ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞI, SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYDA KARAMANLI GÜL

ANKARA
TEMMUZ, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞI, SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEYDA KARAMANLI GÜL

DANIŞMAN: DOÇ. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
TEMMUZ, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ceyda KARAMANLI GÜL adlı öğrencinin hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiler" başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Doç. Dr. İlhan YALÇIN	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK	.....
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 12../07/20.19 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

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.



Ceyda KARAMANLI GÜL

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL BAĞLILIĞI, SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİLER

KARAMANLI GÜL, Ceyda

Yüksek Lisans Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan YALÇIN

Temmuz, 2019, xiv + 121 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, okul bağlılığının, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, program dışı aktivitelere katılım, fiziksel imkanlardan memnun olma, akademik başarı not ortalaması ve cinsiyet tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesidir. Sınıf düzeyi, anne baba eğitim durumu, ailenin aylık gelir düzeyi ve günlük internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi ise araştırmanın alt amaçlarıdır. Araştırma 2018-2019 yılı birinci yarıyılında, Ankara ilindeki yedi farklı ortaokulda öğrenim gören, 907 (%51 kız, %49 erkek) öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Okula Bağlılık Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, akademik başarı not ortalaması, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım ve fiziksel imkanlardan memnun olma durumunun okul bağlılık düzeylerini yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Okul bağlılığı düzeylerinin parçalanmış ailede yaşama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu ve günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği ise tek faktörlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım ve fiziksel imkanlardan memnuniyetin anlamlı yordayıcılar, akademik başarı not ortalamasının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul bağlılığı düzeylerinin sınıf düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi ve günlük

internet kullanım süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, anne baba eğitim düzeyi ve parçalanmış ailede yaşama durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: okul bağlılığı, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, ortaokul öğrencileri, okul psikolojik danışmanlığı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL ENGAGEMENT, SOCIAL EMOTIONAL LEARNING SKILLS AND ACADEMIC SELF-EFFICACY IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS

KARAMANLI GÜL, Ceyda

Master Thesis, Program of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: İlhan YALÇIN, Associate Professor

July, 2019, xiv + 121 pages

The main purpose of this study was to examine whether school engagement differed according to social emotional learning skills, academic self-efficacy, participation in extra-curricular activities, satisfaction with physical facilities, grade point average and gender. Another aim of the study was to determine whether school engagement differs according to class level, parent education status, monthly income level and daily internet usage duration. The survey was carried out with the participation of 907 (51% female, 49% male) students who were studying in seven different middle schools in Ankara in the first term of 2018-2019 academic year. The data were collected through Personal Information Form, School Engagement Scale, Social Emotional Learning Skills Scale and Self-efficacy Scale for Children. The school engagement levels of middle school students, social emotional learning skills, academic self-efficacy, grade point average, gender, participation in extra-curricular activities, and satisfaction with physical facilities were analyzed by multiple linear regression analysis. The independent sample t-test was used to determine whether school engagement levels differ according to their living status in the fragmented family and the one-way ANOVA test was used to determine whether the school engagement levels differ according to class level, monthly income level of the family, parent education status, and daily internet usage duration. According to the results it was found that social emotional learning skills, academic self-efficacy, gender, participation in extra-curricular activities, and satisfaction from physical facilities were the significant predictors of school engagement level, while grade average wasn’t a significant predictor. It was found that the school engagement levels of middle

school students significantly differed according to the class level, monthly income level of the family and daily internet usage time, and there was no significant difference in the scores of school engagement of the students in term of parents' education level and living status in the fragmented family.

Key Words: school engagement, social emotional learning skills, academic self-efficacy, middle school students, school counseling

TEŞEKKÜR

Lisans öğrenimim sırasında tanışma şerefine eriştiğim, o günden itibaren desteğini ve yardımını benden esirgemeyen, duruşuyla ve bilgeliğiyle kendime örnek aldığım saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. İlhan YALÇIN'a 12 yıllık bir teşekkürü borç bilirim. Onun yüreklendirmesi sayesinde yüksek lisans öğrenimime başladım ve yine tez danışmanım olduğu süre boyunca sunduğu sabır ve hoşgörüsüyle süreci başarıyla sonlandırabildim. Geride bıraktığımız tüm emekler için ömür boyu minnettar kalacağım.

Tez raporumu sabır ve titizlikle değerlendiren ve teşvik edici önerilerde bulunarak final raporunun gelişmesine katkı sunan değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Gökhan ATİK ve Dr. Öğretim Üyesi Zeynep KIZIL ASLAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara Üniversitesi'nden ayrılmadan önce tez öğrencisi olma onuruna eriştiğim değerli hocam Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK'a, iyi bir psikolojik danışman, iyi bir araştırmacı ve iyi bir insan olma konusunda bana kattığı tüm güzellikler için saygılarımı sunuyorum. Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca her birinden çok değerli kazanımlar elde ettiğim Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyelerine sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

Zorlu geçen yüksek lisans öğrenimim boyunca her zaman yanımda olan ve kendimi değerli hissettiren eşim Özhan GÜL'e, beni bu günlere getiren annem Nuran KARAMANLI'ya ve sahip olabileceğim en iyi kardeşe, ablam Esra KARAMANLI İLDEŞ'e candan teşekkürlerimi sunuyorum.

Arkadaşlarım Sinem GEZEN, Hande ÖZKAYA, Semiha BOZDEMİR, Nehir UZUNTAŞ, Oğuz MERCAN ve Lidya PASLANMAZ'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Yüksek lisans öğrenimi boyunca, yardıma ihtiyacım olan her anda yanımda oldukları ve beni hiçbir gün yarı yolda bırakmadıkları için çok şanslıyım. Bugün olduğum kişi olmamda katkısı olan ve ışığıyla hayatıma dokunan herkese teşekkür ederim.

Babacığıma…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
TEŞEKKÜR ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiii
KISALTMALAR/SİMGELER ... xiv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 5
Önem ... 5
Sınırlılıklar ... 9
Tanımlar ... 9
BÖLÜM 2 ... 11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 11
Okul Bağlılığı Kavramının Gelişimi ... 11
Okul Bağlılığını Ele Alan Kuramlar ... 12
Katılım Özdeşim Modeli ... 12
Öğrenci Bağlılığı Kuramı ... 16
Uyumlu-Uyumsuz Biliş ve Davranış Modeli ... 18
Okul Bağlılığı Modeli ... 22
Okul Bağlılığının Boyutları ... 23
Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler ... 24
Sosyal Duygusal Öğrenme Yaklaşımı ... 36
Akademik Öz-yeterlik ... 46
İlgili Araştırmalar ... 50
Okul Bağlılığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 51
Okul Bağlılığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 54
Okul Bağlılığı ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar ... 58
Okul Bağlılığı ile Akademik Öz-yeterliğin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar ... 61
BÖLÜM 3 ... 63
YÖNTEM ... 63
Araştırmanın Modeli ... 63
Çalışma Grubu ... 63
Verilerin Toplanması ... 65
Veri Toplama Araçları ... 65

Kişisel Bilgi Formu 65
Okula Bağlılık Ölçeği 66
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği 67
Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği 68
Verilerin Çözümlenmesi 69
Verilerin Çözümlemeye Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi 69
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri 71
BÖLÜM 4 72
BULGULAR VE YORUMLAR 72
Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 72
Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizleri 73
Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 73
Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Bulguları 74
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 82
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Parçalanmış Ailede Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 84
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 85
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 86
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 88
Okul Bağlılığı Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 89
BÖLÜM 5 92
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 92
Sonuçlar 92
Öneriler 93
KAYNAKLAR 95
EKLER 113
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU 114
EK 2. OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ 115
EK 3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ 116
EK 4. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ 117
EK 5. ETİK KURUL ONAYI 118
EK 6. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNİ 119
BENZERLİK BİLDİRİMİ 120
ÖZGEÇMİŞ 121

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. PISA: Okulda Öğrencilerin Sosyal Yaşamı 2
Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler 64
Tablo 3. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 72
Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 74
Tablo 5. Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 75
Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.... 82
Tablo 7. Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları 83
Tablo 8. Okul Bağlılığı Puanlarının Parçalanmış Ailede Yaşama Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları 84
Tablo 9. Gelir Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ... 85
Tablo 10. Okul Bağlılığı Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları.. 86
Tablo 11. Anne Eğitim Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 87
Tablo 12. Okul Bağlılığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları 87
Tablo 13. Baba Eğitim Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 88
Tablo 14. Okul Bağlılığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları 89
Tablo 15. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 90
Tablo 16. Okul Bağlılığı Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları 90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Başarılı Bir Okul Kariyeri İçin Gelişimsel Döngü 15
Şekil 2. Motivasyon-Bağlılık Döngüsü 19
Şekil 3. Yetkinlik İhtiyacı 34
Şekil 4. Özerklik İhtiyacı 35

KISALTMALAR/SİMGELER

OBÖ: Okula Bağlılık Ölçeği

ÇİÖÖ: Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

AÖZY: Akademik Öz-yeterlik

SDÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme

SDÖBÖ: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

FİM: Fiziksel İmkanlardan Memnuniyet

PDAK: Program Dışı Aktivitelere Katılım

n: Gruba Dahil Olan Veri Sayısı

$\overline{X}$: Grup Ortalaması

Ss: Standart Sapma

ÇK: Çarpıklık Katsayısı

BK: Basıklık Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

t: İki Grup Ortalamalarına Dayalı Hesaplanan Test İstatistiği Değeri

F: İkiden Fazla Gruba Ait Ortalamalara Dayalı Hesaplanan Test İstatistiği Değeri

p: Test İstatistiğinin Anlamlılık Düzeyi

B: Regresyon Katsayısı

R: Çoklu Regresyon Katsayısı

R^2: Yordayıcı Değişkenlerin Yordanan Değişken Varyansını Açıklama Miktarı

β: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

SH: Standart Hata

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle problem durumu ortaya konulmuş; araştırmanın amacı, buna bağlı olarak cevap aranan sorular, önem, sayıltılar ve sınırlılıklar sunulmuştur.

Problem

Çağdaş bilimsel yaklaşıma göre eğitim, "bireyin fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeterliklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde gelişmesi oluşumu" olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin genel amacı ise bedenen ve ruhen sağlıklı, topluma etkili şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2015). Öğretim; bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciler tarafından kazanılmasına kılavuzluk etme etkinlikleridir. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortam ise okuldur. Okul, özellikle bireyin davranışlarını değiştirmek amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır (Gözütok, 2007).

Ortalama olarak hesaplandığında, öğrenciler ortaokul öğrenimini bitirinceye dek yaklaşık 9340 saatini okulda geçirmektedirler. Bu zaman dilimi, günlük uyku süresi çıkarıldığında, öğrencilerin bir günün yarısını okulda geçirdikleri anlamına gelmektedir. Bir çocuğun eğitim öğretimdeki her bir yılı yetişkinlik dönemindeki maddi gelirini yaklaşık %10 artırmakta ve bir ülkedeki gençlerin tamamladıkları her eğitim yılı ülkedeki yoksulluk oranını %9 azaltmaktadır (UNICEF, 2016). Ancak unutulmaması gerekir ki, öğrencilerin okula devamlarının sağlanması, okul etkinliklerine aktif bir biçimde katıldıklarının bir göstergesi değildir.

