölçeği'nin toplam puanı kullanılmıştır. Çalışmada 'Okul Bağlılığı Ölçeği'nin toplam puanı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler ekte sunulmuştur (*Bknz*. Ek 3).

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/ Ergen Sürümü (LAAÖ/E*)*

Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği, Soenens, Beyers ve Goossens (2004) tarafından ergenlik döneminde yer alan bireylerin anne ve babalarının davranışlarına yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır (Soenens, Beyers ve Goossens, 2004; akt. Sevim, 2014). Delhaye, Beyers, Klimstra, Linkowski ve Goossens (2012), ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Belçika'da yaşayan ve anadili Fransızca olan ergenlerle gerçekleşirmiştir. Ölçek toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi ölçek ile sıralanmıştır (1-Hiç Doğru Değil; 2-Genellikle Doğru Değil; 3-Biraz Doğru; 4-Genellikle Doğru; 5-Her Zaman Doğru).

Ölçek duyarlık, psikolojik kontrol, özerklik desteği ve davranışsal denetim olmak üzere toplamda 4 alt boyuttan meydana gelmektedir ve her boyutta 7 madde bulunmaktadır. Duyarlık boyutu; çocuğun isteklerini ve ihtiyaçlarını gören, çocuğa ilgi gösteren ve bu taleplere cevap veren ana baba davranışlarını; anne-baba-çocuk arasında sıcaklığın ve samimiyetin hâkim olduğu ilişki biçimini yansıtmaktadır. Duyarlık boyutunda anne ve babanın destekleyici tavrı söz konusudur. Psikolojik kontrol boyutu, çocuğun özerkliğini kısıtlayıcı davranışlarda bulunma, çocuğun davranışları üzerinde hakimiyet kurarak yönlendirme gibi ana baba davranışlarını ifade etmektedir. Davranışsal denetim boyutu çocuğun takip edilmesi, kabul edilebilir davranışı kazandırmada çocuğa rehberlik edilmesi ve kuralların birlikte alınması gibi ana baba davranışlarını içermektedir. Özerklik desteği davranışları ise çocukların kendi iradesiyle hareket etmesinin teşvik edilmesi ve kendi hayatını şekillendirmesine izin verilmesidir. Ölçeğin değerlendirilmesinde her boyut kendi içerisinde 1 ve 5 puan aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilememektedir (Çelik, 2015; Sevim, 2014).

Ölçeğin orijinal formunda 15-22 yaş aralığında yer alan toplam 1883 katılımcıya ulaşılmıştır. Orijinal formunun iç tutarlığı LAAÖ/E anne formu için 0.76-0.90 aralığında; LAAÖ/E baba formu için ise 0.71-0.91 aralığında bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi işlemleri sonucunda ölçek içerisinde yer alan dört boyutlu model hem anne hem de baba sürümü için uygun bulunmuştur (Delhaye vd., 2012).

Leuven Algılanan Ana Babalık ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması Sevim (2014) tarafından gerçekleşmiştir. Ölçeğin faktörlerini oluşturmak ve iç tutarlığını hesaplamak için 14-23 yaş aralığında bulunan 643 ergene ulaşılmıştır. Yapılan ilk analiz sonuçlarına göre madde yük değeri düşük olan maddeler analizden çıkarılmış ve model yeniden analiz edilmiştir. Ergen sürümünün yapı geçerliğini ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve hem anne formu hem de baba formu için 4 boyutlu model doğrulanmıştır; ancak orijinal ölçekte 28 madde olan anne formu 21 maddeye, baba formu ise 19 maddeye indirilmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları için Beck Depresyon Envanteri, Stresle Baş Etme Ölçeği, Ana baba ve Akrana Bağlanma Ölçeği ile ilişkisi ele alınmış ve LAABÖ/E'nin ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlık katsayısı anne formu için duyarlık boyutu 0.88, davranışsal denetim 0.58, psikolojik kontrol 0.81, özerklik desteği 0.72 olarak hesaplanmıştır. Baba formu için ise duyarlık boyutu 0.91, davranışsal denetim 0.78, psikolojik kontrol 0.77, özerklik desteği 0.67 olarak bulunmuştur. Anne formunda davranışsal denetim boyutunun; baba formunda ise özerklik desteği boyutunun iç tutarlık katsayıları diğer boyutlara göre daha düşük bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde anne formu duyarlık boyutundaki maddelerin 0.55-0.77; davranışsal denetim boyutunda yer alan maddelerin 0.30-0.56; psikolojik kontrol boyutunda yer alan maddelerin 0.53-0.67; özerklik desteği boyutunda yer alan maddelerin 0.33-0.59 aralığında değer aldığı görülmektedir. Baba formunun madde toplam korelasyonları incelendiğinde duyarlık boyutunda yer alan maddelerin 0.67-0.81; davranışsal denetim boyutunda yer alan maddelerin 0.52-0.70; psikolojik kontrol boyutunda yer alan maddelerin 0.47-0.55; özerklik desteği boyutunda yer alan maddelerin 0.30-0.55 aralığında değer aldığı görülmektedir (Sevim, 2014).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin algılanan ana babalık davranışlarını ölçmek amacıyla LAAÖ/E anne ve baba formları kullanılmaktadır. Yapılan çalışmada ölçeğin baba formundan elde edilen verilerle Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 'duyarlık' boyutu için 0.91, 'davranışsal denetim' boyutu için 0.75, 'özerklik desteği' boyutu için 0.65,

‘psikolojik kontrol’ boyutu için 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin anne formunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ‘duyarlık’ boyutu için 0.90, ‘davranışsal denetim’ boyutu için 0.75, ‘özerklik desteği’ boyutu için 0.89, ‘psikolojik kontrol’ boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin anne ve baba formuna ait örnek maddeler ekte sunulmuştur (*Bknz*. Ek 4 ve Ek 5).

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (PİDDÖ)

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği, Sheldon ve Hilpert (2012) tarafından bireylerin psikolojik gereksinimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı, 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte üç temel psikolojik ihtiyaç (ilişki, özerklik, yeterlik) doyum ve doyumsuzluk boyutunda 9 olumlu ve 9 olumsuz madde ile ölçülmektedir. Boyutların her birinde 3 olumlu ve 3 olumsuz madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilen puanların hesaplanmasında ilk yöntem olarak olumlu maddeler doyum, olumsuz maddeler ise doyumsuzluk olarak kabul edilip her bir boyut için toplamda altı boyutlu bir değerlendirme yapılmasıdır. Ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir diğer yöntem ise olumsuz maddelerin tersten puanlanarak üç boyutlu bir değerlendirme yapılmasıdır. 18 maddeden oluşan ölçeğin dokuz maddesi ihtiyacın doyuma ulaştığını, dokuz maddesi ise ihtiyacın doyuma ulaşmadığını ifade etmektedir (Kardaş ve Yalçın, 2018).

Sheldon ve Hilpert (2012), ölçeğin geliştirilme aşamasında geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak amacıyla 324 üniversite öğrencisini çalışma grubu olarak belirlemiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçek üç boyutlu olarak ele alındığında ilişki ihtiyacının doyumu boyutunun iç tutarlık katsayısı 0.78, özerklik ihtiyacının doyumu boyutunun iç tutarlık katsayısı 0.78, yeterlik ihtiyacının doyumu boyutunun iç tutarlık katsayısı ise 0.79 olarak bulunmuştur. Ölçek altı boyutlu olarak ele alındığında ise iç tutarlık katsayıları şu şekilde bulunmuştur: İlişki ihtiyacının doyumu 0.71, ilişki ihtiyacının doyumsuzluğu 0.85, özerklik ihtiyacının doyumu 0.69, özerklik ihtiyacının doyumsuzluğu 0.70, yeterlik ihtiyacının doyumu 0.71 ve yeterlik ihtiyacının doyumsuzluğu 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma çalışması Kardaş ve Yalçın (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlanması için gerekli onaylar alınmış ve alanında uzman olan üç akademisyen tarafından Türkçe ’ye çevrilmiştir. İlk düzenlemelerden sonra ölçek

tekrar uzmanlara gönderilmiş ve yeniden düzenlenen ölçeğin pilot çalışması 130 kişilik üniversite öğrencisi grubu üzerinde yapılmıştır. Uygulama sonrasında ölçekte gerekli düzenlemeler ve analizler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Model uyumu çalışması için doğrulayıcı faktör analizi araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Yapılan madde toplam korelasyon hesaplamaları sonucunda ilişki ihtiyacı boyutunda madde toplam değeri 0.30 ve 0.45 aralığında; özerklik ihtiyacı boyutunda 0.42-0.52 aralığında; yeterlik ihtiyacı boyutunda 0.33-0.52 aralığında değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve altı boyutlu olan ikinci modelin ($x^2 = 172.14$, df=120, RMSEA= 0.039) üç boyutlu olan birinci modele ($x^2 = 380.22$, df=130, RMSEA= 0.082) göre ki kare/serbestlik derecesinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Birinci ve ikinci modeller için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında her iki modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu ortaya konulmuş; ancak ikinci modelin daha iyi uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan boyutların iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı olarak hesaplandığında birinci modelde özerklik ihtiyacının doyumu boyutunun 0.74, yeterlik ihtiyacının doyumu boyutunun 0.71, ilişki ihtiyacının doyumu boyutunun 0.70 değerini aldığı bulunmuştur. İkinci modelde ise ilişki ihtiyacının doyumu boyutunun 0.73, ilişki ihtiyacının doyumsuzluğu boyutunun 0.68, yeterlik ihtiyacının doyum boyutunun 0.70, yeterlik ihtiyacının doyumsuzluğu boyutunun 0.63, özerklik ihtiyacının doyum boyutunun 0.65 ve özerklik ihtiyacının doyumsuzluğu boyutunun 0.72 olduğu görülmüştür. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur. Test-tekrar test yöntemi ile ilişki ihtiyacı boyutu güvenirliği 0.76; yeterlik ihtiyacı boyutu 0.71; özerklik ihtiyacı boyutu 0.69 olarak bulunmuştur, $p<.01$ (Kardaş ve Yalçın, 2018).

Bu çalışmada lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç doyumlarını ölçmek amacıyla 'Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin üç boyutlu olan birinci modeli kullanılmıştır. 'Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 'ilişki ihtiyacının doyumu' boyutu için 0.66, 'yeterlik ihtiyacının doyumu' boyutu için 0.69, 'özerklik ihtiyacının doyumu' boyutu için 0.66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler ekte sunulmuştur (*Bknz*. Ek 6).

Verilerin Çözümlenmesi

Bu kısımda araştırma verilerinin çözümlenmeye hazırlanması ve araştırma verilerinin analiz edilmesi hakkında bilgiler sunulmaktadır.

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Araştırmanın başlangıç aşamasında çevrim içi ortamda 902 katılımcıya ulaşılmış ve veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler çözümlemeye geçilmeden önce kontrol edilmiş ve analize hazırlanmıştır. Verilerin analize hazırlaması sürecinde ilk olarak katılımcıların verdikleri yanıtlar gözlemlenmiş; ardından hatalı veri girişi olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda eksik yanıt veren katılımcıların ve kayıp değerlerin olmadığı görülmüş; bununla birlikte hatalı veri girişinin olmadığı gözlemlenmiştir. Ölçeklerde ters puanlanan maddeler tespit edilmiş ve ters maddelerin kodlanması işlemi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinde normal dağılım durumunun incelenmesi ve uç değerlerin olup olmadığının anlaşılması amacıyla standart z puanları ve kutu-çizgi (box plot) grafikleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Veri setinde tek yönlü uç değerlerin tespit edilmesi ve normal dağılım durumunun değerlendirilmesi için tüm değişkenlerin standart z puanı hesaplanmış; z puanı ∓3.29 sınırları dışında olan 902 katılımcıdan 17'si analizden çıkartılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ardından kutu-çizgi grafiği ile tek yönlü uç değerler incelenmiş ve 113 katılımcının veri setinde uç değer olarak yer aldığı anlaşılmıştır. Kutu-çizgi grafiğine göre uç değer olan 113 katılımcı da veri setinden çıkartılmış ve geriye 772 katılımcı kalmıştır.

Değişkenlerin tek yönlü normal dağılım durumlarının incelenmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden ilki betimsel istatistik değerlerinin incelenmesidir. Değişkenlerin mod, medyan, ortalamalarının birbirlerine yakın olması ve çarpıklık, basıklık katsayılarının ∓1 değerleri arasında yer alması, verilerin normale yakın bir dağılımı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Büyüköztürk, Köklü, Çokluk, 2020). Araştırma verilerinin betimsel istatistik değerleri incelendiğinde (*Bknz.* s.90, Tablo 2) mod, medyan ve ortalamanın birbirlerine yakın olduğu ve çarpıklık basıklık katsayılarının ∓1 arasında yer aldığı ve ∓1'e yakın olduğu görülmektedir. Betimsel istatistik değerleri ile araştırma verilerinin normale yakın dağılım gösterdiği varsayımı kabul edilmektedir. Tek yönlü normal dağılım durumlarının incelenmesi amacıyla

kullanılan bir diğer yöntem histogram ve Q-Q gibi grafiklerin incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Histogram grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım eğrisi ile normale yakın bir dağılım gösterdiği; Q-Q grafiğinde ise verilerin bir doğru etrafında toplandığı gözlemlenmiştir. Grafik incelemesi ile de verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği varsayımı kabul edilmiştir.

Bu araştırmada çoklu regresyon analizi ile okul bağlılığı değişkeninin yordayıcı değişkenlerinin tahmin edilmesi amaçlanmaktadır. Çoklu regresyon analizi, bir veya birden fazla bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin yordayıcısı olup olmadığının anlaşılması için kullanılan bir analizdir. Çoklu regresyon analizinde, değişkenlerin doğrusallık ve normal dağılım koşullarını sağlaması gerekmektedir. Bu koşulların sağlanabilmesi için Mahalanobis değeri ile çok yönlü uç değerler tespit edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Veri setinde çok yönlü uç değerlerin olup olmadığının anlaşılması için bağımlı ve bağımsız değişkenler ile Mahalanobis değeri hesaplanmış ve kritik ki kare değeri p=.001 olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu işlemin sonucunda 10 katılımcının çok yönlü uç değere sahip olduğu anlaşılmış ve katılımcılar analizden çıkartılmıştır. Tüm bu işlemlerin sonucunda geriye kalan 762 katılımcı ile araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi gözlemlenebilmektedir. Değişkenler arasında yüksek ilişkinin (0.80 ve üstü) var olması bu soruna neden olabilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bunun için araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin -0.60 ve +0.74 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlara Tablo 3'te yer verilmiştir (*Bknz.* s.93).