Öğrencilerin okul etkinliklerine aktif katılımlarının ön koşulu motivasyondur. Martin'e (2007) göre, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen birçok faktör vardır. Örneğin, öğrencilerin aldıkları eğitim, öğretmenleriyle olan ilişkileri, ebeveyn tutum ve beklentileri, akranlar, sınıf iklimi, okul kültürü ve yapısı gibi çevresel etkenler ile benlik kavramı, yükleme tarzı, hedef yönelimi, kontrol duygusu gibi bireysel etkenler de motivasyon ve bağlılığı etkilemektedir. Motivasyonun dayandığı bu bireysel ve çevresel faktörler, bağlılığın da değiştirilebilir olduğu görüşünü beraberinde getirmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu görüşe göre, bağlılık bir kez kurulduğunda

kendi temelleri üzerinde yükselebilecek, dolayısıyla daha başka olumlu sonuçlara da sebep olabilecek bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Araştırmacılar, okul bağlılığının uzun vadeli kazanımlarının, mezun olma, yükseköğrenime devam etme, bir meslek ve iş sahibi olma ve son olarak üretken bir birey olmaya kadar gidebildiğini savunmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde okul bağlılığının birçok farklı kavramla anıldığı görülmektedir. Osterman (2000) okul bağlılığını, temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan gruba ait olma duygusu olarak, Goodenow (1993) ise okul sosyal ortamında öğrencilerin diğerleri tarafından kabul edildiğini, saygı duyulduğunu ve desteklendiğini hissetmeleri olarak tanımlamaktadır. Blum'a (2005) göre, okula bağlılığının göstergeleri; okulun bir parçası hissetme, okula karşı sevgi ve aidiyet, öğretmenlerinin kendilerini önemsediğine inanma, akademik sürece olan bağlanma, okulda arkadaşlara sahip olma, disiplin uygulamalarının adil olduğunu düşünme ve okuldaki program dışı sosyal etkinliklere katılım olarak ifade edilmektedir. Fredricks ve diğerleri (2004) ise okul bağlılığını, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan geliştirilebilir bir özellik olarak tanımlamışlardır.

Türkiye'de öğrencilerin okula bağlılıklarını değerlendirebilmek için PISA (2015) verilerinden yararlanılmıştır. Buna göre, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini belirlemeye yardımcı olan maddeler ve öğrencilerin verilen ifadelere katılım oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

PISA: Okulda Öğrencilerin Sosyal Yaşamı

	Türkiye %			OECD Ülkeleri %		
	2003	2012	2015	2003	2012	2015
Okulda kendimi dışlanmış hissediyorum.	13,8	17,3	35,7	7,1	11,1	17,2
Okulda kolaylıkla arkadaş edinemiyorum.	12,1	14,5	37,7	11,1	13,2	22,3
Kendimi okula ait hissetmiyorum.	24,9	15,8	38,7	18,3	19,0	27,0
Okulda kendimi garip hissediyorum.	11,1	18,4	37,3	9,9	12,5	19,1
Diğer öğrenciler benim gibi görünmüyor.	58,6	14,1	36,1	14,6	10,9	27,0
Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	25,1	17,1	33,0	8,1	17,1	14,8

Kaynak: OECD, 2017:117-131.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrencilerin okulda kendilerini dışlanmış ve garip hissettikleri, kendilerini okula ait hissetmedikleri, okulda kolay arkadaş edinemedikleri ve kendilerini yalnız hissettiklerine ilişkin oranlar oldukça çarpıcıdır. Söz konusu

değerler OECD ülkelerinin ortalamalarına göre de tüm yıllarda daha yüksektir. Türkiye'de 2003 ile 2012 yılları arasında olumlu değişiklikler gözlenirken, 2015 yılında göze çarpan ani bir kötüye gidiş görülmektedir.

Bu göstergelere ek olarak, Türk Eğitim Derneği (TEDMEM) tarafından 2018 yılında yayınlanan Eğitim Değerlendirme Raporu'na göre Türkiye, OECD ülkeleri içinde örgün eğitimden ayrılma yaşının en düşük olduğu ülkelerden biridir. Türkiye'de eğitime ayrılan bütçe öğrenci başına yıllık 4259 dolar olarak belirlenmiş ve bu değer ile Türkiye, OECD ülkeleri sıralamasının en altında yer alan iki ülkeden biridir. Türkiye'de sınıf başına düşen öğrenci sayısı ortalama 34 iken, bu sayı OECD ülkelerinde ortalama 23, AB ülkelerinde ise 21 olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendilerine adil davranmadığını ifade eden öğrencilerin oranı Türkiye'de %25 iken, bu oran OECD ülkelerinde %15'tir. Türkiye'de öğrenciler özellikle ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik kaygı duymakta ve öğrencilerin kaygı seviyeleri OECD ortalamasının üstünde seyretmektedir (TEDMEM, 2018). Nitekim bu veri, 2018 yılında öğrencilerin liseye geçiş sisteminin değişmesi ile birlikte, "nitelikli okullar"a yerleşebilmek için girdikleri Liseye Geçiş Sınavı'ndan gözyaşı ve hayal kırıklığı içinde çıkan birçok öğrencinin durumunu yansıtmaktadır.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, ortaokul çağındaki öğrencilerin kimlik karmaşasını çözecekleri evrede oldukları vurgulanmaktadır (Steinberg, 1985). Bu nedenle, bir öğrencinin zamanının yarısını geçirdiği okul ortamında gelişim görevlerini tamamlaması için desteklemek, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir parçası olmalıdır. Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında, sosyal ve duygusal gelişimlerinden de sorumludur (Sarı, 2007). Ortaokul yaş grubundaki öğrencilerin kendini tanıma, güçlü yanlarını bilme, hedef belirleme, problem ve çatışma çözme, günlük yaşamda karşılaştıkları stresle başa çıkma, akran, öğretmen ve ebeveynleriyle etkili iletişim kurma gibi gelişim görevlerini tamamlamaları beklenmektedir (Korkut-Owen, 2017). Tüm bu becerilerin sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) yaklaşımında ele alındığı görülmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirmek için hem akademik açıdan hem de yaşam becerileri konusunda gelişimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir.

Öğrencilerin okulda, akranları ve öğretmenleriyle kurdukları etkileşim, onların öz-yeterlik inançlarına da bir kaynak oluşturmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Akranlarının başarı ve başarısızlıklarını gözlemlemek, öğretmenlerinden aldıkları olumlu ve olumsuz geri bildirimler öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarında temel bir rol

oynamaktadır. Linnenbrink ve Pintrich (2003) akademik öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin öğrenme aktivitelerine davranışsal, bilişsel ve motivasyonel katılımları arasında ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle, bağlılığın ön koşulu olan motivasyonu arttırması bakımından, akademik öz yeterliğin okul bağlılığını güçlendireceği yorumu yapılabilir.

Alanyazın incelendiğinde, okul ortamında öğrencilerin okul bağlılığı ile ilişkili olabilecek çeşitli değişkenler olduğu görülmüştür. Okulun fiziksel imkanları, öğrencilerin okula karşı olumlu duygular beslemesinde etkili olmakta, okulda geçirdikleri zamanın kalitesini belirlemektedir. Fiziksel imkanlara paralel olarak, okulda öğrencilere sunulan program dışı aktiviteler de okulda geçirilen zamanın kalitesini arttırmakta, dolayısıyla öğrencilerin okula olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Buna ek olarak, kuramcılar tarafından program dışı aktivitelere katılmak okul bağlılığının göstergeleri arasında sayılmaktadır (Finn, 1989; Fredricks vd., 2004).

Öğrencilerin, diğer yaşam alanlarında zamanlarını geçirme biçimleri farklılaşabilmektedir. Okulla ilgili görevleri yerine getirme, akranlarıyla veya ailesiyle sosyal ilişkiler geliştirme, okul dışı eğitsel, sanatsal veya sportif aktiviteler, dijital oyunlar ve sosyal medya kullanımı bunlar arasında öne çıkmaktadır. Bağlılığın göstergelerinden biri olarak değerlendirilen öz düzenleyici beceriler kapsamındaki zaman yönetimi (Fredricks vd., 2004; Martin, 2007) sözü geçen aktivitelere ayrılan zamanı ve önem sıralamasını ifade etmektedir. Bir diğer deyişle, okulla ilgili görevleri yerine getirmek yerine, dijital oyunlarla daha fazla zaman geçiren bir öğrencinin daha düşük okul bağlılığı göstermesi olası görülmektedir.

Ortaokul yılları öğrencilerdeki akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları fark etmek ve karşılamak için kritik bir yaştır (Scott, 2016). Olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirmede okul bağlılığı merkezi bir rol oynamakta, antisosyal davranışları engelleyerek, bireylerin çocukluk ve ergenlikte gelişim görevlerini yerine getirmelerini sağlayan bir etken olmaktadır (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Blum (2005), okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin duygusal zorlanmalar yaşamadıklarını, intihar düşüncesi ve girişiminde bulunmadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, yüksek okul bağlılığı, öğrencilerdeki şiddet, yıkıcılık içeren davranışlar gösterme olasılıklarını da azaltmaktadır. Bond ve diğerleri (2007) okul bağlılığının madde kullanımını, Anderman (2002) ise kaygı ve depresif belirtileri azalttığını vurgulamaktadır. Bunlara ek olarak okul bağlılığının, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşa (Heffner ve Antaramian, 2015; Yuen, 2016; Zhu, Tian, Zhou ve Huebner, 2019) ve

psikolojik sağlamlığa (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017) olumlu katkısı olduğu yönünde ampirik bulgular mevcuttur. Diğer bir deyişle, düşük okul bağlılığı bir risk faktörü iken, yüksek okul bağlılığı koruyucu bir faktördür. Gelecekte yaşanması muhtemel sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirecek yöntemlerin ve önleyici çalışmaların yol haritasının belirlenmesinin zorunlu olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde SDÖ becerilerinin ve akademik öz yeterliğin okul bağlılığının güçlendirilmesinde anahtar bir rol oynayacağı söylenebilir.

Tüm bu veriler ışığında, bu çalışmanın temel problemi ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik ve demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelenmektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik düzeyleri, cinsiyet, okulun fiziksel imkanlarından memnun olma durumu, program dışı aktivitelere katılma durumu, akademik başarı not ortalaması değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordanmakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri arasında,
    a) Sınıf düzeyine göre,
    b) Ailenin tam veya parçalanmış olma durumuna göre,
    c) Ailenin toplam aylık gelir düzeyine göre,
    d) Anne eğitim düzeyine göre,
    e) Baba eğitim düzeyine göre,
    f) Günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Önem

Öğrenme, öğrenen bireyin sorumluluk aldığı ve tatmin olduğu ölçüde etkili olmaktadır. Ayrıca, temel haklardan biri olan eğitim, öğrencinin motivasyonunu temel aldığında yararlı olmaktadır. Ancak günümüzde zorunlu eğitim, öğrencilerin değil,

yetişkinlerin istek, plan ve programlarına dayandırılmaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim öğretim programlarının zorunlu olarak öğrenciye yüklendiği gözlemlenmektedir. Bu varsayımlardan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu'nda açıklanan temel hedeflerden biri olarak, bireysel farklılıkların gözetildiği bir ortamda, doğal merakını koruyan ve öğrenmenin kendisini bir ödül olarak gören öğrenciler yetiştirmeyi ele almaktadır (MEB, 2018). Zorunlu öğretim programları ve merkezi ölçme değerlendirme süreçlerinin baskısı altında kalan öğrencilerin, öğrenme sürecinin kendisinden keyif alması güçtür. Buna ek olarak, söz konusu süreçlerin dışsal bir motivasyon kaynağı sunarak okul bağlılığına ket vurduğu düşünülmektedir.

Günümüz şartlarında öğrenciler, çok küçük yaşlardan itibaren, internet, sosyal medya ve gelişmiş dijital oyunlar ile karşılaşmaktadır. Bunun yanında bu nesil, öğretim yöntem ve tekniklerinin bilişim ve teknolojiyle desteklenmesine rağmen, görece daha az uyaranla karşılaştıkları sınıf ortamında saatlerce zaman geçirmek durumunda kalmaktadır. Ayrıca böyle bir süreç, okulun kendilerine bir yarar getirmeyeceğine olan inançlarını pekiştirebilmektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Öğrencilerin sınıf ve okul ortamından keyif almaları ve gerçek dünyayla sınıf içinde öğrendiklerini ilişkilendirme olanağı bulmalarının okul bağlılığını artırmada önemli olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, okula olan bağlılıklarını güçlendirmekle öğrencilerin bu olumsuz algılarının azaltılabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin 12 yıllık zorunlu eğitim çerçevesinde okul öncesinden orta öğretime uzanan eğitim öğretim yaşantısı boyunca okula olan bağlılıklarının da değişebileceği öngörülmektedir. İlkokul öğrencilerinin okul bağlılığını incelemek amacıyla yapılmış bir çalışmada Schrader (2015), sınıf düzeyi arttıkça okula ilişkin olumlu tanımlamaların yerini olumsuzlara bıraktığını saptamıştır. Aynı biçimde ortaokul örnekleminde yapılmış çalışmalarda da sınıf düzeyi ile okul bağlılığı arasındaki negatif ilişkiyi destekleyen bulgulara ulaşılmıştır (Altuntaş ve Sezer, 2017; Bellici, 2015; Erol ve Turhan, 2018; Mengi, 2011; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017). Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okula olan bağlılıklarına geç kalınmadan müdahale edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Appleton, Christenson ve Furlong (2008) özellikle ortaokul düzeyinde bağlılığın öğretmen ve okul uygulamaları aracılığıyla değiştirilebilir olduğunu savunmaktadır.

Bağlılığın geliştirilebilir olduğu kuramcılar tarafından kabul görmektedir (Fredricks vd., 2004). Okul bağlılığının davranışsal boyutunun gözlemlenebilir oluşu, öğretmenlerin bağlılık açısından risk altındaki öğrencileri hemen fark edebilmelerini sağlamaktadır (Fredricks, 2014). Ayrıca bağlılığın bilişsel ve duyuşsal yapısının da çeşitli

müdahale programlarıyla değiştirilebilecek oluşu da kavramı incelemeye değer kılan bir başka özelliktir. Alanyazına dayanarak, SDÖ becerilerini kapsayan müdahale programlarının okul bağlılığını güçlendirebildiği görülmektedir. Markowitz (2018) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, gelişimsel düzeyine uygun disiplin uygulamaları sunan, öğretmenler ile öğrenciler arasında pozitif ilişkiler kurulması ile pozitif sosyal duygusal ortam sağlayabilen okulların okul bağlılığını etkili biçimde artırabileceğini savunmaktadır.

Elias (2003) SDÖ'yü, akademik bilgi ile okul, aile, toplum, işyeri ve genel olarak yaşamda önemli görülen beceriler arasında bir bağ kurması bakımından eğitimin kayıp parçası olarak adlandırmaktadır. Öğrenciler, SDÖ becerileri olmadan, yalnızca akademik bilgiye sahip olarak yetiştirildiklerinde eğitimin eksik kalacağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, akademik ve SDÖ becerilerinin bir birleşiminin, hem günümüz hem de gelecekteki eğitim öğretimin etkililiği açısından doğru bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Türkiye'de, SDÖ yaklaşımının okullarda uygulanmasını konu alan ilk çalışmalardan biri Türnüklü (2004) tarafından yapılmıştır. Okullarda karşılaşılan kişiler arası çatışmalarla baş edebilmek için disiplin uygulamaları ve cezalandırma yöntemlerinin etkisizliğinden yola çıkarak, öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerinin engellendiğine dikkat çekmektedir. Elias (2006) okullarda SDÖ becerilerinin iki farklı yaklaşımla ele alınabileceğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, koruyucu ve güvenli bir öğretme ortamı tesis edilmesi, ikincisi ise sistematik ve yapılandırılmış beceri eğitimleri olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu iki boyutun da okul bağlılığı ile ilişkisini kanıtlayan araştırmalar mevcuttur (Jennings, 2003; Yang, 2015). Korkut-Owen (2017) SDÖ sayesinde başarı, motivasyon, okula ilgi ve bağlılığın artması, okul terki riskinin azalması gibi olumlu sonuçlara erişilebileceğini savunmaktadır. Buradan hareketle, okula olan bağlılığın artırılmasında, SDÖ yaklaşımının anahtar bir rol üstlendiği yorumu yapılabilir.

İlgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda, okul bağlılığının ilişkili olduğu bir diğer kavramın akademik öz-yeterlik olduğu görülmektedir. Okul bağlılığı ve akademik öz-yeterlik karşılıklı olarak birbirini güçlendiren özellikler olarak değerlendirilmektedir. Schunk ve Mullen (2012) okul bağlılığı ve öz-yeterlik arasındaki etkileşimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Güçlü öz-yeterlik inancının, okul bağlılığı üzerinde ortaya çıkardığı sonuçların, daha etkili öğrenme ve başarıyı beraberinde getirerek, öz-yeterlik inancının daha da güçlenmesine sebep olduğu vurgulanmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Alanyazına dayanarak öğrencilerin sahip olduğu bireysel özellikler kadar, ailesel ve okula ilişkin faktörlerin de okul bağlılığı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet (Adelabu, 2007; Can, 2008; Lam vd., 2012; Mengi, 2011; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017), program dışı aktivitelere katılım (Marsh ve Kleitman, 2002; Yanık, 2018), günlük ortalama internet kullanım süresi (Junco, 2012; Sağlam, 2016; Qahri-Saremi ve Turel, 2016) bireysel özellikler arasında sayılabilir. Okulun fiziksel imkanları (Altuntaş ve Sezer, 2017; Kalaycı ve Özdemir, 2013) okula ilişkin faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak, ailesel faktörlerle okul bağlılığı ile ilişkisini tespit etmek için, aile gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu, parçalanmış ailede yaşama durumu gibi değişkenler de bu çalışmada ele alınmıştır.

Okul bağlılığı ile ilişkisi kanıtlanan okulun fiziksel olanakları, aile gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu, parçalanmış ailede yaşama durumu ve cinsiyet gibi sabit özelliklerin değiştirilmesi güçtür. Bu sabit özelliklerin ele alınmasıyla, okul bağlılığı açısından risk grubu olarak değerlendirilebilecek öğrencilerin saptanması amaçlanmaktadır. Geliştirilebilir beceriler olarak değerlendirilen stresle başa çıkma, iletişim, problem çözme, kendilik değerini artıran beceriler, akademik öz-yeterlik inancı, program dışı aktivitelere katılım ve günlük internet kullanım düzeyinin okul bağlılığı ile ilişkisi ortaya çıkarılarak, okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinde kullanılabilecek işlevsel bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir.

Okul bağlılığının akademik başarıya ve motivasyona olumlu etkilerinin olduğu (Bellici, 2015; Conchas, 2001; Finn ve Rock, 1997; Osterman, 2000; Savi, 2011); sigara, alkol ve madde kötüye kullanımını azalttığı (Bond vd., 2007; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003), antisosyal davranışlar, saldırganlık, şiddet ve suç işleme ile ilişkili olduğu (Bellici, 2015; Cernkovich ve Giordano, 1992; Murdock, Hale ve Weber, 2001; Sağlam ve İkiz, 2017; Somers ve Gizzi, 2001), kaygı ve depresif belirtileri azalttığı (Anderman, 2002; Ross, Shochet ve Bellair, 2010; Shochet, Dadds, Ham ve Montagu, 2006; Shochet, Hamel, Cockshaw ve Montgomery, 2008) ve okul terkini önleyici etkisi olduğu (Finn, 1989; Osterman, 2000); yaşam doyumu ve öznel iyi oluşa (Heffner ve Antaramian, 2015; Yuen, 2016; Zhu vd., 2019) ve psikolojik sağlamlığa (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017) olumlu katkısı olduğu yönünde ampirik bulgular mevcuttur. Okul bağlılığının hem bireyin psikolojik sağlığını koruyucu özellikleri geliştirici, hem de riskli davranışları önleyici işlevinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin ilkeleri arasında, "gelişimsel bir anlayışla koruyucu ve önleyici bir yaklaşım"ın esas alınması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Önleyici rehberlik

hizmetlerinin ise temel yaşam becerileri olmadan eksik kalacağı düşünülmektedir (Nazlı, 2016). Hem sosyal ve duygusal gelişim düzeyleri hem de okula olan bağlılıkları bakımından ortaokul öğrencilerinin kritik bir dönemde oldukları bilinmektedir. Çalışma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmada, öğrencilerin okul bağlılığını güçlendirmek üzere geliştirilebilecek beceriler ortaya çıkarılacaktır.

Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde okul bağlılığının önleyici işlevinin kanıtlandığı araştırmaların bulunduğu ancak okul bağlılığını artırmak için SDÖ becerilerinin ve akademik öz yeterliğin işlevine ilişkin henüz bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidereceği ve gelecekte yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara ilinde yer alan yedi farklı ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerle benzer özelliklere sahip öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırmanın kesitsel olması ve neden-sonuç çıkarımı yapılmayacak olması da bir diğer sınırlılıktır.

Tanımlar

Okul bağlılığı: Bu araştırmada okul bağlılığı, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan geliştirilebilir bir yapı olarak ele alınmıştır. Öğrenme sürecine ve okula verilen değer, okula yönelik ilgi, okul kurallarına uyma ve devamlılık, okul etkinliklerine katılım özellikleri okul bağlılığının söz konusu üç boyutta göstergeleri olarak tanımlanmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri: Bu araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri, stresle başa çıkma, iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler olarak ele alınmıştır (Korkut-Owen, 2017).

Akademik öz-yeterlik: Bu araştırmada "belirlenen akademik hedeflere ulaşmak üzere davranış düzenleme ve uygulama kapasitesine ilişkin kişisel yargı" olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002).

Program dışı aktiviteler: Bu araştırmada program dışı aktiviteler, öğrencilerin ders saatleri dışında katılabildiği sportif ve sanatsal sosyal aktiviteler olarak ele alınmıştır.