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmadaki babanın psikolojik kontrolü-annenin psikolojik kontrolü (r=0.74, p<.01) ve babanın davranışsal denetimi-annenin davranışsal denetimi (r=0.72, p<.01) değişkenleri arasında yüksek korelasyon değeri gözlemlenmiştir (*Bknz.* s.93). Çoklu bağlantılılık sorunu, ilişki katsayısının r=0.80 ve üstünde olması sonucunda oluştuğu için araştırmada çoklu bağlantılık sorununa rastlanmadığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Çoklu bağlantılılık sorunun incelenmesinde tolerans değeri, varyans artış faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) de dikkate alınmaktadır. Tolerans değerinin .20'den düşük, varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan büyük ve durum indeksinin (CI) 30'dan yüksek olması çoklu bağlantılılık sorununa işaret etmektedir

(Büyüköztürk, 2018). Okul bağlılığı değişkeninin yordanan değişken olarak ele alındığı çoklu regresyon analizi modelinde tolerans değerinin en düşük .351 ve en yüksek .666 arasında değer aldığı; Varyans artış faktörü (VIF) değerinin ise 1.502 ile 2.849 aralığında yer aldığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada, tolerans değerinin .20'den büyük olması ve varyans artış değerinin (VIF) 10'dan düşük olması bulguları ile çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı ifade edilebilir. Son olarak durum indeksi (CI) değeri incelenmiş en düşük değer 6.463, en yüksek değer 50.003 olarak bulunmuştur. Üç değişkenin durum indeksi (CI) değerlerinin 30'dan büyük olduğu görülmüştür. Çoklu bağlantılılık sorununda tolerans değeri ve varyans artış faktörünün (VIF) normal olması ve belirtilen aralıklarda değer alması sebebi ile üç değişkenin durum indeksinin (CI) yüksek olması bulgusu göz ardı edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı varsayımı kabul edilmiştir.

Verilerin analize hazırlanması aşamasında son olarak Durbin-Watsons değeri incelenerek otokorelasyon durumu test edilmiştir. Durbin-Watsons katsayısının 1.50-2.50 arasında değer almasının araştırmalar için uygun olduğu kabul edilmektedir. Katsayının bu değerlerin dışında değer alması bağımsız hataların olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2016). Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırma verilerinin Durbin-Watsons katsayısının 1.998 olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, otokorelasyon durumunun olmadığını göstermektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Araştırma verileri çevrim içi bir şekilde toplandıktan sonra veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) paket programı 22.0 versiyonuna yüklenerek çözümlenmiştir. Gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı farklılığının incelenmesi için iki grubun karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için t-testi; üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların okul bağlılığı puanlarının cinsiyet ve okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analizi için ilişkisiz örneklemler için t testi uygulanmıştır. Okul bağlılığı puanlarının sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı ortalaması, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu ve öğretmen

ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çoklu regresyon analizi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya koyan; değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan, açıklanan varyansın ve toplam varyansın yorumlanmasını sağlayan bir analizdir (Büyüköztürk vd., 2020). Yapılan çalışmanın analizde LAAÖ/E anne formunun alt boyutları olan annenin duyarlık, psikolojik kontrol, özerklik desteği ve davranışsal denetim davranışları; LAAÖ/E baba formunun alt boyutları olan babanın duyarlık, psikolojik kontrol, özerklik desteği ve davranışsal denetim davranışları; PİDDÖ'nün ilişki, özerklik, yeterlilik ihtiyacı boyutları yordayıcı değişken olarak kullanılmıştır. Yordanan değişken olan okul bağlılığı, OBÖ'den elde edilen toplam puan olarak analizde yer almıştır. Tüm analizlerde güven aralığı %95 olarak ele alınmış ve p=.05 olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

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

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcıların Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), Leuven Algılanan Ana babalık Ölçeği/Ergen Sürümü Anne ve Baba Formu (LAAÖ/E) ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nden (PİDDÖ) almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	Medyan	Mod	*Ss*	ÇK	BK
Okul Bağlılığı (OBÖ)	762	62.00	135.00	106.40	108.00	105.00	15.99	-0.40	-0.46
LAAÖ/E-Baba-duyarlık	762	13.00	35.00	29.77	32.00	35.00	5.45	-1.00	0.15
LAAÖ/E-Baba-davranışsal denetim	762	4.00	20.00	10.64	10.00	12.00	3.68	0.23	-0.41
LAAÖ/E-Baba-özerklik desteği	762	7.00	20.00	15.96	16.00	20.00	3.00	-0.42	-0.64
LAAÖ/E-Baba-psikolojik kontrol	762	4.00	20.00	11.31	11.00	12.00	4.29	0.29	-0.61
LAAÖ/E-Anne-duyarlık	762	18.00	35.00	31.41	33.50	35.00	4.42	-1.14	0.31
LAAÖ/E-Anne-davranışsal denetim	762	4.00	20.00	10.43	10.00	8.00	3.67	0.23	-0.39
LAAÖ/E-Anne-özerklik desteği	762	12.00	25.00	21.19	22.00	25.00	3.32	-0.65	-0.48
LAAÖ/E-Anne-psikolojik kontrol	762	5.00	25.00	13.85	14.00	5.00	5.91	0.21	-0.92
PİDDÖ-İlişki ihtiyacı	762	9.00	30.00	22.66	23.00	25.00	4.19	-0.22	-0.58
PİDDÖ-Yeterlik ihtiyacı	762	8.00	30.00	21.60	22.00	18.00	4.34	-0.07	-0.45
PİDDÖ-Özerklik ihtiyacı	762	8.00	30.00	21.34	21.00	18.00	4.43	0.01	-0.51

Tablo 2'de yer alan verilere incelendiğinde katılımcıların Okul Bağlılığı Ölçeği'nin tümünden aldıkları en yüksek puanın 62.00, en yüksek puanın 135.00 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların ortalaması ($\bar{X}$) 106.40, standart sapması (*Ss*) ise 15.99'dur. Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan tüm puanlar incelendiğinde mod, medyan,

aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ∓1 arasında olması, histogram grafiklerinde normal dağılım eğrisinde aşırı sapma olmaması sebebi ile ölçekten alınan puanların normal bir dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Katılımcıların LAAÖ/E baba duyarlık boyutundan aldıkları en düşük puan 13.00, en yüksek puan 35.00'tir. Duyarlık boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 29.77, standart sapması (*Ss*) ise 5.45'tir. LAAÖ/E baba davranışsal denetim boyutundan alınan en düşük puan 4.00, en yüksek puan 20.00'dir. Davranışsal denetim boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 10.64, standart sapması (*Ss*) ise 3.68'dir. LAAÖ/E baba özerklik desteği boyutundan alınan en düşük puan 7.00, en yüksek puan 20.00'dir. Özerklik desteği boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 15.96, standart sapması (*Ss*) ise 3.00'tür. LAAÖ/E baba psikolojik kontrol boyutundan alınan en düşük puan 4.00, en yüksek puan 20.00'dir. Psikolojik kontrol boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 11.31, standart sapması (*Ss*) ise 4.29'dur. LAAÖ/E baba formu alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ∓1 arasında ve ∓1'e yakın olması, histogram grafiklerinde normal dağılım eğrisinde aşırı sapma olmaması sebebi ile ölçekten alınan puanların normale yakın bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilmektedir.

Katılımcıların LAAÖ/E anne duyarlık boyutundan aldıkları en düşük puan 18.00, en yüksek puan 35.00'tir. Duyarlık boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 31.41, standart sapması (*Ss*) ise 4.42'dir. LAAÖ/E anne davranışsal denetim boyutundan alınan en düşük puan 4.00, en yüksek puan 20.00'dir. Davranışsal denetim boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 10.43, standart sapması (*Ss*) ise 3.67'dir. LAAÖ/E anne özerklik desteği boyutundan alınan en düşük puan 12.00, en yüksek puan 25.00'tir. Özerklik desteği boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 21.19, standart sapması (*Ss*) ise 3.32'dir. LAAÖ/E psikolojik kontrol boyutundan alınan en düşük puan 5.00, en yüksek puan 25.00'tir. Psikolojik kontrol boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 13.85, standart sapması (*Ss*) ise 5.91'dir. LAAÖ/E anne alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ∓1 arasında ve ∓1'e yakın olması, histogram grafiklerinde normal dağılım eğrisinde aşırı sapma olmaması sebebi ile ölçekten alınan puanların normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Katılımcıların PİDDÖ ilişki ihtiyacı doyumu boyutundan aldıkları en düşük puan 9.00, en yüksek puan 30.00'dur. İlişki ihtiyacı boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 22.66, standart sapması (Ss) ise 4.19'dur. PİDDÖ yeterlik ihtiyacı doyumu boyutundan alınan en düşük puan 8.00, en yüksek puan 30.00'dur. İlişki ihtiyacı doyumu boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 21.60, standart sapması (Ss) ise 4.34'tür. PİDDÖ özerklik ihtiyacı doyumu boyutundan alınan en düşük puan 8.00, en yüksek puan 30.00'dur. Özerklik ihtiyacı doyumu boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}$) 21.34, standart sapması (Ss) ise 4.43'tür. PİDDÖ 'nün alt boyutlarından alınan tüm puanlar incelendiğinde mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ∓ 1 arasında olması, histogram grafiklerinde normal dağılım eğrisinde aşırı sapma olmaması sebebi ile ölçekten alınan puanların normal bir dağılım gösterdiği yorumu yapılabilmektedir.

Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının yordanması için uygulanan çoklu regresyon analizi bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. İlk olarak araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilere değinilmiş; ardından algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenlerinin alt boyutları ile yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Bu çalışmada yer alan okul bağlılığı, babanın duyarlık davranışı, babanın davranışsal denetimi, babanın psikolojik kontrolü, babanın özerklik desteği, annenin duyarlık davranışı, annenin davranışsal denetimi, annenin psikolojik kontörlü, annenin özerklik desteği, ilişki ihtiyacının doyumu, yeterlik ihtiyacının doyumu ve özerklik ihtiyacının doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiler 'Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları' ile incelenmiştir. Korelasyona ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11
1.OBÖ-Okul Bağlılığı	-										
2. LAABÖ/B-Duyarlık	.389**	-									
3. LAABÖ/B-Davranışsal denetim	-.139**	-.417**	-								
4. LAABÖ/B- Psikolojik kontrol	.064	-.064	-.152**	-							
5. LAABÖ/B-Özerklik desteği	.299**	.599**	-.602**	.098**	-						
6. LAABÖ/A-Duyarlık	.323**	.601**	-.306**	-.023	.464**	-					
7. LAABÖ/A-Davranışsal denetim	-.117**	-.237**	.720**	-.201**	-.461**	-.359**	-				
8. LAABÖ/A- Psikolojik kontrol	.027	-.101**	-.080*	.738**	.047	-.104**	-.157**	-			
9. LAABÖ/A-Özerklik desteği	.259**	.395**	-.455**	.114**	.664**	.622**	-.542**	.058	-		
10.İlişki ihtiyacı	.210**	.331**	-.073*	-.303**	.195**	.318**	.032	-.428**	.191**	-	
11.Yeterlik ihtiyacı	.308**	.293**	-.100**	-.233**	.211**	.232**	-.012	-.292**	.172**	.452**	-
12.Özerklik ihtiyacı	.286**	.425**	-.284**	-.309**	.336**	.414**	-.199**	-.396**	.367**	.540**	.533**

Not: LAABÖ/B: Leuven Algılana Ana Babalık Ölçeği- Baba Sürümü, LAABÖ/A: Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği-Anne Sürümü, PİDDÖ: Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği **p<.01 *p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni okul bağlılığı ile annenin davranışsal denetimi (r=-0.12, p<.01) ve babanın davranışsal denetimi (r=-0.14, p<.05) arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul bağlılığı ile annenin özerklik desteği (r=0.26, p<.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Okul bağlılığı ile babanın özerklik desteği (r=0.30, p<.01), annenin duyarlığı (r=0.32, p<.01) ve babanın duyarlığı (r=0.39, p<.01) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul bağlılığı ile annenin psikolojik kontrolü (r=0.03, p>.05) ve babanın psikolojik kontrolü (r=0.06, p>.05) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul bağlılığı ile ilişki ihtiyacının doyumu (r=0.21, p<.01) ve özerklik ihtiyacının doyumu (r=0.29, p<.01) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Okul bağlılığı ile yeterlik ihtiyacının doyumu (r=0.31, p<.01) arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Okul Bağlılığı Ölçeği'nden elde edilen toplam okul bağlılığı puanı, Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü-Anne ve Baba Formu'ndan elde edilen duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği davranışı boyutları ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'nden elde edilen ilişki, yeterlik ve özerklik ihtiyacı doyumu boyutları ile regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı değişkenler ile lise öğrencilerinin okul bağlılığının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulgularına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Bağlılığının Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata	*β*	*t*	*p*
Sabit	29.367	6.846	-	4.290	.000
LAABÖ/B- Duyarlık	0.721	0.144	0.246	5.022	.000
LAABÖ/B- Davranışsal denetim	0.582	0.233	0.134	2.496	.013
LAABÖ/B- Psikolojik kontrol	0.376	0.180	0.101	2.094	.037
LAABÖ/B- Özerklik desteği	0.423	0.287	0.079	1.475	.141
LAABÖ/A- Duyarlık	0.278	0.178	0.077	1.567	.118
LAABÖ/A- Davranışsal denetim	-0.112	0.225	-0.026	-0.497	.619
LAABÖ/A- Psikolojik kontrol	0.260	0.137	0.96	1.888	.059
LAABÖ/A- Özerklik desteği	0.075	0.258	0.016	0.289	.773
PİDDÖ-İlişki ihtiyacı	0.091	0.158	0.024	0.575	.565
PİDDÖ-Yeterlik ihtiyacı	0.731	0.144	0.199	5.087	.000
PİDDÖ-Özerklik ihtiyacı	0.363	0.167	0.101	2.176	.030
$R = 0.487$	$R^2 = 0.237$				
$F_{(11, 750)} = 21.164$	$p = .000$				

Not: LAABÖ/B: Leuven Algılana Ana Babalık Ölçeği- Baba Sürümü, LAABÖ/A: Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği-Anne Sürümü, PİDDÖ: Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde babanın duyarlığı, babanın davranışsal denetim davranışı, babanın psikolojik kontrol davranışı, babanın özerklik desteği davranışı, annenin duyarlık davranışı, annenin davranışsal denetim davranışı, annenin psikolojik kontrol davranışı, annenin özerklik desteği davranışı, ilişki ihtiyacı doyumu, yeterlik ihtiyacı doyumu ve özerklik ihtiyacı doyumu değişkenleri birlikte lise öğrencilerinin okul bağlılığındaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır,

(R=0.487, R^2=0.237). Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı babanın duyarlığı, babanın davranışsal denetimi, babanın psikolojik kontrolü, yeterlik ihtiyacının doyumu ve özerklik ihtiyacının doyumu değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır, ($F_{(11, 750)}$ = 21.164, p<.05).