Fiziksel imkanlardan memnuniyet: Bu araştırmada fiziksel imkanlar okul bahçesinin genişliği, sportif faaliyetler için uygun sahalar, sanatsal faaliyetler için atölyeler bulunması ve ortak kullanım alanlarının temizlik ve hijyeni olarak ele alınmıştır.

Parçalanmış aile: Bu araştırmada parçalanmış aile, anne babası boşanmış veya anne babasından en az birini kaybetmiş öğrencilerin yaşadığı aileler olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan okul bağlılığı, SDÖ becerileri ve akademik öz-yeterlikle ilgili kuramsal bilgiler ayrıntılı olarak ele alınmış, ardından yurt içinde ve yurt dışında bu kavramlarla ilgili olarak yapılmış araştırmalar sunulmuştur.

Okul Bağlılığı Kavramının Gelişimi

Bowlby'nin (1982) bağlanma kuramında, bakım veren kişiler ile çocuk arasında kurulan bağların, çocuğun duygusal ve bilişsel gelişimini yaşam boyunca etkilediği savunulmaktadır. Ancak Hirschi (1993) bu bağları gruplara, topluma ve okul gibi kurumlara doğru genişletmiştir. Sosyal kontrol kuramındaki sosyal bağ bileşeni ile okul bağlılığı kavramından ilk defa Hirschi (1993) bahsetmektedir. Bu kurama göre, birey istekleri uğruna olağan dışı davranmaya eğilim gösterebilmekte, ancak koruyucu sosyal bağlar, birçok bireyi bu davranışlardan alıkoymaktadır.

Sosyal kontrol kuramında, öncelikle bireyin topluma bağlılığı ele alınmaktadır. Topluma bağlılık; aile, akran ve öğretmenlere bağlanma, geleneksel etkinliklere katılma, eğitsel ve mesleki sorumluluk ve toplumun ahlaki yapısına inanç olarak sınıflandırılmaktadır. Bu dört boyutta aileye ve okula karşı bağlılığın yetersiz olması veya hiç olmaması, geleneksel aktivitelere az katılma ya da hiç katılmama, eğitsel ve mesleki sorumluluğun az olması, toplumun ahlaki değerlerine inancın yetersiz olması veya hiç olmaması durumlarında suç işleme eğiliminin artacağı belirtilmiştir. Kısaca öğrencilerin suça yönelme nedenlerinden biri de öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin düşük olmasıdır (Hirschi, 2009; Akt. Dönmez, 2016).

Okul bağlılığı kavramı ilk olarak, düşük akademik başarıyı, öğrencilerdeki sıkılganlık, hoşnutsuzluk seviyelerindeki artışı ve kentlerde artan okul terki oranını iyileştirmek (National Research Council & Institute of Medicine, 2004) ve öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla ilgi çekmeye başlamıştır (Reschly ve Christenson, 2012). Düşen akademik başarı ve öğrencilerin öğrenme becerileri akademik bağlılık kavramıyla anılmaktadır, ancak uzun zamandır okul bağlılığı, akademik bağlılıktan çok daha fazlası olarak görülmektedir. Akademik bağlılık önemlidir, ancak

okulun sosyal duygusal ve davranışsal amaçlarına ulaşmak için yeterli değildir. Okul bağlılığı, ev, okul, akranlar ve toplum gibi bağlamlar arasında bir aracı veya birleştirici görevi görmektedir (Reschly ve Christenson, 2012).

Okul bağlılığına olan ilgideki artışın tarihsel, ekonomik, teorik ve ampirik sebepleri bulunmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin otoriteye ve kurumlara karşı saygısında bir düşüş olduğunu, bunun sonucunda öğretmenler ve okul idarecileri tarafından zorunlu kılınan davranışsal ve akademik beklentilere kendiliğinden saygı ve itaat gösteremeyeceğini tartışmışlardır (Janowitz, 1978). Çünkü öğrencilerin görüşüne göre, okul mümkün olan en düşük eforu sarf ederek sürdürebilecekleri sıkıcı bir oyundur (Pope, 2001). Bu gözlemler özellikle bilgili, yenilikleri değerlendirip sentezleyecek, eleştirel düşünüp, problem çözecek çalışanlara ihtiyaç duyulan yeni, küresel ve hızlı değişen ekonomi düşünüldüğünde tedirgin edici olmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Okul Bağlılığını Ele Alan Kuramlar

Okul bağlılığı kavramı, tarihsel gelişimi içinde birçok farklı biçimde ele alınmıştır. Kimi kuramcılar bağlılığı yalnızca okul boyutunda açıklarken, kimileri de aile, akranlar, okul ve toplum gibi bağlamları da bağlılık kavramına etkisi bakımından incelemişlerdir. Bu kavramsal ayrımlar sebebiyle, kuramların öğrenci bağlılığı, okul bağlılığı ve başka isimler alarak farklılaştığı görülmektedir. Kimi kuramlarda bağlılık artan ve azalan şekilde sürekli bir değişken olarak, kimilerinde ise kendi içinde sürekli olan kategoriler olarak ele alınmıştır. Söz konusu farklılıklar, bağlılığın boyutları bakımından da dikkat çekmektedir, bağlılık farklı kuramcılar tarafından iki, üç ve dört boyutta açıklanmaktadır. Bağlılığın nasıl tanımlandığı ve çalışıldığı çeşitlilik göstermesine rağmen çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu çoğunlukça kabul görmüştür. Bu bölümde okul bağlılığını ele alan başlıca kuramlar ele alınacak ve söz konusu ayrımlar ayrıntısıyla açıklanacaktır.

Katılım Özdeşim Modeli

Katılım-özdeşim modeli, okul bağlılığını hem okul terki hem de okulu tamamlama süreçlerine ilişkin değişkenlere dayanarak tanımlamaktadır (Reschly ve Christenson, 2012). Katılım kısaca öğrencilerin okul ve sınıf aktivitelerine etkin katılımı ve artan okul başarısı demektir ve beraberinde okulla kurulan özdeşim hissini getirir. Katılmama ise,

düşük okul başarısı, okulla özdeşim kuramama ve nihayetinde okul terki demektir. Modele göre okul terki ve okulu tamamlama devamlılığı birbirleriyle ilişkili süreçlerdir. Diğer bir deyişle, okul terki ve okulu tamamlama okula olan bağlanmanın veya bağlanmamanın uzun vadeli sonuçlarıdır (Finn, 1989). Bir sonraki bölümde, kurama ilişkin temel kavramlar ayrıntısıyla incelenecektir.

Özdeşim. Özdeşim kavramının temelinde Maslow'un (1962; Akt. Voelkl, 2012) ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve toplumsallık duygusu ihtiyacı yatmaktadır. Toplumsallık duygusu, üyelerin bir topluluğa ait olduklarını, birbirleri ve topluluk nezdinde önemli olduklarını ve üyelerle ortak inançlara sahip olduklarını hissetmeleri anlamına gelmektedir (McMillan ve Chavis, 1986). İnsanlar ayrıca, davranışlarının yapmaya değer ve faydalı olduğunu da hissetmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu varsayım klasik psikoloji kuramlarındaki yetkinlik ve özsaygı ihtiyacından ortaya çıkmıştır (Deci ve Ryan, 2000). Bu çerçevede, özdeşimin değer verme ve ait olma olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Okulla özdeşim kuran öğrenciler ait olma düşüncesini içselleştirmişlerdir ve ayırt edilebilir şekilde, okul ortamının bir parçası olmuşlardır. Aynı biçimde okul da onların kişisel tecrübelerinin önemli bir kısmını teşkil etmektedir (Finn, 1989).

Ait olma, hem bireyin okul topluluğunun önemli bir üyesi olduğunu, o topluluğa dahil olduğunu, kabul ve saygı gördüğünü, hem de kendini tanımlarken, okulu da kendisinin bir parçası olarak değerlendirmesidir (Voelkl, 1997). McMillan ve Chavis'e (1986) göre topluluk üyeliği birey için dört temel amaca hizmet etmektedir; bunlar ortak duygusal bağlar, etki, ihtiyaçları karşılama ve aidiyettir. Bir toplulukta üyeler, grubun, kendileri için önemli olduğunu hissettikleri kadar, kendilerinin de o grup için önemli olduğunu hisseder (Osterman, 2000). Okullar, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte olduğu yerlerdir. Okulda sosyal ve akademik grup etkinliklerine katılırlar, başarı veya başarısızlık durumları söz konusu olduğunda yüreklendirilirler. Ait olma duygusu, öğrenciler okullarda aktif ve devamlı biçimde öğrenme süreçlerine katıldığında, akademik ve sosyal yetkinlik geliştirebildiğinde, kamçılayıcı etkinlikler ile karşılaşıp özerklik ihtiyacını karşıladığında gerçekleşir (Bateman, 2002).

Değer verme, okulla ilgili işlerin önemli, faydalı ve yapmaya değer bulunması durumunu ifade etmektedir ve kişisel değer ve pratik değer olarak ikiye ayrılmaktadır. Kişisel değer, içsel veya dışsal kaynaklardan ortaya çıkabilmektedir. İçsel kaynaklar, ilgi ve okul görevlerini yerine getirildiğinde elde edilen doyumu, dışsal kaynaklar da tatmin

edici notlar, aileden veya öğretmenlerden alınan övgüler olarak çeşitlendirilebilir. Pratik değer ise diploma, iş veya bir üst öğrenim kurumuna geçiş için okulun faydalı olduğuna yönelik düşünceden gelişmektedir (Voelkl, 2012).