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı üzerindeki göreli önem sıralaması sırası babanın duyarlık davranışı, yeterlik ihtiyacı doyumu, babanın davranışsal denetim davranışı, babanın psikolojik kontrol davranışı, özerklik ihtiyacı doyumu, annenin psikolojik kontrol davranışı, babanın özerklik desteği davranışı, annenin duyarlık davranışı, annenin davranışsal denetim davranışı, ilişki ihtiyacı doyumu ve annenin özerklik desteği davranışı şeklindedir.

Regresyon katsayılarının manidarlığına ilişkin t-testi bulguları göz önüne alındığında; babanın duyarlık davranışı (t=5.022, p<.05), babanın davranışsal denetimi (t=2.496, p<.05), babanın psikolojik kontrolü (t=2.094, p<.05), yeterlik ihtiyacının doyumu (t=5.087, p<.05) ve özerklik ihtiyacının doyumu (t=2.176, p<.05) değişkenlerinin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu değişkenlerin birlikte okul bağlılığını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde; babanın özerklik desteği davranışı, annenin duyarlık davranışı, annenin davranışsal denetim davranışı, annenin psikolojik kontrol davranışı, annenin özerklik desteği davranışı ve ilişki ihtiyacının doyumu değişkenleri anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin babalarının duyarlılığı, babalarının davranışsal denetimi ve babalarının psikolojik kontrolü davranışını arttıkça; öğrencilerin yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarının doyuma ulaşma düzeyi arttıkça beraberinde okula bağlılıklarının da artmaktadır. Ancak okul bağlılığının anlamlı yordayıcısı olan babanın psikolojik kontrolü ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiye bakıldığında (*Bknz.* s.93, Tablo 3) babanın psikolojik kontrol davranışı ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (r=0.06, p>.05) görülmektedir. Babanın psikolojik kontrolü, diğer değişkenlerle regresyon analizine girdiğinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olarak ($F_{(11,750)}$=21.164, p<.05) ortaya çıkmaktadır (*Bknz.* s.95, Tablo 4). Ebeveynlerin psikolojik kontrolü, çocuğun özerkliğini sınırlayan ve davranışlarını baskı ile

şekillendiren ana baba davranışını ifade etmektedir. Alanyazında ebeveynlerin psikolojik kontrolleri arttıkça öğrencilerin okula bağlılıklarının zayıfladığına ve sosyal, duygusal ve akademik yaşantılarının olumsuz etkilendiğine yönelik bulguların olduğu görülmektedir (Barber, 1996; Leung vd., 2004; Sevim, 2014; Wang vd., 2019). Bu araştırmada ise alanyazındaki bulgulardan farklı olarak babanın psikolojik kontrolünün okula bağlılığın yordanmasında pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu elde edilmiştir; ancak bu iki değişken arasında korelasyon analizine göre anlamlı bir ilişki olmaması sebebi ile okul bağlılığının yordanan, babanın psikolojik kontrolünün ise tek başına yordayıcı değişken olduğu bir analiz daha gerçekleştirilmiştir. Analiz bulgularına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Bağlılığının Babanın Psikolojik Kontrol Davranışı Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata	*β*	*t*	*p*
Sabit	103.710	1.631	-	63.596	.000
LAABÖ/B- Psikolojik Kontrol	-0.238	0.135	0.064	1.767	.078
R= 0.064	R^2 = 0.004				
$F_{(1, 760)}$ = 3.121	p =.078				

Tablo 5'de yer alan bulgular incelendiğinde babanın psikolojik kontrol davranışı analize tek başına girdiğinde okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir, ($F_{(1,760)}$=3.121, p>.05). Babanın psikolojik kontrol davranışı ve okul bağlılığı arasındaki korelasyonun anlamlı olmaması; babanın psikolojik kontrol davranışının diğer bağımsız değişkenlerle regresyon analizine girdiğinde okul bağlılığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olması; ancak tek başına analize girdiğinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığının görülmesi nedeniyle bu iki değişken arasındaki ilişkilerin daha detaylı analizlerle ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 4'te yer alan regresyon analizi bulguları incelendiğinde (*Bknz.* s.95) babanın davranışsal denetim davranışının okul bağlılığının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, (t=2.496, p<.05). Anlamlı ve pozitif yönlü yordayıcı olan bu

değişkenin Tablo 3'te yer alan korelasyon bulgularına bakıldığında (*Bknz.* s.93) okul bağlılığı ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olması dikkat çekmektedir, (r=-0.139, p<.01). Bu durum regresyonda bastırıcı (supressor) değişken sorunu olabileceğini düşündürmektedir. Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin açıklanmasında yanlılık oluşturmasıyla bastırıcı değişken sorunu meydana gelebilmektedir (Doğan ve Yılmaz, 2017). Pandey ve Elliot'a (2010) göre, sosyal bilimlerde bastırıcı değişken sorunu bağımsız değişkenin bağımlı değişken ile yarı kısmi korelasyon katsayısının, pearson-korelasyon katsayısından daha büyük olmasıyla meydana gelmektedir. Çoklu regresyon analizinde babanın davranışsal denetiminin okul bağlılığı ile pearson korelasyon katsayısı r=-0.139, p<.01 (*Bknz*. s.93, Tablo 3) yarı kısmi korelasyon katsayısı ise analiz bulgularında R= 0.080 olarak bulunmuştur. Bu bulguda yarı kısmi korelasyonun pearson-korelasyonundan daha küçük olduğu görülmekte ve bastırıcı değişken sorunu olmadığı yorumu yapılabilmektedir. Bunun yanı sıra, bastırıcı değişken sorununun daha iyi incelenmesi için iki farklı regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulgu değerlendirilmiştir. Yapılan ilk regresyon analizinde babanın davranışsal denetim değişkeni analizden çıkarılmış ve diğer 10 değişken ile çoklu regresyon analizi yeniden gerçekleştirilmiştir. Babanın davranışsal denetiminin olmadığı regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve açıklanan varyans %23 olarak tespit edilmiştir, R=0.480, R^2=0.231, p<0.5. Ardından analize tek başına babanın davranışsal denetimi değişkeni dahil edilerek basit regresyon yapılmıştır. Basit regresyon bulgularına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Okul Bağlılığının Babanın Davranışsal Denetim Davranışı Tarafından Yordanma Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	*B*	Standart Hata	*β*	*t*	*p*
Sabit	112.831	1.759	-	64.149	.000
LAABÖ/B- Davranışsal Denetim	-0.604	0.156	-.139	-3.866	.000
R= 0.139	R^2 = 0.019				
$F_{(1, 760)}$ = 14.948	p =.000				

Tablo 6'da görüldüğü üzere basit regresyonda babanın davranışsal denetiminin okul bağlılığının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (t=-3.866, p<.05). Aynı zamanda elde edilen basit regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve kriter değişkenin oldukça küçük bir kısmını açıklamıştır, R=0.139, R^2=0.019, p<.05. Çoklu regresyon analizinde babanın davranışsal denetimi okul bağlılığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı iken (*Bknz*. s.95, Tablo 4) babanın davranışsal denetimi tek başına analize girdiğinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmaktadır (*Bknz*. s.98, Tablo 6). Anlamlı yordayıcı olan babanın davranışsal denetiminin diğer değişkenlerle birlikte regresyon analizine girdiğinde ilişkisinin yönünün değiştiği tespit edilmiştir. Baba davranışsal denetiminin tek başına okul bağlılığının oldukça küçük bir kısmını açıkladığı (R^2=0.019) ve açıklanan varyansta %1'lik bir değişim yaptığı görülmekte; tüm bu bulgulardan hareketle değişkenin bastırıcı etkide bulunmadığı yorumu yapılabilmektedir. Bu yönüyle, babanın davranışsal denetimi değişkeninin diğer değişkenlerle beraber regresyon analizinde okul bağlılığının pozitif yönde anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmekle birlikte; bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu iki değişken arasındaki ilişkilerin daha detaylı analizlerle ele alınması önerilmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde babanın duyarlık davranışının lise öğrencilerinin okula bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Duyarlık davranışı, ana baba ve çocuk arasında sıcaklığa ve yakınlığa dayalı destekleyici ilişkinin var olması olarak açıklanmaktadır. Duyarlı anne babalar, çocuklarının ilgi ve isteklerini dikkate almakta ve çocuklarının taleplerine yanıt vermektedirler. Ebeveynlerinden duyarlık davranışı algılayan çocuklar, kendileriyle ilgilenildiğini ve ailenin değerli bir üyesi olduğu duygusunu yaşamaktadırlar (Baumrind, 2005; Maccoby ve Martin, 1983; Sevim, 2014). Kendilerini aile içinde değerli hisseden, ebeveynleri tarafından önemsendiğini ve kabul edildiğini algılayan öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal açıdan olumlu gelişim yaşadıkları görülmektedir (Lamborn vd., 1991). Ana babaları tarafından kabul edilen ve sıcaklığı, sevgiyi hisseden öğrencilerin okula bağlılıkları güçlenmektedir (Osterman, 2000).

Alanyazında ebeveynlerin duyarlık davranışı ilgili yer alan çalışmalar incelendiğinde ana babaların duyarlık davranışının çocukların duygusal gelişimine olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Betts ve diğerleri (2009), ana babalarının duyarlık davranışlarının ergenlerin ruh sağlığının korunmasında önemli bir etken

olduğunu belirtmektedirler. Kritzas ve Grobler (2005), duyarlığı yüksek olan ana babaların, ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını güçlendirdiğini ifade etmektedirler. McFarlane ve diğerleri (1995) de ebeveynlerin duyarlık davranışları arttıkça ergenlerin depresif belirtilerinin azaldığını ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir. Hofmann'ın (2001), ana babasından duyarlık davranışı algılayan ergenlerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu bulgusunu elde ettiği görülmektedir. Duyarlık davranışın duygusal gelişimin yanı sıra akademik yaşam üzerinde de olumlu çıktıları bulunmaktadır (Astone ve McLanahan, 1991). Leung ve Kwan'a (1998) göre duyarlı davranışlar sergileyen ana babalar, çocuklarının öğrenme sürecinde içsel motivasyon sahibi olmalarını kolaylaştırmaktadırlar. Arslan Şeker (2021), annesinin duyarlı olduğunu algılayan ergenlerin akademik açıdan motive olma düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde motivasyon ve akademik başarı değişkenlerinin okul bağlılığı ile ilişkili ele alındığı ve okula bağlılığın tanımlanmasında bu değişkenlerden faydalanıldığı görülmektedir (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003; Neel ve Fuligni, 2013; Osterman, 2000; Skinner ve Belmont, 1993). Baş (2019), ebeveynleri ile yakınlığa ve sevgiye, anlayışa dayalı ilişkileri olduğunu algılayan öğrencilerin geleceğe yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Perry (2010) de öğrencilerin olumlu gelecek beklentilerinin oluşmasında ana babaların duyarlık davranışının etkili olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında öğrencilerin geleceğe yönelik olumlu beklentilerinin olması, okul bağlılığının geliştiğinin bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Appleton vd., 2006; Finn ve Rock, 1997; Gao ve Chan, 2015; Goodenow, 1993; Klem ve Connell, 2004). Erol (2016) ve Zengin Aksu (2019), çocuklarının okul yaşamına ilgi gösteren ebeveynlerin okul bağlılığını güçlendirdiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin okula ilgi ve katılım göstermesi, çocuklarına karşı duyarlı davranışlar sergilemeleri olarak görülebilir. Tüm bu bulgulardan hareketle ana babaların duyarlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılıklarını güçlendirdiği yorumu yapılabilmektedir.

Darling ve Steinberg'e (1993) göre ana babaların duyarlık davranışı, akademik başarıyı artırmakta ve okula davranışsal açıdan bağlılığı güçlendirmektedir. Ebeveyn davranışları ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan Wang ve diğerlerinin (2019) ise ebeveynlerin birinden veya her ikisinden duyarlık davranışı gören ergenlerin okul bağlılıklarının güçlendiği bulgusunu elde ettikleri görülmektedir. Tüm bu bulgular ışığında ebeveynlerin birinin veya her ikisinin duyarlık davranışı göstermesinin

çocuklarının psikolojik, akademik ve sosyal alanda gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin anne ve babalarından duyarlık davranışı görmeleri gelişimlerine olumlu katkı sağlamakta ve pozitif çıktılar kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Betts vd., 2009; McFarlane vd., 1995; Leung vd., 2004). Yapılan bu araştırmayla alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiş ve babanın duyarlık davranışının lise öğrencilerinin okul bağlılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışmada okula bağlılığın anlaşılmasında babanın duyarlığı anlamlı bir yordayıcıyken annenin duyarlığının anlamlı bir yordayıcı olmadığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde babanın davranışsal denetiminin lise öğrencilerinin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Davranışsal denetim, ebeveynlerin çocuklarının eylemlerini kontrolden uzak bir şekilde gözlemlemesi, çocuklarına olumlu davranışlar kazandırmada rehberlik etmesi ve davranışlarına yönelik geribildirimlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Davranışsal denetimi yüksek olan ana babaların çocuklarıyla olumlu iletişim kurduğu ve çocuklarının özerkliğini teşvik ettiği bilinmektedir (Barber, 1996; Sevim, 201). Alanyazında ana babalarının davranışsal denetimlerinin çocuklar üzerinde pozitif çıktılar meydana getirdiğine yönelik bulguların olduğu görülmektedir. Stewart (2003), öğrencilerin okuldaki olumlu davranışlarını ana babaların davranışsal denetimi ile açıklamaktadır. Ana babaları tarafından davranışlarının takip edildiğini algılayan öğrenciler, okul görevlerinde daha sorumlu ve özenli davranmaktadırlar. Hoffmann (2001), ana babalarının çocuklar üzerindeki davranışsal denetimi arttıkça öğrencilerin okul başarısının da yükseldiğini belirtmektedir. Leung ve Kwan (1998), öğrenme yaşantısında içsel motivasyonun artması için ana babanın davranışsal denetimini gerekli görmektedirler. Perry'e (2010) göre öğrencilerin akademik yaşantılarının ve gelecekteki mesleki gelişimlerinin olumlu olması ana babaların çocuklarına davranışsal açıdan denetim uygulaması ile ilişkilidir. Erol (2016), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında çocuklarının akademik yaşantılarını destekleyen ve onlara rehberlik eden ebeveynlerin okul bağlılığını artırdığını gözlemlemiştir. Bu bulgu ana babaların davranışsal denetiminin okul bağlılığını artırması şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında ebeveynlerin davranışsal denetimi arttıkça öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendiğine yönelik bulguların olduğu görülmektedir (Darling ve Steinberg, 1993; Madjar vd., 2016). Wang ve diğerlerinin (2019) çalışması

incelendiğinde, ebeveynlerin davranışsal denetiminin ergenlerin okul bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunduğu; bununla birlikte çalışmada ebeveynlerden birinin davranışsal denetim davranışını sergilemesinin diğer ebeveynin farklı davranışlarını tolere edebildiği görülmektedir. Astone ve McLanahan (1991), ana babanın davranışsal denetimin yüksek olmasının okula yabancılaşmayı önlediğini ve öğrencilerin okulla güçlü bağlar kurmasını kolaylaştırdığını belirtmektedirler. Yapılan bu araştırmada alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiş ve lise öğrencilerinin okul bağlılığın yordanmasında babanın davranışsal denetim davranışının anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada lise öğrencilerin babalarından algıladıkları davranışsal denetim arttıkça okul bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir; ancak alanyazındaki bulgulardan farklı olarak bu çalışmada her iki ebeveynin davranışsal denetimi yerine sadece babanın davranışsal denetimi, okul bağlılığı ile ilişkili olarak bulunmuştur. Bu durum, bir ebeveynin davranışsal denetim davranışı göstermesinin, diğer ebeveynin davranışlarını müsamaha etmesi ve okul bağlılığı için yeterli olması ile açıklanabilmektedir (Wang vd., 2019).

Genel olarak araştırmanın bulguları incelendiğinde lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde yalnızca babaların davranışsal denetimi ve duyarlık davranışının anlamlı bir değişiklik meydana getirdiği; annelerin herhangi bir davranışın okul bağlılığı ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Ergenlik döneminde ergenlerin gelişimleri üzerinde karşı cins ebeveynle kurulan ilişkilerin daha fazla etkili olduğu bilinmektedir (McFarlane vd., 1995). Yapılan bu çalışmanın örneklem grubu incelendiğinde katılımcıların %57.9'unu kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırma bulgularında sadece babanın duyarlığı ve davranışsal denetiminin okul bağlılığı ile ilişkili görülmesi ve anne davranışları ile ilgili herhangi bir anlamlı bulgunun elde edilmemesi, çalışma grubunda kız öğrencilerin yoğunlukta olması ile açıklanabilmektedir. Çalışma grubundaki kız öğrencilerin okul bağlılıklarını, karşı cins ebeveynleri olan babaları ile daha fazla ilişkili görmüş olabilecekleri düşünülmektedir. Anne davranışlarının okul bağlılığının anlamlı yordayıcısı olmaması bulgusu, araştırmanın COVID-19 pandemisi esnasında gerçekleştirilmesi ile de açıklanabilmektedir. Salgın hastalık nedeni ile okulların uzaktan eğitim sürecine geçmesi ve ebeveynlerin evden çalışmaya başlaması ile hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin aile ve sosyal yaşamları temelden etkilenmiştir. Pandemi sürecinde evden çalışma yürüten annelerin ev içerisinde sorumluluklarının arttığı; babaların ise evde geçirdikleri zamanın artmasıyla birlikte ev işleri ve çocuklarla ilgilenme gibi

görevlerde öncesine göre daha fazla sorumluluk aldığı görülmektedir (Arslan Dikme ve Gültekin, 2021; Başaran ve Aksoy, 2020). Bu bağlamda, anne davranışları ile ilgili elde edilen bulgunun, pandemi sürecinde anne ve babaların evde geçirdikleri zaman ve evdeki rol ve sorumluluklarındaki değişikliklerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında gözlemlenen bir diğer bulgu, yeterlik ihtiyacının doyumunun okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Yapılan bu çalışmada lise öğrencilerinin yeterlik ihtiyacı doyuma ulaştıkça okul bağlılıklarının güçlendiği tespit edilmiştir. Yeterlik ihtiyacı, Deci ve Ryan'ın (2000) öz-belirleme kuramına göre bireylerin üç temel psikolojik gereksiniminden biridir. Yeterlik gereksinimi doyuma ulaşan bireyler, çevre üzerinde etkili olma kapasitelerine ve başarılı sonuçlar elde edeceklerine yönelik güven duymaktadırlar. Yeterlik ihtiyacı, özerklik ve ilişki ihtiyacı ile birlikte karşılandığında bireylerin yaşam doyumlarını ve psikolojik iyi oluşlarını güçlendirmektedir (Osterman, 2000). Yeterlik ihtiyacının doyumu, öğrencilerin akademik ve bilişsel becerilerinin sağlıklı gelişimi için oldukça önemli görülmektedir. Yeterlik gereksinimi doyuma ulaşan öğrenciler, akademik yaşamlarında içsel kaynaklarını kullanarak motive olmakta ve öğrenmeye yönelik daha fazla çaba göstermektedirler (Deci ve Ryan, 2000). Alanyazında öğrencilerin okul bağlılıkları ve psikolojik ihtiyaçların doyumu ile ilgili yer alan çalışmalar incelendiğinde, yeterlik ihtiyacının doyumu arttıkça öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendiği görülmektedir (Apppleton vd., 2006; Bassinette, 2006; Caraway vd., 2003; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989). Skinner ve diğerleri (2008), yeterlik gereksinimi doyuma ulaştıkça öğrencilerin okula davranışsal açıdan daha fazla bağ kuracaklarını belirtmektedirler. Kendisine güvenen ve başarılı olabileceğini düşünen öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırdığı ve daha çok çaba gösterdiği bilinmektedir (Caraway, 2003; Silins ve Mulford, 2004; Skinner vd., 2008). Madjar ve diğerleri (2016), ebeveynlerin okulla ilgili faaliyetlere katılım oranları arttıkça öğrencilerin yeterlik gereksinimlerinin doyuma ulaştığını; yeterlik gereksinimi karşılandıkça okul bağlılığının güçlendiğini belirtmektedirler. Bu çalışma ile alanyazındaki bulgular desteklenmiş ve yeterlik ihtiyacı doyuma ulaşan lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu özerklik ihtiyacının doyumunun lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasıdır. Araştırmada lise öğrencilerinin özerklik gereksinimi doyuma ulaştıkça okul bağlılıklarının arttığı

gözlemlenmiştir. Özerklik ihtiyacı, öz-belirleme kuramında yer alan psikolojik gereksinimlerden biridir. Bireylerin hayatlarına yön vermede etkin olup kendi yaşamları üzerinde söz sahibi olmaları, özerklik gereksinimi olarak açıklanmaktadır. Bireylerin özerkliği kısıtlandığında benlik saygıları zedelenmekte ve psikolojik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Alanyazında özerklik gereksiniminin doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Connell ve Wellborn'un (1991) aile içinde ve okul ortamında özerklik gereksinimi doyurulan ergenlerin okul bağlılıklarının güçlendiğini ve okula daha fazla davranışsal katılım gösterdiklerini gözlemledikleri görülmektedir. Zhou ve diğerleri (2019), özerklik ihtiyacı doyurulan ilkokul öğrencilerinin okul bağlılıklarının arttığını; özerklik ihtiyacının doyurulmasında ailenin önemli bir etken olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra özerklik gereksiniminin doyumunun beraberinde akademik başarıyı getirdiği görülmektedir (Connell ve Welborn, 1991; Gutiérrez vd., 2018; Vallerend vd., 1997; Zhou vd., 2019). Özerkliği desteklenen çocuklar, öğrenme sürecinde öz-düzenleme becerilerini kullanarak öğrenme süreçlerini yönlendirmekte ve içsel açıdan motive olmaktadırlar (Vallerend vd., 1997; Zhou, 2019). Bu çalışma sonucunda alanyazındaki bulgulara paralel sonuçlar elde edilmiş; özerklik gereksinimi doyuma ulaşan lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik ihtiyaçların doyumu ile okul bağlılığını ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Paslanmaz (2019), yeterlik ve özerklik gereksinimi karşılanmış lise öğrencilerinin akademik açıdan daha fazla motive olduklarını ve bu iki temel gereksinimin doyumunun güdülenme üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduklarını tespit etmiştir. Alanyazında öğrencilerin motivasyonu ile okul bağlılığının pozitif yönde ilişkili kavramlar olduğu ve çoğu zaman okul bağlılığının motivasyon; motivasyonun da okul bağlılığının göstergeleri ile açıklandığı görülmektedir (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Neel ve Fuligni, 2013; Osterman, 2000; Skinner ve Belmont, 1993). Bu bulgulardan hareketle lise öğrencilerinin yeterlik ve özerklik gereksinimleri doyuma ulaştıkça güdülenmelerinin artacağı; güdülenme arttıkça okul bağlılıklarının güçleneceği yorumu yapılabilmektedir. Karatepe (2019), lise öğrencilerinin yeterlik, özerklik ve ilişki ihtiyacı doyuma ulaştıkça okul bağlılıklarının güçlendiğini gözlemlemiştir. Aynı bulguyu Uzun (2021) ortaokul öğrencilerinde gözlemlemiş ve temel psikolojik gereksinimlerin okul bağlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada, alanyazındaki bulgulara benzer

sonuçlar elde edilmiş; ancak alanyazından farklı olarak ilişki ihtiyacının doyumunun lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde anlamlı bir değişiklik meydana getirmediği tespit edilmiştir. Bu durum, çalışmanın COVID-19 salgını esnasında ve okulların uzaktan eğitim sürecinde olduğu dönemde gerçekleştirilmesi ile açıklanabilmektedir. Pandemi süreciyle birlikte sosyal hayatta izolasyon ve mesafe artmış; okulların uzaktan eğitim sürecine geçmesiyle birlikte öğrenciler arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve yaşamlarında önemli yeri olan diğer kişilerden uzaklaşmışlardır. Lise çağındaki ergenlerin psikososyal gelişimlerinin salgın hastalık döneminden oldukça fazla etkilendiği; bu süreçte özellikle arkadaş ilişkilerinin kısıtlanmasının ergenlerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Savi Çakar ve Uzun, 2021; Yakut, 2020). Bu bağlamda, ilişki ihtiyacının doyumunun okul bağlılığı ile ilişkili bulunmamasına yönelik elde edilen bulgunun, pandemi döneminde öğrencilerin kişilerarası ilişki süreçlerinde sözü edilen değişimlerin meydana gelmesi ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmanın regresyon bulguları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin babalarından duyarlık ve davranışsal denetim görmelerinin; öğrencilerin yeterlik ve özerklik temel psikolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasının okul bağlılığını güçlendirdiği görülmektedir. Bu araştırma bulguları ile alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiş; bu değişkenlerin okul bağlılığın yordanmasında anlamlı birer yordayıcı oldukları ortaya çıkmıştır. Bir sonraki bölümde, lise öğrencilerinin okul bağlılıkları Kişisel Bilgi Formu ’nda yer alan bilgilere göre incelenmiştir.

Okul Bağlılığının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki son dönem başarı ortalaması, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu, öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu ve okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre incelenmesine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda yer alan değişkenlere göre okul bağlılığının incelenmesinde ‘İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi’ ve ‘Tek Yönlü Varyans Analizi’ kullanılmıştır.

Okul Bağlılığının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için 'İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi' uygulanmıştır. 't-Testi' sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

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

Cinsiyet	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Kız	441	107.80	15.78	760	2.840	.005
Erkek	321	104.48	16.10			

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde okul bağlılığı puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(760)= 2.840$, $p<.05$. Kız öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamaları ($\bar{X}$=107.80) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$=104.48) daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu ışığında, kız öğrencilerin okul bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okul bağlılıklarında bir farklılık görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kız öğrencilerin okul bağlılığının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğuna ilişkin pek çok bulgunun mevcut olduğu görülmektedir. Osterman (2000), eğitim görülen okul türü, sınıf düzeyi fark etmeksizin genelde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulla daha fazla bağ kurduğunu belirtmektedir. Anderman (2002), ortaokul kız öğrencilerinin okula bağlılıklarının erkeklere göre daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Neel ve Fuligni (2013), lise öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada 9.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerinin okul bağlılıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu; lise yaşamı boyunca kızların okul bağlılığı düzeylerinin azalırken erkeklerin bağlılık düzeylerinin sabit kaldığı sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca lise son sınıfta okul bağlılığındaki cinsiyet farklılığı ortadan kalktığını gözlemlemişlerdir. Kız öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkiye daha fazla önem vermeleri okula bağlılık düzeylerini etkileyen bir faktör olarak araştırmada yorumlanmıştır.

Türkiye'de cinsiyet ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık durumlarını inceleyen Karamanlı Gül (2019) ve Bellici'nin (2015) benzer sonuçlar elde ederek kız öğrencilerin okul bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu gözlemlediği görülmektedir. Aynı şekilde Sağlam (2016) ve Taş Akarsu'nun (2018) ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaştığını; kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde ettikleri görülmektedir. Arastaman (2006), lise birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürüttüğü çalışmasında kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Mengi (2011), lisede öğrenim gören kız öğrencilerinin okul bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Turgut (2015), lisede 9. ve 10.sınıfta öğrenim göre kız öğrencilerinin erkeklere oranla öğretmenlere ve okul bağlamına daha fazla bağlandığını gözlemlemiştir. Aynı zamanda tüm sınıflarda içsel bağlılığın kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kartal (2017), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin daha fazla olduğunu gözlemlemiştir. Apaydın (2019), lisede öğrenim gören kız öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde Yurdakul (2019), mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim kız öğrencilerin okul bağlılıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

İlgili alanyazında kız öğrencilerin erkeklere göre okulla daha kuvvetli bağları olduğuna ilişkin pek çok bulgu olduğu görülmektedir. Özellikle kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması bulgusu kızların okul içerisinde ders haricinde sanatsal ve sportif faaliyetlere daha fazla katılım göstermeleri, öz-düzenleme becerilerini daha fazla kullanmaları, okulla ilgili sorumluluklarına daha fazla önem vermeleri veya aile, akran ve öğretmen ilişkilerinin daha olumlu olması ile açıklanabilir. Bu çalışma sonucunda da ilgili araştırma bulguları desteklenmiş ve cinsiyete göre okul bağlılığının anlamlı fark gösterdiği; kız öğrencilerin okul bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Okul Bağlılığının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi

uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
9.sınıf	279	110.24	14.32
10.sınıf	205	104.29	15.61
11.sınıf	103	104.09	14.86
12.sınıf	175	106.40	18.39

Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puana göre sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları dikkate alındığında, 9.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 110.24 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 14.32 olduğu görülmektedir. 10.sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$) 104.29 ve standart sapma değeri (*Ss*) 15.61 bulunmuştur. 11.sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$) 104.09 ve standart sapma değeri (*Ss*) 14.86 olarak bulunmuştur. 12.sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}$) 106.40 ve standart sapması (*Ss*) 18.39 olarak değer almıştır. Tablo 8'de yer alan betimsel istatistik bulgularına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun 9.sınıfta öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{X}$ =110.24) oluştuğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasına sahip grup ise 11.sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}$ =104.09) meydana gelmektedir.