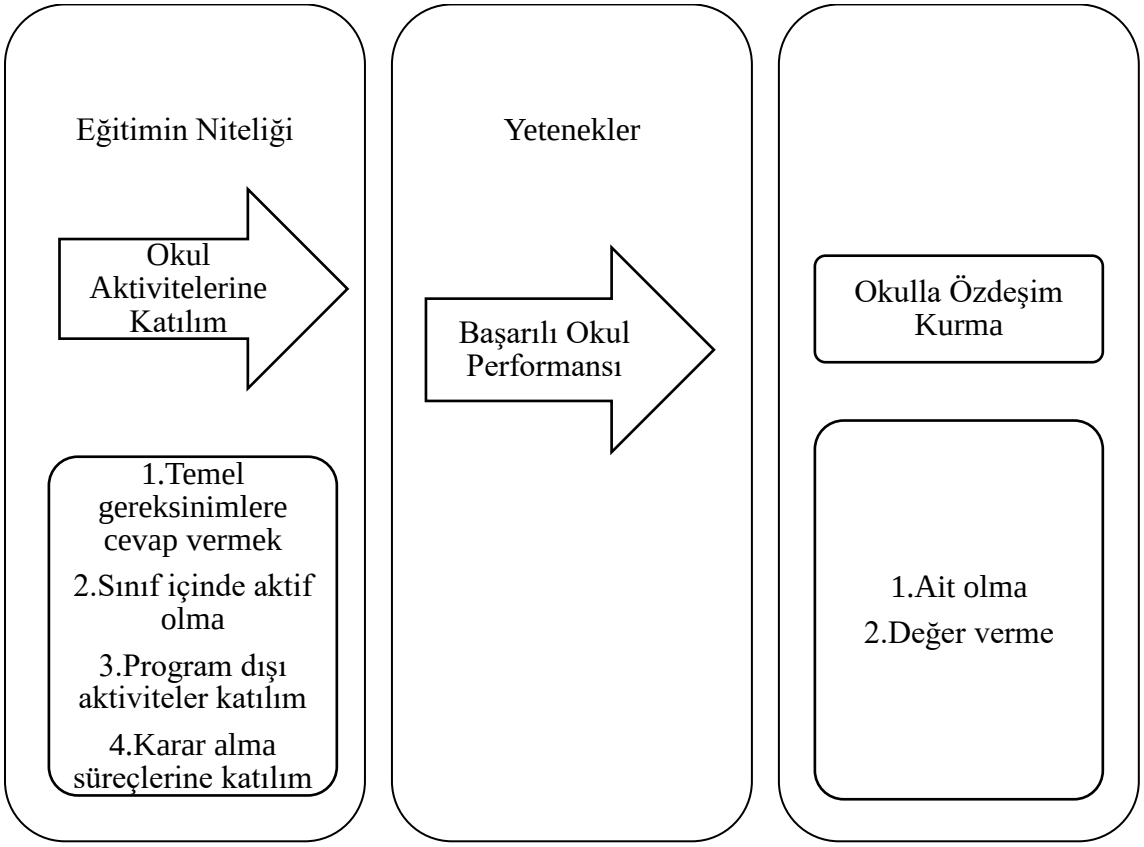
Katılım. Özdeşim, içsel bir olgu olsa da araştırmalar özdeşimin varlığını veya yokluğunu gösteren dışsal belirtiler de ortaya koymaktadır. Özdeşim daha çok bağlılığın duygusal yönünü, katılım ise davranışsal yönünü göstermektedir. Bu iki boyut, iki farklı biçimde ele alınmış olsalar da okul aktivitelerine katılımı düzenleyebilmek, özdeşimi artıracak olanaklar sağlayabilir (Finn, 1989).

Katılımın dört aşaması bulunmaktadır. Bunlardan ilki sınıfta aktif katılımdır ve öğrenmenin meydana gelmesi için temel koşuldur. Öğrencinin öğretmenle, ders çalışmayla, öğretmenin sorularını yanıtlamayla, ödevleri tamamlamayla ve benzeri sınıf içi işlerle ilgili olmasıdır. Bu katılım aşaması öğrencinin yeterliği ve öğretim yöntem ve tekniklerinin izin verdiği kadarıyla sınıf içi performansın artmasıyla sonuçlanır. Katılımın ikinci aşamasında öğrenciler sınıfta daha aktif olurlar, öğretmene sorular sorar ve etkileşim başlatırlar. Gerekenden fazla ödev yaparlar. Okulda dersler öncesinde ve sonrasında ekstra zaman harcamaya hevesli olurlar. Katılımın üçüncü aşaması program dışı aktivitelere katılımdır ve her gencin yaşa bağlı olarak artan özerkliği hem de okulda karşılaştığı fırsatlara bağlı olarak artar. Program dışı aktivitelere katılım öğrencinin okulla özdeşim kurmasına yardım eder. Bu aşamada öğrenci, okul ortamında daha fazla zaman harcayarak ait olma hissini güçlendirmeye yönelik bir şans yakalar. Ayrıca program dışındaki sosyal aktiviteler akademik yönden zayıf öğrencileri okula bağlayan bir kaynak olmaktadır. Katılımın dördüncü aşaması, akademik hedefleri ayarlama, karar verme ve okulun disiplin uygulamalarında söz sahibi olma gibi davranışları içermektedir. Özellikle öğrenciyi ilgilendiren konularda okul yönetimine katılımı ifade etmektedir. Bu tür bir katılım özellikle risk grubundaki öğrenciler için önemlidir. Çünkü problem davranışlar sergileyen öğrenciler disiplin sisteminin adil olmadığını ve öğretim programının, ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünerek yabancılaşmış hissederler (Finn, 1989).

Gelişimsel Döngü. Özdeşim ve katılım, okul terkine ilişkin alternatif bir modelin temel bileşenleridir. Hem istendik davranışlar sergileyen başarılı öğrencileri hem de problem davranış sergileyen öğrencileri kapsayan pozitif terimlerle tanımlanmaktadır. Bu

bakımdan, her iki öğrenci grubu için de, okul etkinliklerine katılımın ait olma ile değer verme hissini de içeren pozitif sonuçlara neden olduğu varsayılmaktadır (Finn, 1989).

Öğrenciler başarılı bir okul kariyeri için Şekil 1'de gösterilen gelişimsel döngüyü takip etmelidir, bunu başaramayan öğrenciler duygusal ya da fiziksel uzaklaşma riski ile karşı karşıyadır.



Şekil 1. Başarılı Bir Okul Kariyeri İçin Gelişimsel Döngü

Kaynak: Finn, 1989, 130

Özetle, Finn'in (1989) katılım-özdeşim modeli okul terkini anlamak için bir bakış açısı sunmaktadır. Okul terkini davranışsal belirtiler (katılım) ve psikolojik şartları (özdeşim) kullanarak açıklamaktadır. Katılım özdeşim kurmaya giden dört aşamalı bir süreçtir. Özdeşim de öğrenciyi katılıma devam etmeye güdülemektedir. Bu döngüye her zaman başarılı okul performansı eşlik etmese dahi döngü devam edebilir. Özdeşim kuramama okula yönelik etkinliklere katılmamaya yatkınlaştırır, bu da düşük okul performansına ve duygusal ve fiziksel uzaklaşmaya yol açar (Finn, 1989).

Model, hangi öğrencilerin mezun olmadan okulu bırakacağına ilişkin tüm örnekleri açıklamasa da, zaman içinde bağlılığın nasıl azalacağını resmeder ve bu olgu

bir günde veya bir yılda ortaya çıkmaz. Ayrıca, katılmama biçimlerine de dikkat etmek gerekmektedir, çünkü bunların hepsinin davranış problemleri ile son bulması gerekmez. Örneğin, bazı bireyler minimum katılım ile zorunlu okul yıllarına katlanabilmektedirler. Bir başka deyişle, sadece gerekli derslere girer, kendilerini okulda tutmaya yetecek notlar alırlar (Finn, 1989). Kısaca, bahsedilen gelişimsel döngünün başarılı bir şekilde sonlanması için tek başına katılım yetmez, öğrencinin okulla özdeşim kurabilmesine yardım edecek önlemlerin de alınması gerekmektedir.

Finn (1989) katılım-özdeşim modeli ile okul bağlılığını ele alan ilk kuramcılardan biri olarak bağlılık alanyazınında önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar tarafından okul terki önleyici ve müdahale edici yaklaşımıyla okul bağlılığı alanyazınında üç temel ekolden birisi olarak görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2012). Bu model, daha sonraki yıllarda yapılacak kavramsallaştırmalara temel olacak tanımlamalara sahiptir. Bu kuramdaki katılım kavramının bağlılığın davranışsal boyutuna, özdeşim kavramınınsa duyuşsal boyutuna temel oluşturduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, diğer kuramcılardan farklı olarak bağlılığı katılım ve özdeşim olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Aynı biçimde, diğer kuramcılardan bir farkı da bağlılığı iki uçlu, diğer bir deyişle bağlanmadan bağlanmamaya uzanan bir süreklilikte değerlendirmesidir.

Öğrenci Bağlılığı Kuramı

Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006), Finn'in (1989) katılım-özdeşim modelinden yararlanarak öğrenci bağlılığı kuramını ve Kontrol Et ve Bağlan (Check-Connect) müdahale programını oluşturmuşlardır.

Öğrenci bağlılığı kuramına göre bağlılık, okula devam, okulla ilgilenme, katılım gibi pozitif öğrenci davranışları, okulla özdeşim kurma gibi psikolojik süreçleri, okulda saygı ve sevgi duyulan ve okulun bir parçası olarak hissetme olarak tanımlanmaktadır (Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr, 2004). Bağlılık, aile-akran-okul-toplum gibi bağlamsal etkiler ile kısa ve uzun vadeli kazanımlar arasında bir aracı rolündedir. Öğrenci bağlılığı; psikolojik/duygusal, bilişsel, davranışsal ve akademik olmak üzere dört boyutludur (Reschly ve Christenson, 2012).

Ayrıntılarıyla açıklanacak olursa, öğrenci bağlılığını artıran bağlamsal etkiler aile, akran, okul ve toplumdur. Aile etkisi, öğrencinin öğrenme sürecine akademik ve motivasyonel destek sağlamak, hedefler ve beklentiler konusunda net olmak, koçluk ve süpervizyon yapmak, evdeki öğrenme kaynaklarını işlevsel kullanmak olarak

açıklanmaktadır. Akran etkisi, eğitimsel beklentiler ve okula verdikleri değer bakımından ortak görüşe sahip olmak anlamına gelmektedir. Okul etkisi ise, akranlar ve öğretmenler ile kurulan ilişkiler temelinde olumlu okul iklimi, eğitim-öğretim programlarının niteliği, hedeflerin öğrenci yeteneklerine uygunluğu, açık ve uyumlu beklentiler, okulda sunulan psikolojik ve akademik destek, disiplin uygulamaları, otorite ve öğrencinin karar alma süreçlerine katılımı için fırsat verme olarak ifade edilmektedir. Son olarak, toplumun öğrenci bağlılığına etkisi ise en temel haliyle öğrencilere eğitim-öğretim hizmetleri sunulmasından ibarettir (Reschly ve Christenson, 2012).

Öğrenci bağlılığı kuramına göre bağlılık, dört boyuttan oluşmaktadır. Kuramcılara göre, bilişsel ve psikolojik/duygusal bağlılık, davranışsal ve akademik bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Psikolojik/duygusal ve bilişsel boyutlar öğrenci tarafından algılanmakta, davranışsal ve akademik boyutlar ise dışarıdan gözlemlenebilmektedir. Psikolojik/duygusal boyut, ait olma ve özdeşim, okulla bağ kurma ve akranlar ve öğretmenlere kurulan ilişkiler olarak açıklanmaktadır. Bilişsel boyut, öz-düzenleme, kişisel hedefler ve gelecek beklentileri ile okulun uyuşması, özerklik ve öğrenmeye verilen değeri temsil etmektedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008). Davranışsal boyut, okula devam etme, sınıf içi ve program dışı etkinliklere katılım ve davranışsal problemler yoluyla kendini göstermektedir. Akademik bağlılık ise, okulla ilgili görevleri zamanında tamamlama konusunda gösterilen hassasiyet, derslere önceden hazırlanma, öğrenmeye heves duyma, devamlılık, başarılı notlar alma olarak tanımlanmaktadır (Anderson vd., 2004; Reschly ve Christenson, 2012).

Öğrenci bağlılığının sonuçları kısa ve uzun vadeli olabilmektedir. Kısa vadede öğrenci bağlılığı, akademik anlamda başarılı olma, sosyal anlamda ise akranlar ve yetişkinlerle iletişim becerileri geliştirme, sosyal farkındalık kazanma ve sorumlu karar verebilme becerisi kazanmaya katkı sağlamaktadır. Öğrenciler ayrıca, duygularının farkında olmayı, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerini de öğrenci bağlılığı yoluyla kazanabilmektedir. Uzun vadeli kazanımlar mezun olma, yükseköğrenime devam etme, bir meslek ve iş sahibi olma ve son olarak üretken bir birey olmaya kadar gidebilmektedir (Reschly ve Christenson, 2012).

Öğrenci bağlılığı kuramına dayanan Kontrol Et ve Bağlan programı, ilişki geliştirme ve problem çözme yoluyla öğrenci bağlılığını artırmak üzerine kurulu bir programdır. Programda dört bileşen bulunmaktadır. Birinci bileşen, öğrenci ve aileleri ile en az iki yıldır çalışan bir öğretmenin yürüttüğü koçluk görevi olarak açıklanmaktadır.

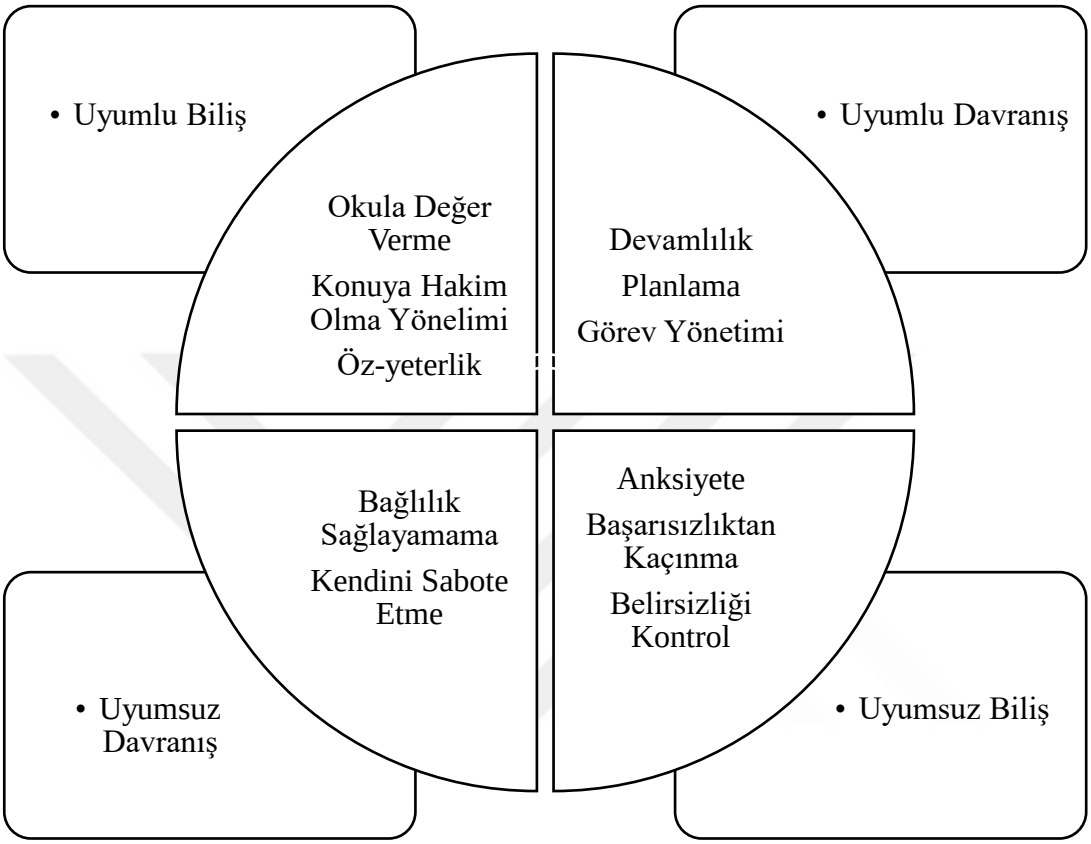
Kontrol Et ve Bağlan koçunun görevleri, okul, aile ve öğrenci arasında pozitif ilişkiler kurmakla başlamaktadır. Koçun etkili olabilmesi için, her bir öğrencinin özgün yeteneklerine ve öğrenme becerisi kazanma potansiyeline inanması gerekmektedir. Aileler ve okul personeli ile işbirliği içinde çalışabilmesi, gerektiğinde öğrenci ve ailenin savunuculuğunu yapması, anlaşmazlıklar söz konusu olduğunda yönetim becerilerini de kullanması da koçun müdahaledeki başarısını etkilemektedir. Koçtan beklenen, her öğrencinin en iyi arkadaşı olması değil, öğrencinin eğitimsel başarısına odaklanarak, karşılıklı güven ve ortaklaşa bir hedefe ilerleyecek, koruyucu ve destekleyici bir ilişki kurmaktır. Programın ikinci bileşeni, okul tarafından davranışsal ve eğitimsel süreç hakkında toplanan verilerle yapılan düzenli kontrollerdir. Bu kontroller, ayda bir olacak şekilde, devamsızlık, akademik başarı, davranış gözlemlerini kapsamaktadır. Üçüncü bileşen, öğrencinin sosyal ve akademik yeterliklerini artıracak ve okul ve öğrenme ile bağını güçlendirmek üzere zamanında yapılan müdahaleleri ifade etmektedir. Programın dördüncü ve son bileşeni ise ailelerle kurulan ortaklık olarak adlandırılmaktadır (Anderson vd., 2004).

Öğrenci bağlılığı yaklaşımı, bağlılık alanyazınında sıklıkla sözü edilen yaklaşımlardan biridir. Finn (1989) katılım-özdeşim modelinde olduğu gibi, bağlılığı iki uçlu, sürekli bir değişken olarak ele almaktadır. Ayrıca, akademik bağlılık kavramından ilk kez bu modelde bahsedildiği ve bağlılığın dört boyutlu olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Kuramın fark yarattığı bir diğer durum ise, kuramla birlikte bir müdahale programı sunulması ve uygulamada işlevsel hale getirilmesidir.

Uyumlu-Uyumsuz Biliş ve Davranış Modeli

Martin (2007) uyumlu-uyumsuz biliş ve davranış modelinde, motivasyon ve bağlılığı birlikte ele almaktadır. Motivasyon ve bağlılık, öğrencilerin okuldan ve ders çalışmaktan duyduğu zevk ve okulla ilgilenme düzeyinde büyük rol oynamaktadır, ayrıca başarının da temelini oluşturmaktadır. Motivasyon ve başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar arasında, öğrencilerin aldıkları eğitim, öğretmenleriyle olan ilişkileri, ebeveyn tutum ve beklentileri, akranlar, sınıf iklimi, okul kültürü ve yapısı, sosyo-demografik düzey, cinsiyet ve yaş sayılabilir. Bunlara ek olarak, benlik kavramı, yükleme tarzı, hedef yönelimi, kontrol duygusu ve kaygı ile ilgili müdahale programları da motivasyon ve bağlılığı etkilemektedir (Martin, 2007).

Motivasyonel yönelimler ve öğrenme stratejileri yaklaşımlarını birleştiren Martin (2007, 2008) dört faktörlü öğrenci bağlılığı modelini önermiştir. Buna göre dört faktör ve 11 alt boyutu bulunan bir motivasyon-bağlılık döngüsü kavramsallaştırmıştır. Martin (2007) motivasyon-bağlılık döngüsü Şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2. Motivasyon-Bağlılık Döngüsü

Kaynak: Martin, 2007, 414

Şekil.2'de gösterilen motivasyon-bağlılık döngüsünün amacı, birden fazla kuramsal bakış açısını bütünleştirerek, öğretmenler, aileler ve öğrenciler için uygulamada kullanılacak bir çerçeve sunmaktır. Görüleceği üzere, döngüde uyumlu ve uyumsuz boyutlar bulunmaktadır, öğretmen ve öğrenciler bu şekilde işlevsel motivasyon ile işlevsel olmayan motivasyonu kolayca ayırabileceklerdir. Ayrıca, bu model öğrencilerin kendi motivasyonu anlaması ve uygulayıcıların öğrencilere açıklaması bakımından da kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler motivasyonu ve kapsadığı boyutları anladığı zaman, müdahaleler daha anlamlı olmakta ve başarıya ulaşma şansı artmaktadır (Martin, 2007).

Uyumlu Davranışsal ve Bilişsel Faktörler. Uyumlu davranışsal faktörler devamlılık, planlama ve görev yönetimi, bilişsel faktörler ise değer verme, konuya hakim olma yönelimi ve öz-yeterlik olarak açıklanmaktadır. Öz-yeterlik gelişimi, başarı fırsatlarını artırmak amacıyla öğrenmenin yeniden yapılandırılmasını içermektedir. Örneğin, mümkün olduğunda görevlerin bireyselleştirilmesi yoluyla (Schunk ve Miller, 2002) veya öğrencilerin kendilerini ve akademik kapasiteleri hakkında inançlarını güçlendirme yoluyla (Wigfield ve Tonks, 2002) veya etkili hedef belirleme becerilerini geliştirme yoluyla (Locke ve Latham, 2002) öz-yeterlik gelişimi desteklenebilir.

Okula değer verme, öğrencinin okulla ilgili olması ve okulu anlamlı bulması ile ilgili bakış açısını ifade etmektedir. Önemli başkalarının da okula verdiği değer ile ilgili algıları ve beklentileri okula ve içindeki görevlere daha fazla bağlanmaları üzerinde etkilidir (Wigfield ve Eccles, 2000). Önemli başkaları, okula değer vermede olumlu rol model olan eğitimciler ve aileler olabilmektedir.

Hedef kuramı, öğrencilerin konuya hakim olma yönelimi, planlama, görev yönetimi ve devamlılık özelliklerini güçlendirmek ve doğrudan yeterliğe ulaşma sürecine odaklanmaktadır (Nicholls, 1989; Qin, Johnson ve Johnson, 1995). Konuya hakim olma yönelimi, öğrencinin görevlere odaklanma yeteneği ile ilgilidir, böylece kendilerini başkalarıyla daha az kıyaslaması veya değerlendirme süreçleriyle daha az ilgilenmesi ve daha çok yeterliğe ve görevin gerektirdiği çabaya odaklanmayı ifade etmektedir (Midgley vd., 1998). Ayrıca, konuya hakim olma yönelimi, öğrencilerin öz-düzenleyici becerilerini geliştirmeye de odaklanmaktadır (Zimmerman, 2002). Bu beceriler, planlama kapasitesi, çalışmalarını yönetme kapasitesi ve zorluklarla mücadelede direnç göstermektir. Bunlara ek olarak, zamanı etkili kullanma, önceliklerini belirleme ve kontrol stratejileri geliştirmekle ilgilidir.

Uyumsuz Davranışsal ve Bilişsel Faktörler. Uyumsuz davranışsal faktörler bağlılık sağlayamama ve kendini sabote etmedir. Uyumsuz bilişsel faktörler ise, anksiyete, başarısızlıktan kaçınma ve belirsizliği kontrol olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğrencilerin bağlılık sağlayamamasını tanımlamada "kontrol" özellikle önemlidir. Kontrol düşük seviyede olduğunda öğrenciler herhangi bir deneme bile yapmadan vazgeçerler (Peterson, Maier ve Seligman, 1993). Bu öğrenciler akademik başarılarını artırmak adına yapabilecekleri hiçbir şey olmadığına ya da çok az şey olduğuna inanırlar

ve genellikle motivasyonun çaresiz modelini gösterir ve görevlerden uzaklaşırlar (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978).