Okul bağlılığının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği 'Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının incelenmesi için Levene testi kullanılmış; testin sonucunda varyansların homojen olmadığı anlaşılmıştır, $F(3,758)=8.706$, $p<.05$ Homojenlik varsayımı sağlanmadığı için gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Dunnett's C testi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	6485.221	3	2161.740	8.706	.000	1-2,1-3,1-4,1-5
Gruplariçi	188218.093	758	248.309			
Toplam	194703.314	761				

9.sınıf=1, 10.sınıf=2, 11.sınıf=3, 12.sınıf=4

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre lise öğrencilerinin okul bağlılıkları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(3,758)=8.706$, $p<.05$. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse lise öğrencilerin okul bağlılıkları, sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Dunnett's C testi uygulanmıştır. Dunnett's C testi sonuçlarına göre 9. sınıf ($\bar{X}$=110.24) öğrencilerinin okul bağlılığı, 10. sınıf ($\bar{X}$= 104.29) öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve 9.sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları 10.sınıflar öğrencilerinden daha yüksektir. Bir diğer bulguya göre 9. sınıf ($\bar{X}$=110.24) öğrencilerinin okul bağlılığı, 11. sınıf ($\bar{X}$= 104.09) öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve okula bağlılıkları 11. sınıflardan daha yüksektir. Son bulguya göre 9. sınıf ($\bar{X}$=110.24) öğrencilerinin okul bağlılığı,12. sınıf ($\bar{X}$= 106.40) öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve okul bağlılıkları 12. sınıflardan daha yüksektir. Bu bulgular göz önüne alındığında 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılıklarının diğer tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilmektedir. Analize dahil edilen gruplar arasında anlamlı fark sadece 9.sınıf öğrenci grubu için bulunmuş; diğer sınıf grupları arasında okul bağlılığı anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ortalama yaş aralığı 14-18 arasında değişmektedir. Sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri birbirleri ile ilişkili değişkenler olduğu için analiz bulgularında ayrı bir başlık altında yaş bulguları ele alınmamıştır.

Yaşam boyu gelişim sürecinde her gelişim döneminin özellikleri farklılık göstermektedir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri içerisinde bulundukları gelişim dönemine ve yaşa göre farklılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde okula bağlılık

durumuyla ilgili genel bir görüşün yaş arttıkça okul bağlılığın azalması yönünde olduğu görülmektedir (Skinner vd., 2008; Wang ve Eccles, 2012). Smith ve diğerleri (2019), ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin ortaokul öğrencilerinde daha yüksek düzeyde olduğunu; yaş ilerledikçe okula bağlılığının zayıfladığını ortaya koymuşlardır. Anderman (2002), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü araştırması sonucunda 6. sınıftan 7. sınıfa geçen öğrencilerin okul bağlılıklarının azaldığı bulgusunu elde etmiştir. Brewster ve Bowen (2004), okul ortamında gereksinimleri karşılanmayan öğrencilerin okul bağlılıklarının yaşları ilerledikçe daha azaldığını belirtmektedirler.

Belllici (2015), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü araştırma sonucunda öğrencilerin yaşları ve sınıf seviyeleri arttıkça okul bağlılıklarının zayıfladıklarını ortaya koymuştur. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Karamanlı Gül'ün (2019) 5. sınıfta okuyan öğrencilerin okul bağlılıklarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre; Sağlam'ın (2016) ise 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılıklarının 8. sınıftakilere göre daha yüksek olduğunu tespit ettiği görülmektedir. Bora (2021), benzer şekilde alt düzey sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; sınıf seviyesi ilerledikçe okul bağlılığın azaldığını gözlemlemiştir. Benzer şekilde Ergüç Şahan (2021), ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıklarını duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutta incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılıklarının zayıfladığını tespit etmiştir. Açılan (2020) ise ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıklarının lise kademesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, yaş ve sınıf seviyesinin ilerlemesi ile okul bağlılığın zayıfladığını bulgusunu elde etmiştir. Mengi (2011), farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda 10. sınıftaki öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulguya paralel şekilde Kartal (2017), lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında sınıf seviyesi arttıkça okul bağlılığın zayıfladığını gözlemlemiştir. Tuğrul (2021), 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılıklarının diğer sınıfta öğrenim gören lise öğrencilerine göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Tüm bu bulgular ışığında, yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin okul bağlılıklarının zayıfladığı görülmektedir.

Bu çalışma ile alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar bulunmuş; lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça okul bağlılıklarının azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda 9.sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, 9. sınıf öğrencilerinin yeni bir kademeye geçiş yapması, yeni başlangıçlarla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olması ve okuldan beklentilerinin olumlu olması ile açıklanabilir. Sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azalması bulgusu öğrencilerin ilgi ve motivasyon kaybı yaşaması, gelecek kaygısının artması veya çocuklar büyüdükçe ebeveynlerin ilgisinin zamanla azalması ile de yorumlanabilir.

Okul Bağlılığının Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Lise öğrencilerin okul bağlılıklarının okuldaki son dönem başarı ortalamalarına göre anlamlı bir fark meydana getirip getirmediğinin incelenmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Okuldaki son dönem başarı ortalaması değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Son Dönem Başarı Ortalaması	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
50 ve altı	59	103.79	14.85
51-60	91	102.69	16.24
61-70	106	105.84	15.38
71-80	182	106.01	16.76
81-90	192	107.67	15.02
91-100	132	109.25	16.62

Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puana göre öğrencilerin okuldaki son dönem başarı ortalamalarına ilişkin betimsel istatistik bulguları incelendiğinde, başarı ortalaması 50 ve altında olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 103.79 ve standart sapması (*Ss*) 14.85 olarak bulunduğu görülmektedir. Başarı ortalaması 51-60 aralığında

olan öğrencilerin aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 102.69 ve standart sapma değeri (*Ss*) 16.24 olarak bulunmuştur. Başarı ortalaması 61-70 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 105.84 ve standart sapma değerinin (*Ss*) 15.38 olduğu görülmektedir. Başarı ortalaması 71-80 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 106.01 ve standart sapma değeri (*Ss*) 16.76 olduğu gözlemlenmiştir. Başarı ortalaması 81-90 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}$) 107.67 ve standart sapması (*Ss*) 15.02 olarak bulunmuştur. Son olarak başarı ortalaması 91-100 aralığında olan öğrencilerin aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$) 109.25 ve standart sapma değeri (*Ss*) 16.62 olarak tespit edilmiştir. Tablo 10'da yer alan betimsel istatistik bulgularına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun başarı ortalaması 91-100 aralığında olan öğrenciler ($\bar{X}$ =109.25) olduğu bulunmuştur. En düşük puan ortalamasına sahip grubun ise başarı ortalaması 51-60 aralığında olan öğrencilerden ($\bar{X}$ =102.69) oluştuğu görülmektedir.

Okul bağlılığının okuldaki son dönem başarı ortalaması değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile incelenmiş; test sonucunda varyansların homojen olduğu bulunmuştur, $F(5,756)=2.445$, $p>.05$. Homojenlik varsayımı kabul edildikten sonra okuldaki son dönem başarı ortalaması değişkeni ile yapılan tek faktörlü varyans analizi bulgularına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Okuldaki Son Dönem Başarı Ortalamasına Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	3098.264	5	619.653	2.445	.033	6-2
Gruplariçi	191605.050	756	253.446			
Toplam	194703.314	761				

91-100=6, 51-60=2

Tablo 11'de yer alan bulgulara göre lise öğrencilerinin okul bağlılığı, okuldaki son dönem başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,

$F(5,756)=2.445$, $p<.05$. Bir başka ifade ile belirtmek gerekirse lise öğrencilerinin okul bağlılığı okul başarılarına bağlı olarak değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre başarı ortalaması 91-100 aralığında ($\bar{X}$=109.25) olan öğrencilerin okula bağlılıkları, başarı ortalaması 51-60 aralığında ($\bar{X}$= 102.69) olan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında başarı ortalaması 91-100 olan öğrencilerin okul bağlılıklarının başarı ortalaması 51-60 olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Analize dahil edilen gruplar arasında anlamlı fark sadece bir grup için bulunmuş; diğer gruplar arasında okul bağlılığı anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Alanyazın incelendiğinde akademik başarı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Alanyazında hâkim olan görüş, başarı arttıkça öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlenmesi yönündedir (Anderman, 2002; Bellici, 2015; Finn ve Rock, 1997; Finn ve Voelkl, 1993; Fredricks vd., 2004; Hallinan, 2008; Jimerson vd., 2003; Kahu, 2013; Klem ve Conell, 2004; Lamborn vd.,1992; Osterman, 2000; Schlechty, 2001; Weinstein ve Meyer, 1986). Alanyazındaki bir diğer görüş ise öğrencilerin okul bağlılıklarının arttıkça çaba, motivasyon gibi süreçlerin de etkisiyle akademik başarılarının da beraberinde yükselmesidir (Appleton vd., 2006; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredricks vd.,2004; Neel ve Fuligni, 2013; Spiegel, 1994; Wang ve Eccles, 2013; Zimmerman, 1990). Bu bulgular ışığında, çalışmada yer alan katılımcıların akademik başarıları yükseldikçe okul bağlılıklarının artmış olabileceği gibi okul bağlılıkları arttıkça akademik başarılarının da yükselmiş olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde Kartal (2017), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin ders başarısı arttıkça okul bağlılığının güçlendiğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde Kırbaç (2019) ve Ergüç Şahan (2021) ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıkları güçlendikçe beraberinde ders başarılarının da arttığı bulgusunu elde etmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda alanyazındaki bulgulara benzer bulgular elde edilmiş; okuldaki son dönem başarı ortalaması 91-100 aralığında olan öğrencilerin okul bağlılıklarının son dönem başarı ortalaması 51-60 aralığında olan öğrencilere göre daha fazla olduğu bulgusu gözlemlenmiştir. Çalışmada okuldaki son dönem başarı ortalamasına göre okul bağlılığının sadece bu iki grup arasında anlamlı fark

gösterdiği ve diğer gruplarda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum öğrencilerin okul bağlılıklarını üzerinde aile, akranlar, öğretmenler gibi çevresel koşulların veya derslere katılım, okula ait hissetme, öz-düzenleme becerilerinin gelişmiş olması vb. gibi diğer bireysel faktörlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

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

Lise öğrencilerin okul bağlılıklarının okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

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

Arkadaş İlişkilerinden Memnun Olma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
Evet	467	110.02	14.86
Kısmen	259	101.21	15.64
Hayır	36	96.77	18.59

Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puana göre öğrencilerin okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna ilişkin betimsel istatistik bulguları incelendiğinde, arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$) 110.02 ve standart sapma değeri (*Ss*) 14.86 olarak bulunmuştur. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 101.21 ve standart sapma değerlerinin (*Ss*) 15.64 olduğu görülmektedir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise ($\bar{X}$) 96.77 ve standart sapmaları (*Ss*) 18.59 olarak bulunmuştur. Tablo 12'de yer alan betimsel istatistik bulgularına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun okuldaki arkadaş

ilişkilerinden memnun olan öğrenciler ($\bar{X}$ =110.02) olduğu bulunmuştur. En düşük puan ortalamasına sahip grubun ise okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerden ($\bar{X}$ =96.77) oluştuğu görülmektedir.

Okul bağlılığının okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterme varsayımı Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği testi için Levene testi kullanılmış ve bu testin sonucunda varyansların homojen dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır, $F(2,759)=34.946$, $p>.05$ Homojenlik testinden sonra okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma değişkeni ile yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

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

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	16417.414	2	8208.707	34.946	.000	1-2,1-3
Gruplariçi	178285.900	759	234.896			
Toplam	194703.314	761				

Evet=1, Kısmen=2, Hayır=3

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre lise öğrencilerin okul bağlılığı, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(2,759)=34.946$, $p<.05$. Bir başka deyiş ile lise öğrencilerinin okul bağlılığı, okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnuniyetlerine bağlı olarak değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($\bar{X}$=110.02) okul bağlılıkları, arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilere ($\bar{X}$=101.21) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı zamanda okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($\bar{X}$=110.02) okul bağlılıkları, arkadaş ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilere ($\bar{X}$=96.77) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında arkadaş ilişkilerinden memnun öğrencilerin okul bağlılıklarının arkadaşlık ilişkilerinden kısmen memnun olan

ve memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Analize dahil edilen gruplar arasındaki anlamlı fark arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrenciler için bulunmuş; diğer gruplar arasında okul bağlılığı anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık süreçlerinde akranlarla kurulan ilişkinin önemli bir bağlamsal değişken olduğu görülmektedir (Appleton vd., 2006; Bassinette, 2006; Caraway vd., 2003; Fredricks vd., 2004; Wang ve Fredricks, 2014). Özellikle ergenlik döneminde yaşanan değişimlerle birlikte arkadaş ilişkileri ön plana çıkmakta ve ergenlerin psikososyal gelişimleri üzerinde daha etkili olmaktadırlar (Gao ve Chan, 2015). Okula yönelik olumlu tutumun ve davranışsal bağlılığın oluşmasında akranlar önemli etkiye sahiptir. Öğrenciler, akranlarının okula bağlılık durumlarından etkilenmekte; onların okulla güçlü bağları bulunuyorsa okula yönelik daha güçlü bağlar geliştirmektedirler (Bassinette, 2006). Aynı zamanda akranlarla desteğe ve kabule dayalı ilişkiler, öğrencilerin ilişki gereksinimini karşılayarak okulla duygusal bağ kurulmasını kolaylaştırmaktadır (Connell ve Wellborn, 1991; Deci ve Ryan, 2000; Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993; Osterman, 2000).