Başarısızlıktan kaçınma, anksiyete ve kendi kendini sabote etme kavramlarıyla birincil düzeyde ilgili olan faktör "başarısızlık korkusu"dur (Covington, 1992; Martin ve Marsh, 2003). Öğrencilerin "başarısızlık korkusu"nu azaltmak için uygulanan yöntemler daha çok çaba gösterme inancını da içermekte ve daha etkili strateji ile performansı yükseltmektedir. Yapılan hatalar, gelişime yönelik tanılayıcı bilgiler sağlar, gelecekteki başarısına yönelik önemli içerikler sunar ve öğrencinin değersiz olduğunu göstermez (Covington, 1992). Ayrıca, işbirlikçi bir sınıf iklimi sunmak da önemlidir (Qin vd., 1995) ve öğrencilerin başarıya yönelik inançları hakkında çalışmak ve böylece başkaları için değil kendi gelişim süreci için çaba göstermelerini teşvik etmek önemlidir (Covington, 1992).

Belirsizliği kontrol öğrencilerin kendilerini başarıya veya başarısızlığa götüren bireysel özelliklerinden hangilerini kontrol edebildikleri hakkında yaşadıkları belirsizlik anlamına gelmektedir (Martin, 2007). Öğrencilerdeki belirsizliği kontrol davranışlarını anlamak için birkaç yol vardır. Öğrenciler kontrol edilebilir konumda olan çaba ve stratejileri ile akademik sonuçlar arasındaki bağlantıyı anladığında, başarıyı devam ettirmede veya başarısızlıktan kaçınma konusunda yeteneklerini de kontrol edebildiklerini daha fazla hissederler. Kontrol, ayrıca tutarlı ve işlevsel geri bildirim sağlanması yoluyla da geliştirilebilir. Örneğin, öğrencilere nasıl daha fazla gelişebileceklerini açıklığa kavuşturabilmek için verilen görevleri yerine getirip getirmediğine yönelik geri bildirimler verilmesi önemlidir (Craven, Marsh ve Debus, 1991; Martin, Marsh ve Debus, 2001). Ek olarak, öğrencilere verilen ödül ve cezaların kontrolü de önemlidir. Bazen bu uygulamaların tutarsızlığı öğrencilerde kafa karışıklığı ve belirsizlik yaratır (Martin, 2007).

Martin (2007, 2008), temelini motivasyon kuramlarından alan yaklaşımlardan birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın, bu çalışmada ele alınma sebebi, okul bağlılığının öz-yeterlik kavramı ile birlikte açıklandığı bir kavramsallaştırma sunması ve çalışmaya kuramsal bir dayanak oluşturmasıdır. Bu modelde, bağlılık artan ve azalan biçimde değil, farklı boyutları ile kategorilere ayrılan bir yapı sunmaktadır. Davranışsal ve duyuşsal bağlılığın uyumlu ve uyumsuz boyutlarının ele alınması ve dört boyutlu yapısıyla diğer yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.

Okul Bağlılığı Modeli

Fredricks ve diğerlerinin (2004) okul bağlılığı modeli, alanyazındaki araştırmalar ve kavramların yeniden sınıflandırılması ve çok boyutlu bir zemine oturtulması ile oluşturulmuştur. Bu çalışma, Fredricks ve diğerlerinin (2004) okul bağlılığı modelini temel alacağı için bu model daha ayrıntılı biçimde incelenecektir.

Okul bağlılığının çok boyutlu yapısı alanyazındaki bağlılık tanımlarına da yansımıştır. Buna göre, davranışsal bağlılık katılım fikrinden yararlanmakta, akademik, sosyal ve program dışı aktivitelere katılmayı içermektedir. Ayrıca, olumlu akademik sonuçlara ve okul terkine müdahalede önem arz etmektedir. Duyuşsal bağlılık, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, derslere ve okula karşı gösterilen tepkileri kapsamakta ve bir kurumla bağ kurmayı ve bir işe gönüllü olmayı sağlamaktadır. Bilişsel bağlılık, geleceğe yatırım yapma fikrinden yararlanır. Karmaşık düşünceleri ve yüksek düzey becerileri kavramaya yönelik çaba ve dikkat göstermeyi ifade etmektedir (Fredricks vd., 2004).

Bağlılığı çekici ve değerli bir kavram yapan fikirlerden biri tüm alt boyutların kendi içlerinde niteliksel farklar barındırabilmesidir. Örneğin, davranışsal bağlılık, basitçe okulla ilgili işleri yapmaktan, öğrenci konseyine katılmaya kadar genişleyen yelpazededir. Duyuşsal bağlılık, okuldan hoşlanmaktan başlayarak okulla özdeşim kurmaya kadar uzanmaktadır. Aynı biçimde bilişsel bağlılık da basit ezberleme ile öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma arasında çeşitlilik göstermektedir. Bu niteliksel farklar da bağlılığın yoğunluğunu ve süresini çeşitlendirmektedir, başka bir ifadeyle bağlılık kısa vadeli ve duruma özgü veya uzun vadeli ve istikrarlı olabilmektedir. Bağlılık düzeyinin zaman içinde gelişebilme potansiyeli de onu istenilir kılmaktadır (Fredricks vd., 2004).

Bağlılığa yönelik artan ilginin bir sebebi de bağlılığın şekillendirilebilir olduğuna ilişkin varsayımdır. Bu varsayım, okul bağlılığının bireyin içinde bulunduğu bağlamla etkileşiminden ve çevresindeki farklılıklara duyarlı olmasını sağlamasından kaynaklanmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Okul bağlılığına giden yollar sosyal veya akademik olabilmekte, okulda kurulan kişiler arası ilişkiler ve entelektüel uğraşlardan kaynaklanabilmektedir. Kuramcılara göre, okul iklimini veya öğretim programlarını geliştirmeyi konu alan çoğu müdahale açık veya örtük biçimde öğrenme becerilerini artırmak veya okul terkini azaltmaya odaklanmaktadır. Oysa okul bağlılığına ilişkin çalışmalar çok boyutlu olmalıdır ve birey ile çevre arasındaki etkileşimi, öğrencilerin okul

içindeki tecrübelerinin karmaşıklığını daha iyi anlaşılmasına ve daha etkili müdahaleler düzenlenmesine yardım etmelidir (Fredricks vd., 2004).

Okul Bağlılığının Boyutları

Okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Öğrenciler bu üç boyutun her birinde yüksek bağlılığa sahip olabilir veya sadece bir boyutta bağlılık gösterebilir. Örneğin, bazı öğrenciler davranışsal olarak okula bağlı, duyuşsal ve bilişsel olarak düşük bağlılığa sahip olabilir; bu öğrenciler okula devam eder ve kurallara uyar ancak okulla ilgili işlere hevesli olmayabilir ve öğrenmeyi içselleştiremeyebilir. Bir başka öğrenci yüksek duygusal bağlılık gösterirken, bağlılığın diğer boyutlarında eksiklik gösterebilir. Bu tip öğrenciler, okula yönelik olumlu duygular hisseder ve okula ilgi duyarlar ancak öğrenme hedeflerinde istikrarsızlık gösterebilir. Bu farklı öğrenci tipleri, bağlılığın üç boyutunun da eşzamanlı biçimde dikkate alınmasının önemini göstermektedir (Blumenfeld vd., 2005).

Davranışsal Boyut. Davranışsal boyut en yaygın olarak üç biçimde tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki kurallara uyma, sınıf içi normlara bağlı kalma gibi istendik davranışlar gösterme ve okuldan kaçma veya disiplinsizlik gibi yıkıcı davranışlar göstermeme olarak tanımlanmaktadır. İkinci tanımlama, akademik görevlere ve öğrenmeye katılımdır ve çaba, devamlılık, dikkat ve konsantrasyon, ilgi gösterme, sorular sorma ve sınıfla etkileşim gibi davranışlar sergilemektir. Spor ve sanat gibi program dışı aktiviteler ile okul yönetimi gibi aktivitelere katılma gibi davranışlar da üçüncü tanımlamaya dahildir (Fredricks vd., 2004).

Duyuşsal Boyut. Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içinde ilgi, sıkılma, mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi duygusal tepkilerini kapsamaktadır. Ayrıca, duyuşsal bağlılık, okula ve öğretmene gösterilen duygusal tepkiler olarak da değerlendirilebilir (Fredricks vd., 2004). Bazı tanımlamalarda bu boyut, okulla ilgilenme ve okula değer verme aracılığıyla özdeşim kurmak demektir (Finn, 1989).

Bilişsel Boyut. Bilişsel bağlılık, hem okul bağlılığı hem de öğrenme psikolojisi yazınında ele alınan bir kavramdır. Okul bağlılığı yaklaşımı öğrenmeye yatırım olarak,

öğrenme psikolojisi ise öz-düzenleme veya stratejik olma olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde bilişsel bağlılık, gerekliliklerin daha ötesini istemek ve zorluklarla mücadele etmeyi de kapsamaktadır. Elbette bu bağlılık içsel güdülenmeyi de gerekli kılmaktadır. İçsel olarak güdülenmiş öğrenciler öğrenme sürecinin kendisine, sonuçlarından daha fazla değer vermektedir, zorluklarla karşılaştığında da devamlılık gösterebilmektedir. Bu öğrenciler ayrıca üst bilişsel stratejileri de kullanmakta ve daha fazla zihinsel çaba göstermektedir (Fredricks vd., 2004).

Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler

Alanyazın incelendiğinde okul bağlılığının, toplumsal, kültürel ve eğitimsel bağlamda etkilendiği söylenebilir. Ancak Fredricks ve diğerleri (2004) yalnızca eğitim bağlamında okul bağlılığını etkileyen faktörlere odaklanmışlardır. Bunlar okul, sınıf ve bireysel ihtiyaçlar bağlamında okul bağlılığını etkileyen faktörler olarak sınıflandırılmış ve bir sonraki bölümde özetlenmiştir.

Okul Bağlamında Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler. Newmann (1992) okulların bazı özelliklerinin öğrencilerdeki yabancılaşmayı azaltacağını, öğrenci katılımını, bağlılığı ve bütünleşmesini artıracağını belirtmektedir. Ampirik bulgulara dayanarak oluşturulmuş bu özellikler;

- Okulun gönüllülük esasına dayalı seçimler sunabilmesi,
- Açık ve tutarlı beklentiler sunabilmesi,
- Öğrencilerin okul yönetimine katılabilmesi,
- Okul kurallarının adil ve esnek oluşu,
- Okul personeli ile öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilmesine yönelik fırsatlar,
- Bir ürün ortaya çıkarmaya yönelik akademik etkinlikler yapılması,
- Okul mevcudunun az olması olarak nitelendirilebilir.