Tuğrul (2021), lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde arkadaş ilişkilerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu gözlemlemiş; okulda arkadaşlarından destek gören öğrencilerin okul bağlılıklarının arttığını tespit etmiştir. Mengi (2011), lise öğrencilerinin arkadaş ilişkilerinden aldıkları destek arttıkça okulla kurdukları bağlarının güçlendiğini gözlemlemiştir. Bu çalışma sonucunda alanyazındaki bulgulara paralel sonuçlar elde edilmiş ve lise öğrencilerin okulda akranlarıyla kurdukları ilişkiden memnuniyetleri arttıkça okul bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, arkadaşlarıyla olumlu ve destekleyici ilişkileri olan öğrencilerin ilişki gereksinimlerinin karşılanması ve duygusal boyutta okul bağlılıklarının güçlenmesi; duygusal bağlılıkla birlikte bilişsel ve davranışsal bağlılığın da artması şeklinde yorumlanabilir.

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

Lise öğrencilerin okul bağlılıklarının, öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin analiz edilmesi için

Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*
Evet	544	111.25	13.81
Kısmen	192	94.71	14.36
Hayır	26	91.11	16.25

Okul Bağlılığı Ölçeği'nden alınan toplam puana göre öğrencilerin öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelendiğinde, öğretmenleriyle olan ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$)111.25 ve standart sapmalarının (*Ss*) 13.81 olduğu görülmektedir. Öğretmenleriyle olan ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 94.71 ve standart sapma değerlerinin (*Ss*) 14.36 olduğu bulunmuştur. Öğretmenleriyle olan ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise ($\bar{X}$) 91.11 ve standart sapmaları (*Ss*) 16.25 olarak bulunmuştur. Tablo 14'te yer alan betimsel istatistik bulgularına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olan öğrencilerden ($\bar{X}$ =111.25) oluştuğu bulunmuştur. En düşük puan ortalamasına sahip grubun ise öğretmen ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilerden ($\bar{X}$ =91.11) oluştuğu görülmektedir.

Okul bağlılığının öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana getirme durumu Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı, Levene testi ile test edilmiş; testin sonucunda varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır, $F(2,759)=114.439$, $p>.05$. Homojenlik testinden sonra okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma değişkeni ile yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen İlişkilerinden Memnun Olma Durumuna Göre Okul Bağlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	45107.877	2	22553.938	114.432	.000	1-2,1-3
Gruplariçi	149595.437	759	197.095			
Toplam	194703.314	761				

Evet=1, Kısmen=2, Hayır=3

Tablo 15'te yer alan bulgular incelendiğinde lise öğrencilerin okul bağlılıkları, öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(2,759)=114.432$, $p<.05$. Bir başka ifade ile lise öğrencilerinin okul bağlılığı, öğretmenleriyle olan ilişkilerinden memnuniyetlerine bağlı olarak değişmektedir.

Anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığının anlaşılması amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($\bar{X}$=111.25) okul bağlılıkları, öğretmenleriyle ilişkilerinden kısmen memnun olan öğrencilere ($\bar{X}$=94.71) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin ($\bar{X}$=111.25) okul bağlılıkları, öğretmenleriyle olan ilişkilerinden memnun olmayan öğrencilere ($\bar{X}$=91.11) göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular sonucunda öğretmenleriyle ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılıklarının, öğretmenleriyle ilişkilerinden kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Analize dahil edilen gruplar arasındaki anlamlı fark, öğretmenleriyle olan ilişkilerinden memnun olan öğrenciler için bulunmuş; diğer gruplar arasında okul bağlılığı anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Alanyazında okul bağlılığın şekillenmesinde bir diğer önemli çevresel faktörün öğretmenlerle kurulan ilişki olduğu görülmektedir (Appleton vd., 2006; Arastaman, 2009; Connell ve Wellborn, 1991; Finn, 1989; Fredricks vd., 2004; Goodenow, 1993; Hallinan, 2008; Osterman, 2000; Wang ve Fredricks, 2014). Öğretmenler, öğrencilerin okul

yaşamının merkezinde yer almaktadır ve öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Skinner ve Belmont, 1993).

Osterman'a (2000) göre öğretmenlerden alınan destek okul bağlılığı üzerindeki en temel faktördür. Öğretmenlerden alınan sosyal destek arttıkça öğrencilerin okulla güçlü duygusal bağlar kurduğu görülmektedir (Osterman, 2000; Skinner vd., 2008). Öğretmenlerle desteğe ve ilgiye dayalı olumlu ilişkilerin kurulması öğrencilerin okul bağlılıklarını güçlendirmektedir (Brester ve Bowen, 2004; Booker, 2004; Croninger ve Lee, 2001; Estell ve Perdue, 2013; Fredricks vd., 2004; Klem ve Connell, 2004; Marks, 2000; Wang ve Eccles, 2013).

Öğretmenler; temel psikolojik gereksinimlerin karşılanması, okul başarının yükselmesi, motivasyonun artması, olumlu benlik saygısının oluşması gibi pek çok olumlu çıktının kazanılmasında etkili görülmektedir (Connell ve Wellborn, 1991; Skinner ve Belmont, 1993). Öğretmenlerle kurulan olumlu, ilgi ve desteğe dayalı ilişkilerin varlığı okula yabancılaşmayı önlemekte ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarının oluşmasını sağlamaktadır (Finn, 1989; Finn ve Voelkl, 1993; Maddox ve Prinz, 2003). Okulda istenmeyen, problemli davranışlarının önlenmesinde de öğretmenlerle kurulan ilişki oldukça önemli görülmektedir (Brewster ve Bowen, 2004; Murray ve Greenberg, 2000). Aynı zamanda öğretmenlerle olumlu ilişkilerin varlığı, öğrencilerin okulla ilgili faaliyetlere katılımlarını artırmakta ve davranışsal bağlılığı güçlendirmektedir (Wang ve Eccles, 2013).

Öğretmenlerle okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde Kızılay'ın (2008) ortaokul kademesindeki öğretmen ve öğrencilerin öğretmen-öğrenci arasında olumlu ilişki olmasını okul bağlılığı ile ilişkili gördüklerini saptamıştır. Kırbaç (2019), ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında demokratik tutuma sahip olarak görülen öğretmenlerin öğrencilerin okul bağlılığını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Otoriter tutuma sahip olarak görülen öğretmenlerin ise okul bağlılığını zedelediği gözlemlenmiştir. Yurdakul (2019), öğretmenlerini etkili bir lider olarak gören lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Açılan (2020), hem ortaokulda hem de lisede öğrenim gören öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerinin kendilerine pozitif yaklaştığını ve yakınlık davranışları gösterdiğini algılayan öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendiğini gözlemlemiştir. Bora (2021), ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında okul bağlılığı ve okula yönelik olumlu duyguların olmasında öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya

koymuştur. Alanyazındaki bu bulgular göz önüne alındığında, öğretmenlerle olumlu ilişki kuran ve kurduğu ilişkiden memnun olan öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendiği görülmektedir. Bu çalışma sonucunda alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiş; lise öğrencilerinin öğretmenleriyle kurdukları ilişkiden memnun olma düzeyleri yükseldikçe okul bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir.

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

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul bağlılığı puanlarının okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturma durumunun anlaşılması için 'İlişkisiz Örneklemler İçin t-Testi' uygulanmıştır. 't-Testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

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

Ders Dışı Etkinliklere Katılım Durumu	*n*	$\bar{X}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Evet	386	108.69	15.74	760	4.042	.000
Hayır	376	104.05	15.92			

Tablo 16'da yer alan t-Testi sonuçları incelendiğinde okul bağlılığının okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır, $t(760)= 4.042$, $p<.05$. Ders dışında sosyal etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamaları ($\bar{X}$=108.69), ders dışında sosyal etkinliklere katılmayan öğrencilere ($\bar{X}$=104.05) göre daha yüksek bulunmuştur. Okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olması istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin okul içerisinde ders dışı sosyal, sportif ve sanatsal farklı etkinliklere aktif katılım göstermelerinin okulla bağ kurmayı güçlendirdiği bilinmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin okula bağlılıklarının kuvvetlendirilmesinde sosyal etkinliklerin önemi büyüktür. Okul yönetimlerinin okul içerisinde sanatsal ve sportif faaliyetlere önem vermesi ve etkinliklere katılım konusunda öğrencilerini desteklemesi okulla güçlü bağlar kurulmasına yardımcı olmaktadır (Fullarton, 2002).

Finn'in (1989) katılım-özdeşim modelinin temelinde öğrencilerin okula katılım göstermesi yer almaktadır. Okulla davranışsal bağlar kurmada okula devam etme, okul içerisinde ve sınıf içerisinde etkinliklere katılım gösterme oldukça önemlidir. Katılım-özdeşim modelinde yer alan katılım düzeylerinden 3.düzey katılımın okulda ders dışında sosyal etkinliklere katılım gösterme olarak tanımlandığı görülmektedir. Sosyal etkinliklere katılım gösterme okulla özdeşleşmeyi kolaylaştırmakta; okula yabancılaşma ve okulu terk etmenin önüne geçmektedir. Alanyazında ders dışı aktivitelere katılım ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde Fredricks ve Eccles'ın (2006), lise 11.sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında okuldaki sanatsal kulüplere ve spor etkinliklerine etkin katılım gösteren öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve akademik alanda pozitif gelişim gösterdiğini; faaliyetlere katılım sayısı arttıkça pozitif gelişimin de arttığını buldukları görülmektedir.

Türkiye'de ders dışı aktivitelere katılım ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde, Kartal'ın (2017) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımları arttıkça okul bağlılıklarının güçlendiği bulgusunu elde ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Apaydın (2019), lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında okulda ders dışında sosyal ve sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin katılım göstermeyenlere oranla daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Karamanlı Gül (2019), ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıklarını incelediği çalışmasında ders dışında etkinliklere katılımın okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Çalışmada, okulda ders haricinde etkinliklere katılan öğrencilerin okulla daha fazla bağlılık kurduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda da alanyazındaki bulgulara benzer sonuçlar bulunmuş; ders dışı sanatsal ve sportif faaliyetlere katılım arttıkça lise öğrencilerin okul bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlardan bahsedilmiş; elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu çalışmanın genel amacı lise öğrencilerinin okula bağlılığı ile algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu değişkenleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmanın genel amacıyla birlikte alt amaçlara yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının babanın duyarlık davranışı, babanın davranışsal denetim davranışı, yeterlik ihtiyacının doyumu ve özerklik ihtiyacının doyumu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucu elde edilmiştir. Babanın özerklik desteği davranışı, babanın psikolojik kontrol davranışı, annenin duyarlık davranışı, annenin davranışsal denetim davranışı, annenin psikolojik kontrol davranışı, annenin özerklik desteği davranışı ve ilişki ihtiyacının doyumu değişkenleri ise lise öğrencilerinin okul bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamamıştır.

2. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Kız öğrencilerin okul bağlılıkları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

3. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuş; lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okula bağlılıklarının zayıfladığı görülmüştür.

4. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının okuldaki son dönem başarı ortalamasına göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul başarısı yükseldikçe okul bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir.

5. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Okuldaki arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılıkları, arkadaş ilişkilerinden kısmen memnun olan veya memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

6. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının öğretmen ilişkilerinden memnun olma durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılıkları, öğretmen ilişkilerinden kısmen memnun olan veya memnun olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

7. Lise öğrencilerinin okul bağlılığının okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Okulda ders dışında sanatsal veya sportif etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin okul bağlılıklarının katılım göstermeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından hareketle benzer çalışmalarda bulunacak araştırmacılara önerilerde bulunulmuş ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma bulguları incelendiğinde babanın duyarlık ve davranışsal denetim davranışlarının, yeterlik ihtiyacının ve özerklik ihtiyacının doyumunun lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde anlamlı bir yordaycı olduğu görülmektedir. Benzer çalışma yürütecek araştırmacılar, araştırmanın anlamlı yordayıcılarının ve okul bağlılığı üzerinde anlamlı fark meydana getiren değişkenlerin öğrencilere neler ifade ettiği hakkında daha kapsamlı bilgiler elde etmek amacıyla nitel veya karma araştırma yöntemlerinden faydalanabilirler.
2. Araştırma, COVID-19 pandemisi nedeniyle okullar uzaktan eğitim sürecindeyken gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okul bağlılıklarına, ana babalarıyla olan ilişkilerine ve temel psikolojik gereksinimlerine yönelik algılarının pandemi sürecinden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini ele almaları; bununla birlikte yüz yüze eğitim sürecinde öğrencilerin okul bağlılıklarını incelemeleri önerilmektedir.

3. Bu araştırma kapsamında, lise öğrencilerinin okul bağlılığı ile öğrencilerin ana babalarının davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, ana babaların kendi davranışlarına yönelik algıları ve öğrencilerin okul bağlılığı arasındaki ilişkiler ele alınabilir veya ebeveyn algıları, öğrenci algıları ile birlikte değerlendirilebilir.
4. Araştırma bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılıkları ile sadece babaların duyarlık ve davranışsal denetim davranışlarının ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında ergenlik dönemi ile birlikte ergenlerin ebeveyn davranışlarını yönelik algılarının farklılaştığına, karşı cins ebeveynleri ile kurmuş oldukları ilişkileri kendi gelişimleri üzerlerinde daha etkili gördüklerine, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ebeveynlerini daha olumlu değerlendirdiğine yönelik bulgular olduğu görülmektedir (Leung vd., 2004; Martin ve Waite, 1994; McFarlane vd., 1995). Bu durum, araştırmanın ana babalık davranışlarına yönelik sonuçları üzerinde kız öğrencilerin olumlu değerlendirmelerinin etkili olmuş olabileceğini ve kız öğrencilerin karşı cins ebeveynleri olan babalarının davranışlarını okul bağlılığı ile ilişkili görmüş olabileceklerini düşündürmektedir. Yapılacak benzer çalışmalarda algılanan ana babalık davranışları ve okul bağlılığının erkek öğrenciler açısından detaylı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir.
5. Araştırma bulguları incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul bağlılıkları üzerinde anne davranışlarından herhangi birinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Anne davranışları ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin doğasının incelenmesi için araştırmacılar, farklı araştırma yöntemleri ve analizlerden faydalanabilirler.
6. Babanın psikolojik kontrolü, babanın davranışsal denetimi ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilere yönelik araştırma bulguları göz önüne alındığında bu değişkenler arasındaki ilişkilerin derinlemesine incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını detaylı bir şekilde ele alarak alanyazına katkıda bulanabilirler.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma bulguları incelendiğinde lise öğrencilerinin okul bağlılığının babanın davranışsal denetimi, babanın duyarlık davranışı, yeterlik ihtiyacının doyumu ve özerklik ihtiyacının doyumu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle psikolojik danışmanlar, lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının güçlendirilmesi için babaların duyarlık ve davranışsal denetimlerini geliştirmeye yönelik grupla psikolojik danışma, psiko-eğitim, atölye ve seminer gibi çalışmalar planlayabilir ve uygulayabilirler.
2. Araştırma sonuçlarından hareketle psikolojik danışmanlar, lise öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendirilmesi için temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasına yönelik ebeveynlerle ve eğitimcilerle farkındalık çalışmaları yürütebilirler.
3. Lise kademesinde çalışan psikolojik danışmanların yanı sıra, ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan psikolojik danışmanlar da araştırma bulgularından faydalanarak ebeveynlik davranışları ve temel psikolojik ihtiyaçların doyurulması kapsamında çalışmalar planlayarak erken dönemde okul bağlılığın gelişmesine önleyici çalışmalarla katkıda bulunabilirler.
4. Psikolojik danışmanlar, okula bağlılıkları zayıf olan ve okuldan uzaklaşan öğrencilerin okul bağlılıklarının güçlendirilmesi için öğrencilerle bireysel veya grupla psikolojik danışma süreci yürütebilirler. Aynı zamanda bu öğrencilerin velileri ile de bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları gerçekleştirilebilirler.
5. Araştırma bulguları incelendiğinde arkadaş ilişkilerinden memnun olan öğrencilerin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin arkadaş ilişkilerini geliştirmek amacıyla uygulayıcılar; etkili iletişim, akran zorbalığı, akran arabuluculuğu, öfke kontrolü, çatışma çözme veya problem çözme gibi beceri eğitimi çalışmaları gerçekleştirebilirler.
6. Araştırmada okulda ders dışı sosyal etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin okul bağlılıklarının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okul bağlılıklarını geliştirmek adına eğitimciler ve ilgili kurumlar, öğrencilerin okulda ders saatleri dışında ilgilenebileceği çeşitli sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetler planlayabilir ve bu etkinliklere katılım yönünde öğrencileri teşvik edebilirler.

KAYNAKLAR

Açılan, B.H. (2020). *Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akın Gökalp, F. (2020). *Ergenlerde Algılanan Anne Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Akman, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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

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

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 5-22. doi: 10.1080/00220970309600877

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

Apaydın, H. (2019). *Okul Sporlarına Katılımın ve Seçili Değişkenlerin Okul Bağlılığına Etkisinin Araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

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

Arabikoğlu, S.N. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöneticilerin Liderlik Uygulamalarını Değerlendirmeleriyle Örgüte Güven ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri* (Yayınlanmamış 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. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132951

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journalof School Health, 79*(9), 408-415. doi: 10.1111/j.17461561.2009.00428.x

Arslan Dikme, Ş., & Gültekin, B. K. (2021). Covid19 Pandemi Sürecinin Evden Çalışan Ebeveynler ve Çocuklarına Etkileri. *Education and Youth Research*, *1*(1), 31-48. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/eyor/issue/68034/1056407

Arslan Şeker, H. (2021). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Akran İlişkileri, Anne-Baba Davranışları ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, *56*, 309-320. doi: 10.2307/2096106

Ayres, C. D., Williams, J. H., Hawkins, J. D., Peterson, P. L., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (1999). Assessing correlates of onset, escalation, deescalation, and desistance of delinquent behavior. *Journal of Quantitative Criminology*, *15*(3), 277-306. doi: 10.1023/A%3A1007576431270

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik Medya Şiddete Yönelik İnanç Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *6*(2), 81-97. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4917/67292

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall Englewood cliffs.

Barber, B. K., Chadwick, B. A., & Oerter, R. (1992). Parental behaviors and adolescent self-esteem in the United States and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, *54*(1), 128-141. doi: 10.2307/353281

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglecteconstruct. *Child Development*, *67*(6), 3296-3319. doi: 10.1111/j.14678624.1996.tb01915.x

Bassinette, R. (2006). *The relative impact of individual and school-level factors on student attachment to school: An analysis using the NELS* (Unpublished doctoral thesis). University of San Francisco, San Francisco, USA. Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/relative-impact-individual-school-level-factors/docview/304903876/se-2?accountid=8319

Baş, N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Başaran. M., & Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların Korona-virüs (COVİD-19) Salgını Sürecinde Aile Yaşantılarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(7), 669-678. Erişim adresi: https://bit.ly/33LRGPv

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/42642147

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1967-05780-001

Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, *3*(11), 255-272. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1969-06772-001

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95. doi: 10.1177/0272431691111004

Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2005*(108), 61-69. doi: 10.1002/cd.128

Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *15*(1),48-65. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1514/18415

Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(2), 473-485. doi: 10.1348/026151008X314900

Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1721-1727. doi: 10.12738/estp.2014.5.1727

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's earl school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5

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

Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, *89*(4), 1-7. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40364222

Bora, V. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry Association*, *52*(4),664-678. doi: 10.1111/j.19390025.1982.tb01456.x

Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *21*(1), 47-67. doi: 10.1023/B: CASW.0000012348.83939.6b

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, *22*(6), 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (24.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goalorientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high schoolstudents. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417-427. doi: 10.1002/pits.10092

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, *59*(2), 243-272. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x

Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, *30*(2), 261-291. doi: 10.1111/j.17459125.1992.tb01105.x

Chang, F. C., Chiu, C. H., Lee, C. M., Chen, P. H., & Miao, N. F. (2014). Predictors of the initiation and persistence of internet addiction among adolescents in Taiwan. *Addictive Behaviors*, *39*(10), 1434-1440. doi: 10.1016/j.addbeh.2014.05.010

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology, 49*(4), 399-410. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.004

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*(2),493-506. doi: 10.1111/j.14678624.1994.tb00765.x

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology, 23*, 43-77. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1991-97029-002

Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers. *Teachers College Record, 103*(4), 548-581. doi: 10.1111/0161-4681.00127

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı (36.Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, E.G. (2015). *Algılanan Ebeveyn Kontrolü ile Ergen İyi Oluşu Arasındaki İlişkide Duygusal Özerklik ve Empatinin Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. doi: 10.1037/0033 2909.113.3.487

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological İnquiry, 11*(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Delhaye, M., Beyers, W., Klimstra, T. A., Linkowski, P., & Goossens, L. (2012). The Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale (LAPPS): Reliability and validity with French-speaking adolescents in Belgium. *Psychologica Belgica, 52*(4), 289-305. doi: 10.5334/pb-52-4-289

Demirci, İ., Usta, F., Yıldız, B., & 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

Doğan, V. ve Yılmaz, C. (2017). Yönetim Bilimleri ve Pazarlama Alanında Bağımsız Değişkenlerin Karşılaştırılması ve Bastırıcı Etki Tespiti. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13*(2), 385-406. doi: 10.17130/ijmeb.2017228690

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*(5), 1244-1257. doi: 10.2307/1130618

Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(12), 1649-1660. doi: 10.1007/s10964-011-9647-5

Durmaz, A. (2015). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.

Ergüç Şahan, B. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiler Örüntüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. WW Norton & Company.

Erol, Y.C. (2016). *Paylaşılan Liderlik, Aile Katılımı ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 325-339. doi: 10.1002/pits.21681

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117-142. doi: 10.3102%2F00346543059002117

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, *73*(3), 321-368. doi: 10.3102%2F00346543073003321

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

Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *10*(4), 285-299. doi: 10.3102/01623737010004285

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

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

Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*. Longitudinal Surveys of Australian Youth (Research Report). Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=lsay_research

Gao, S. L., & Chan, K. L. (2015). Future orientation and school bullying among adolescents in rural China: The mediating role of school bonding. *Sage Open, 5*(1), 1-9. doi: 10.1177%2F2158244014568463

Gençtanırım Kuru, D. (2010). *Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90. doi: 10.1002/15206807(199301)30:1%3C79::AID-PITS2310300113%3E3.0.CO;2-X

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.

Gök, F. (2017). *Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

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

Gün, F. (2020). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.

Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G. ve Akbaşlı, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 507-520. doi: 10.17679/inuefd.457919

Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 115-131. Erişim adresi: https://hdl.handle.net/20.500.12451/1085

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283. doi: 10.1177%2F003804070808100303

Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological İnquiry, 5*(1), 1-22. doi: 10.1207/s15327965pli0501_1

Hazel, C. E., Vazirabadi, G. E., & Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools, 50*(7), 689-704. doi: 10.1002/pits.21703

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

Hofmann, K. D. (2001). *Patterns of parenting in relation to adolescent achievement in ninth through twelfth grades* (Unpublished master's thesis). Eastern Illinois University, Illinois, USA. Retrieved from https://thekeep.eiu.edu/theses/1452/

Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence, 20*(5), 525-535. doi: 10.1006/jado.1997.0107

İhtiyaroğlu, N., & Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(3), 282-296. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16232/170005

İhtiyaroğlu, N., & Demirbolat, A. O. (2016). Analysis of relationships between school climate, teacher effectiveness and students school commitment. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 255-270. doi: 10.15345/IOJES.2016.04.020

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (2012). T.C. Resmi Gazete, 28261, 30 Mart 2012.

Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education,68*(3), 221-239. doi: 10.2307/2112686

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. Retrieved from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03340893.pdf

Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*(4), 318-340. doi: 10.2307/2673138

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

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

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 293-315. Erişim adresi: http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/76904

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiktik Teknikleri (7. Baskı).* Ankara: Asil Yayıncılık.

Kapçak, C.B. (2018). *Velilerin Okula Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Efeler İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

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

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (28.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatepe, H. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Okula Bağlanma ve Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları ve Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Kardaş, F. ve Yalçın, İ. (2018). Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği: Türkçe Uyarlama Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(2),357-383. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/40033/408515

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

Kaya, S. (2017). *Lise Öğrencilerin 21.yüzyıl Becerilerinin Öğrenci Tükenmişliği veOkul Bağlılığı ile İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Kızılay, M. (2008). *İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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

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

Kritzas, N., & Grobler, A. A. (2005). The relationship between perceived parenting styles and resilience during adolescence. *Journal of Child and Adolescent Mental Health, 17*(1), 1-12. doi: 10.2989/17280580509486586

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206. doi: 10.1037%2Fa0013153

Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, *74*(1) 11-39. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf#page=16

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38* (2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064

Leung, P. W., & Kwan, K. S. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, *44*(1), 1-19. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23093390?seq=1

Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C., & Lai, B. P. Y. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *24*(2), 113-143. doi: 10.1177%2F0272431603262678

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

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

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning intheclassroom. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 119-137. doi: 10.1080/10573560308223

Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J., & Menéndez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(15), 2767-2784. doi: 10.3390/ijerph16152767

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the contex of family: Parent-child ınteraction. In P. M. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol:* 4, *Socialization, personality and social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *6*(1), 31-49. doi: 10.1023/a:1022214022478

Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, *53*(2), 173-188. doi: 10.1002/pits.21890

Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, *8*(2), 187-220. doi: 10.1207/s15327795jra0802_2

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

Martin, G., & Waite, S. (1994). Parental bonding and vulnerability to adolescent suicide. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *89*(4), 246-254. doi: 10.1111/j.1600-0447.1994.tb01509.x

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper&Row Publishers, Second Edition.

McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). The role of family and peers in social self-efficacy: Links to depression in adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, *65*(3), 402-410. doi: 10.1037/h0079655

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health*, *74*(7), 284-292. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x

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

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. London: Sage publications. doi: 10.4135/9781452231556

Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, *35*(4), 1061-1067. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.015

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, *38*(5), 423-445. doi: 10.1016/S0022-4405(00)00034-0

Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, *84*(2), 678-692. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x

Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, *51*(4), 546-564. doi: 10.17763/haer.51.4.xj67887u87l5t66t

Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research,* 70(3), 323-367. doi: 10.3102/00346543070003323

Pandey, S., & Elliot, W. (2010). Suppressor variables in social work research: Ways to ıdentify in multiple regression models. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*(1), 28-40. doi: 10.5243/jsswr.2010.2

Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 1-16. doi: 10.1080/00220671.2015.1016600

Paslanmaz, L. (2019). *Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenmeyi Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist, 38*(2), 269-295. doi: 10.1177%2F0011000009349272

Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. In T. P. Gullotta, G. R. Adams & J.M. Ramos (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems*: (pp. 27–55). US: Springer.

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

Recepov, R. (2000). *Algılanan Ana-Baba Davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Reinke, W. M., Smith, T. E., & Herman, K. C. (2019). Family-school engagement across child and adolescent development. *School Psychology*, *34*(4), 346-349. doi: 10.1037/spq0000322

Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework (Vol.3)*. New York: McGraw-Hill.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research, 57*(2), 101-121. doi: 10.2307/1170232

Sağlam, A. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 147-160. Erişim adresi: https://hdl.handle.net/11421/128

Savi, F. (2011). Çocuklar ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *İlköğretim Online, 10* (1), 1-11. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90688

Savi Çakar, F., & Uzun, K. (2021). COVID-19 Pandemi Sürecinin Ergenlerin ve Ebeveynlerinin Yaşamına Yansımaları: Ebeveyn Bakış Açısından Bir Değerlendirme. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, *6*(12), 161-189. doi: 10.46872/pj.261

Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse (Vol. 2)*. San Francisco: Jossey Bass.

Sevim, S. (2014). Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen ve Ana Baba Sürümlerinin Uyarlanması. *Düşünen Adam*, *27*(4), 291-300. doi: 10.5350/DAJPN2014270402

Sheldon, K. M. & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion, 36*, 439–451. doi: 10.1007/s11031-012-9279-4

Shochet, I. M., & Smith, C. L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools*, *51*(5), 480-492. doi: 10.1002/pits.21759

Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School İmprovement*, *15*(3-4), 443-466. doi: 10.1080/09243450512331383272

Sirin, S. R., & Rogers Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, *35*(3), 323-340. doi: 10.1177%2F0044118X03255006

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

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

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. *Handbook of Research on Student Engagement*, 21-44. doi: 10.1007/9781-4614-2018-7_2

Spiegel, A. N. (1994). *Student and school variables related to the academic engagement of at-risk students* (Unpublished doctoral thesis). University of Minnesota, Minnesota, USA. Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/student-school-variables-related-academic/docview/304122323/se-2?accountid=8319

Smith, T. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Huang, F. (2019). Understanding family–school engagement across and within elementary-and middle-school contexts. *School Psychology*, *34*(4), 363-375. doi: 10.1037/spq0000290

Steinberg, L. (2013). *Ergenlik (2.Baskı)* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, *63*(5), 1266- 1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x

Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, *20*(3), 575-604. doi: 10.1080/07418820300095621

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

Şahin, E., & Korkut Owen, F. (2009). Psikolojik İhtiyaçları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(32), 64-74. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21452/229845

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Taş Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda Moral İklim ile Öğrencilerin Okula Bağlılıkları Arasında İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2021). *Genel Açıklamalı Sözlük.* Ankara: TDK Yayınları.

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlamlık ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

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

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

Unal, H., & Cukur, C. S. (2011). The effects of school bonds, discipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(2), 560-570. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ927365

Uzun, M.S. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuldaki Psikolojik İhtiyaçları ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman, Türkiye.

Quaye, S. J., Harper, S. R., & Pendakur, S. L. (Eds.). (2019). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.

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

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, *22*(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

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

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

Wang, J., Shi, X., Yang, Y., Zou, H., Zhang, W., & Xu, Q. (2019). The joint effect of paternal and maternal parenting behaviors on school engagement among Chinese adolescents: the mediating role of mastery goal. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1- 14. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01587

Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 130-139. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.003

Weinstein, C., ve Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Mc Millian.

Yakut, S. (2020). Pandemi Sürecinin Lise Öğrencileri Üzerindeki Psikososyal Etkilerinin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, *7*(58), 2334-2347. doi: 10.26450/jshsr.1997

Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, *34*(3), 328-340. doi: 10.1037/spq0000292

Yaşar, H.K. (2021). *Ergenlerde Algılanan Ana Baba Davranışı ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Öfke İfade Biçimlerini Yordama Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

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

Yavuz, F.C. (2021). *Algılanan Anababa Davranışları ile Ergenin Kimlik Stilleri Arasındaki İlişkide Temel Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University (Research Report). Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED495758

Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanin Yordayicisi Olarak Sosyal Kaygi ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(31), 332-345. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19577/208881

Yu, C., Li, X., & Zhang, W. (2015). Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(4), 228-233. doi: 10.1089/cyber.2014.0385

Yurdakul, Ö. (2019). *Meslek Liselerinde Öğrenci Okul Bağlılığının Öğretmen Sınıf Liderliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.

Zengin Aksu, E. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

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

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, *25*(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501_2

EKLER

EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Prof. Dr. İlhan YALÇIN danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Çalışmada lise öğrencilerinin bazı psikolojik özelliklerinin ve aile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmaya katılım koşulu lise öğrencisi olmanızdır. Araştırmada kimliğiniz belli olmayacaktır. Verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve tamamen gizli kalacaktır. Araştırmaya katılımda gönüllüğünüz esastır. Araştırmaya katılmama veya istediğiniz anda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmaya katılımınızda sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir.

Araştırmada size en uygun gelen, sizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemeniz ve cevaplarınızı İÇTENLİKLE vermeniz beklenmektedir. Doğru veya yanlış bir cevap bulunmamaktadır. Eksik doldurulan formlar geçersiz olacağı için tüm maddelere yanıt vermeniz oldukça önemlidir. Formları doldurmanız ortalama 10-15 dakikanızı alacaktır. Araştırmada risk oluşturabilecek herhangi bir durum olması beklenmemektedir. Araştırmayla ilgili merak ettiğiniz noktaları iletişim bilgilerini kullanarak sorabilirsiniz.

Bu çalışma hakkında bilgilendirildim. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Evet ☐

(Katılmak istiyorsanız lütfen kutucuğu işaretleyiniz; katılmak istemiyorsanız formu iade ediniz)

Psk. Dan. Esra MADEN YILMAZ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

EK. 2 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz K ☐ E ☐ **Yaşınız (Sayı ile yazınız):**

Okul Türünüz

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

Sınıfınız: 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf ☐

Okuldaki son dönem başarı ortalamanız:

50 ve altı ☐
51-60 ☐
61-70 ☐
71-80 ☐
81-90 ☐
91-100 ☐

Okuldaki arkadaşlık ilişkilerinizden memnun musunuz?

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

Öğretmenlerinizle olan ilişkinizden memnun musunuz?

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐

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

Evet ☐ Hayır ☐

EK. 3 Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler)

Aşağıda bir öğrencinin okul bağlılığı ile ilgili olduğu düşünülen olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneğe **(X)** işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

Okul Bağlılığı ile İlgili Görüşler	**Hiç Katılmıyorum**	**Az Katılıyorum**	**Orta Derecede Katılıyorum**	**Çok Katılıyorum**	**Pek Çok Katılıyorum**
3.Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Okula gitmeden önce ödev ve çalışmalarımla ilgili hazırlığımı yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okulda kendimi mutlu hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Okul yönetimi ders dışı sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencileri destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.Sınıf içi çalışmalarımla ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK. 4 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü- Baba Formu (Örnek Maddeler)

Aşağıda *BABANIZIN* size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve *BABANIZA* uygunluğu açısından değerlendiriniz.

	Hiç doğru değil	**Genellikle doğru değil**	**Biraz doğru**	**Genellikle doğru**	**Her zaman doğru**
1. Onunla endişelerim hakkında konuştuktan sonra kendimi daha iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Moralim bozuk olduğunda kendimi daha iyi hissetmemi sağlayabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. *Bana istediğim kadar özgürlük tanır.*	*(5)*	*(4)*	*(3)*	*(2)*	*(1)*
15. Hoşlanmadığı bir şey yaparsam bana soğuk ve ters davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Beni kendisinden bağımsız davranmaya cesaretlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK. 5 Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü- Anne Formu (Örnek Maddeler)

Aşağıda *ANNENİZİN* size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve *ANNENİZE* uygunluğu açısından değerlendiriniz.

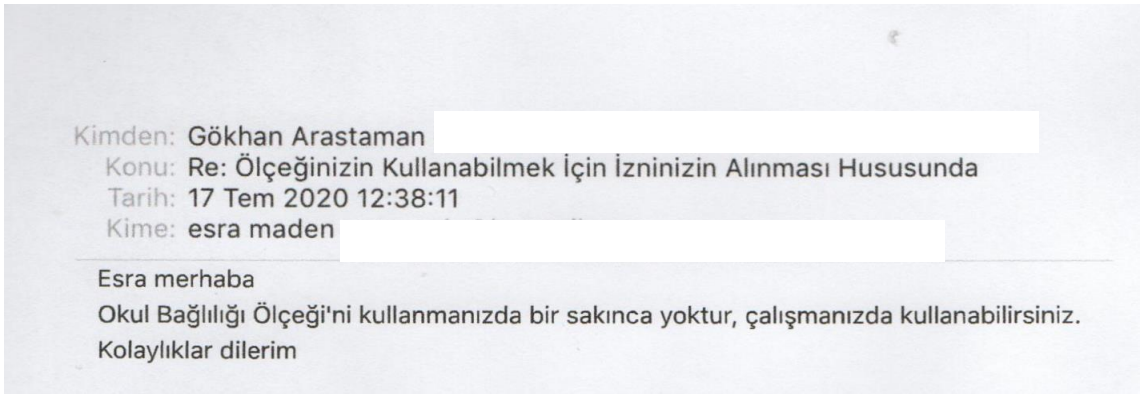
	Hiç doğru değil	**Genellikle doğru değil**	**Biraz doğru**	**Genellikle doğru**	**Her zaman doğru**
3. *İstediğim akşam dışarı çıkmama izin verir.*	*(5)*	*(4)*	*(3)*	*(2)*	*(1)*
8. Beni ilgilendiren konularda kendi kararlarımı vermeme izin verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Benimle ilgilenir ve bana özen gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Bana duyduğu sevgiyi göstermenin doğru olduğuna inanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Onu hayal kırıklığına uğrattığımda, benimle yüz yüze gelmekten kaçınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK.6 Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği (Örnek Maddeler)

Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyarak, bu maddelere ne ölçüde katıldığınızı size en uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

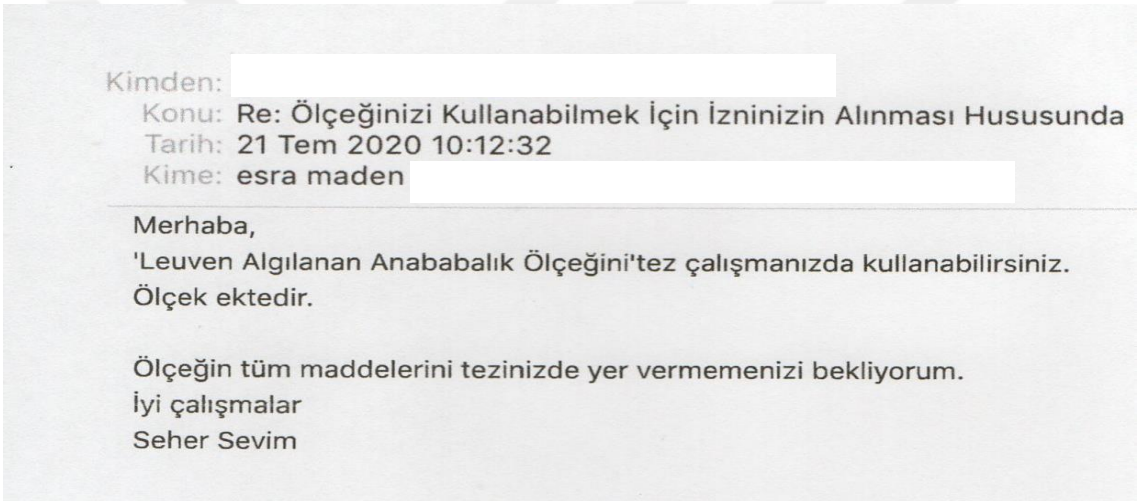
	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
2. Benim için önemli olan insanlara karşı kendimi yakın ve ilişkili hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Aldığım zor görevleri veya projeleri başarıyla tamamlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. *İyi olmam gereken şeyleri yaparken zorlanırım.*	*(5)*	*(4)*	*(3)*	*(2)*	*(1)*
15. Gerçekten ilgimi çeken şeyleri yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. *Kurtulmak istediğim halde, üzerimde kurtulamadığım birçok baskı var.*	*(5)*	*(4)*	*(3)*	*(2)*	*(1)*

EK. 7 Ölçek Kullanım İzinleri



Kimden: Gökhan Arastaman
Konu: Re: Ölçeğinizin Kullanabilmek İçin İzninizin Alınması Hususunda
Tarih: 17 Tem 2020 12:38:11
Kime: esra maden

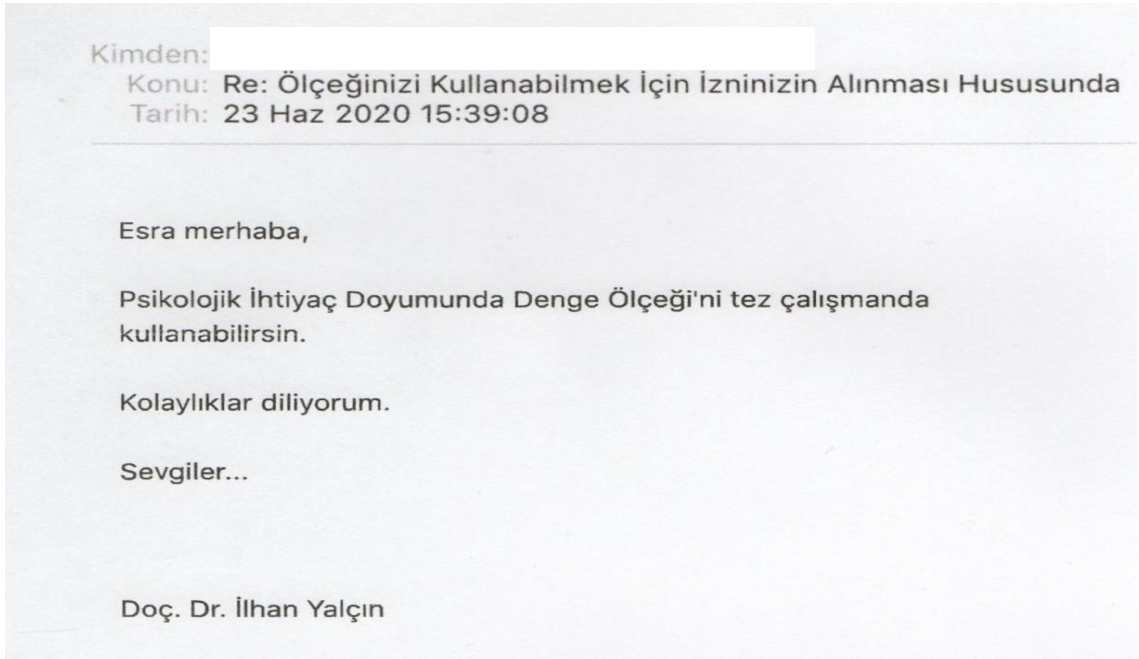
Esra merhaba
Okul Bağlılığı Ölçeği'ni kullanmanızda bir sakınca yoktur, çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim



Kimden:
Konu: Re: Ölçeğinizi Kullanabilmek İçin İzninizin Alınması Hususunda
Tarih: 21 Tem 2020 10:12:32
Kime: esra maden

Merhaba,
'Leuven Algılanan Anababalık Ölçeğini'tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Ölçek ektedir.

Ölçeğin tüm maddelerini tezinizde yer vermemenizi bekliyorum.
İyi çalışmalar
Seher Sevim



Kimden:
Konu: Re: Ölçeğinizi Kullanabilmek İçin İzninizin Alınması Hususunda
Tarih: 23 Haz 2020 15:39:08

Esra merhaba,

Psikolojik İhtiyaç Doyumunda Denge Ölçeği'ni tez çalışmanda kullanabilirsin.

Kolaylıklar diliyorum.

Sevgiler...

Doç. Dr. İlhan Yalçın

EK.8 Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **30/10/2020**
Toplantı Sayısı : **7**
Karar Sayısı : **148**

148-Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Esra Maden**'in "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Anababalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi'" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Esra Maden**'in "Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Anababalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi'" başlıklı tezi ile ilgili, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK.9 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-20548240
Konu : Araştırma İzni (Esra MADEN)

11/02/2021

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Öğrenci İşleri'nin 28/01/2021 tarihli ve 98761816-302.08.01-E.22133 sayılı yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra MADEN'in Doç.Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında **"Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Anababalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz genelindeki Resmi Liselerde eğitim öğretim görmekte olan öğrencilere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVİD-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra MADEN'in Doç.Dr. İlhan Yalçın danışmanlığında **"Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Anababalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz genelindeki Resmi Liselerde eğitim öğretim görmekte olan öğrencilere 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVİD-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasınının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Harun AKGÜL
İl Milli Eğitim Müdürü V.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Algılanan Ana Babalık Davranışı ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu ile İlişkisi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 31.01.2022
Gönderim Numarası	: 1751943306
Sayfa Sayısı	:125
Sözcük Sayısı	: 34664
Karakter Sayısı	: 260637
Benzerlik Oranı	: %6
Savunma Tarihi	: 14.01.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Esra MADEN YILMAZ

Tarih: 31.01.2022

İmza: .....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı **:** Esra MADEN YILMAZ

E-Posta Adresi **:**

İş Deneyimi **:**

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Psikolojik Danışman	Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/ Alaplı-Zonguldak	2019-…

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2013-2017
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2018