Brown ve Evans (2002) program dışı aktivitelere katılımın daha yüksek okul bağlılığıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Program dışı aktivitelere katılım okula ilişkin olumlu deneyimler sağlaması yoluyla öğrencilerdeki okula aidiyet ve bağlılık duygularını geliştirir. Dotterer, Mchale ve Crouter (2007) ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde, program dışı aktivitelere daha fazla zaman ayıran

öğrencilerin okulla daha güçlü bağlar kurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Fredricks ve Simpkins (2013) program dışı aktivitelerin çok sayıda sosyal gelişim fırsatı sunduğunu ve öğrencilerin sosyal ilişki ihtiyacını karşılamaya yardımcı olacak şekilde yapılandırıldığını belirtmektedir. Söz konusu aktivitelere katılımın avantajlarını ise şöyle sıralamaktadırlar:

- Sınıf ortamına nazaran akran etkileşimi ve arkadaşlık geliştirmek için daha fazla fırsat sunar.
- Farklı yaş ve etnik gruplardan arkadaş edinme şansı sunar.
- Birçok program dışı aktivite ortak bir amaç için bir araya gelen kişilerden oluşur ve bu kişiler arasında ortak amaç ve problemleri çözmek üzerine bir sosyal ilişkiler ağı kurulur.

Okul bağlamında bağlılığı etkileyen faktörlerden bir başkası da disiplin uygulamalarıdır. Okuldaki disiplin uygulamaları belirsiz, suçla orantısız veya adaletsiz olabilir veya öğrenciler öğretmenlerinin ırk, etnik köken, cinsiyet, görünüş veya yetenekleri ile ilgili önyargılı davrandığına inanabilir. Tüm bunlar okula ait hissetmenin önünde bir engel teşkil eder. Disiplin uygulamaları, öğrencileri okula yabancılaştırmak adına birçok risk barındırır. Haksız yere sert cezalar, okul ile öğrenci arasında çatlaklara ve öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak uzaklaşmasına sebep olur. Voelkl (2012) disiplin uygulamalarının gerekli olduğunu, ancak cezaya yol açan sebeplerin makul, net ve adil olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf Bağlamında Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen desteği, akranlar, sınıf yapısı, özerklik desteği ve öğrenciye verilen görevlerin özelliklerinin sınıf bağlamında okul bağlılığını etkilediği görülmektedir. Bu bölümde, bu özellikler incelenecektir.

Öğretmen Desteği. Öğretmen desteği okul bağlılığını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlarda etkilemektedir. Öğrencilerin öğretmenleriyle ilişki ve iletişimleri, okula bağlandıkları ölçüde gelişimlerine katkı sağlar veya ket vurur, anlamlı bir biçimde onları kamçılayarak sosyal ve ilişkisel destek sunar (Fredricks vd., 2004).

Connell (1990) öğretmen desteğini, öz-sistem modeline ait katılım kavramı ile açıklamaktadır. Buna göre katılım, öğretmenlerin gösterdiği bir eylem biçimi olarak görülmektedir. Öğretmen öğrencileri hakkında bilgi sahibidir, öğrenciyle aktif bir

bağlanma ilişkisi geliştirir ve onlara karşı olumlu duygular besler. Bu boyut özellikle ilişki ihtiyacını karşılaryarak, gerek öğrencinin kendisiyle gerek başkalarıyla olan ilişkilerindeki duygusal güvenliğe ve özsaygısına katkı sağlar (Connell, 1990).

Akranlar ve öğretmenlerle kurulan pozitif ilişkiler olumlu bir sınıf ortamı için gereklidir ancak öğretmenler öğrencileriyle ilişki kurmada birincil öneme sahiptir. Gerek ilişki sürecini yönetmek, gerek kişisel ve akademik destek sağlamak, gerekse olumlu öğrenci ve öğretmen iletişimini teşvik etmek öncelikle öğretmenlerin üstleneceği davranışlardandır. Öğrencilerin bakış açısına göre, öğretmenler saygı duyulan bir otorite figürüdür, öğrenciye yararlı olduğunu ve okul topluluğunun kıymetli bir üyesi olduğunu hissettirir, bu da kişisel ve akademik başarılarını destekler. Öğretmenler öğrencileri üç önemli biçimde teşvik ederler; öğrencilerin okul için gösterdikleri performansa destek olurlar ve yakınlık gösterirler, kurallar ve beklentileri düzgün bir biçimde ifade ederler ve öğrencilerin özerkliğini desteklerler (Voelkl, 2012).

Eğitimde Araştırma ve Reform Enstitüsü (Institute for Research and Reform in Education-IRRE, 2002) "Her Şeyin Bir Sırası Var (First Things First)" okul reformu programı araştırma bulgularına dayanarak, ilkokullarda öğretmenlerinden destek aldığını düşünen öğrencilerin %89'unun okula daha bağlı olduğu, ortaokullarda ise öğretmeninden destek alan öğrencilerin üç kat daha fazla okul bağlılığına sahip oldukları belirtilmiştir.

Hamre ve Pianta (2007) Etkileşim Yoluyla Öğretme (Teaching Through Interactions-TTI) projesi çerçevesinde öğretmen öğrenci etkileşimini duygusal destek, yapısal destek ve eğitimsel destek boyutlarında ele almışlardır. Buna göre duygusal destek, sınıftaki duygusal iklim, öğretmenin hassasiyeti ve öğrenciyi önemsemesi gibi özelliklerle kendini gösterir. Duygusal iklim, sınıfların doğal ve sosyal alanlar olması, öğrenci ve öğretmenlerin beraber eğlendikleri ve güldükleri, sınıf dışındaki yaşantıları ile ilgili hikayeler paylaştıkları ve etkili öğrenmeyi meydana getiren bir ortam yaratılması olarak ifade edilebilir. Sınıf iklimi olumlu ve olumsuz boyutlarda tanımlanabilir. Olumlu iklim, sınıfta öğretmenler ve akranlarla sıcak ve destekleyici ilişkilerin geliştiği ve öğrencinin sınıfta geçirdiği zamandan zevk almasını ifade etmektedir. Olumsuz sınıf iklimi ise öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sıklıkla gergin, rahatsızlık verici ve aşağılayıcı etkileşimlere girmesi anlamına gelir. Öğretmenin hassas ve destekleyici tutumu ise, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına ve ruhsal durumlarını gösteren davranışsal ipuçlarına karşı duyarlı olmasıdır. Örneğin, öğretmen derste bir öğrencisinin dikkatinin dağıldığını fark ettiğinde bunun altında yatan ipuçlarını da araştırır. Öğrenci,

soruyu anlamamış ve dağılmış görünüyorsa, sesinin tonunu değiştirme ve yönergeyi basitleştirme gibi problemi hafifletmesine yardım edecek davranışlar sergiler (Pianta, Hamre ve Allen, 2012).

Akranlar. Ergenlik yıllarına giren öğrenciler için akranların etkisi aile etkisinin önüne geçmektedir (Voelkl, 2012). Akranlar eğitimin büyük bir parçasıdır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla harcadıkları zaman dilimi düşünüldüğünde, onlardan etkilenmeleri de muhtemeldir (Juvonen, Espinoza ve Knifsend, 2012). Akranları tarafından kabul edilmek çocukluk ve ergenlik yıllarında, hem okuldan tatmin olma gibi duyuşsal boyutta, hem de sosyal olarak istendik davranışlar ve akademik konularda çaba gösterme gibi davranışsal boyutta okul bağlılığını etkilemektedir. Bunun aksine, akran reddine uğrayan çocukların, zayıf iletişim becerileri, düşük sınıf içi katılım gibi davranışsal boyutta ve okula karşı ilgisizlik gibi duyuşsal boyutta okul bağlılığının olumsuz etkilendiği ve risk altında olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Akran desteği ile bağlılığın karşılıklı olması muhtemeldir, çünkü okul kurallarına uymayan veya okulu sevmeyen çocukların akranlarını daha az destekleyici olarak algıladığı düşünülmektedir (Ladd ve Coleman, 1997). Osterman (2000) sınıf içindeki diyalogun öğrencilere kendilerini sınıf arkadaşlarına karşı açıklayabilmeleri ve onlar tarafından kabul edilip edilmediklerini keşfetme fırsatı verdiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre sınıf içi diyalog, öğrencilerin bağlılığını artırmak için kullanılabilecek bir tekniktir.

Okula bağlılıkları yüksek olan öğrencilerin, arkadaş olarak kendileri gibi okula bağlı akranları arasından seçim yaptıkları, aynı biçimde okula bağlılıkları zayıf olanlarınsa arkadaş çevrelerinin de okula bağlılıklarının zayıf olduğu görülmektedir (Juvonen vd., 2012). Berndt ve Keefe (1995) 7-8. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada sene başında en yakın üç arkadaşının sınıf etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını düşünen öğrencilerin, sene boyunca sınıf etkinliklerine daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tam tersi durumda ise, arkadaşlarının sene başında okulu aksattığını düşünen öğrencilerin sene boyunca daha yıkıcı davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Simons-Morton ve Chen (2009) ise, ortaokulda öğrenim gören 2500 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, en yakın beş arkadaşı, alkol kullanımı, zorbalık, şiddet, ebeveynlerine yalan söyleme, öğretmenlere saygısızlık gibi olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf içinde daha az çaba gösterdiklerini ve daha düşük motivasyona sahip olduklarını bulmuşlardır.

Sadece arkadaşlarının davranış biçimi değil, arkadaşlığın kalitesi ve yakınlığı da okul bağlılığı üzerinde etkilidir. Berndt ve Keefe (1995) destekleyici, samimi ve onaylayıcı arkadaşlara sahip olan öğrencilerin sınıfa daha fazla katılım gösterdiklerini bulmuşlardır. Tam tersine çekişmeci, rekabetçi arkadaşları olanlarınsa yıkıcı davranışlar gösterdiğini vurgulamaktadır. Aynı araştırmacılar, istikrarlı arkadaşlıkları olanların daha az yıkıcı davranış gösterdiklerini ve diğer gruba göre daha yüksek notlar aldığını belirtmektedir. Çünkü istikrarlı arkadaşlıklar öğrenciyi teşvik edebilir, ayrıca iyi notlar alan öğrenciler birlikte ders çalışabilecekleri arkadaşlar seçmektedirler.

Arkadaşların sayısı ile okul bağlılığı ilişkisinin de alanyazında incelendiği görülmektedir. Kingery ve Erdley (2007) 6. sınıfa geçen öğrencilerin, akran kabulü ve arkadaş sayısının, sınıf ve okul aktivitelerine katılımla pozitif ilişkisini ortaya koymuşlardır. Türkiye'de de arkadaş sayısının okul bağlılığı ile ilişkisini inceleyen bir araştırmada Altuntaş ve Sezer (2017) arkadaş sayısı fazla olan öğrencilerin daha az arkadaşa sahip olanlara göre okul bağlılığı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucunu elde etmişlerdir. Wentzel, Barry ve Caldwell (2004) ortaokulun ilk yılında, hiç arkadaşı olmayan öğrencilerin, en az bir arkadaşa sahip olanlara göre daha stresli olduklarını ve daha düşük notlar aldığını belirtmektedir. Ancak, arkadaşlar akademik başarıyı artırmanın tek yolu değildir. Aynı araştırma, söz konusu öğrencilerin ortaokul yılları geçtikçe akademik başarılarının yükseldiğini göstermektedir, araştırmacılar tarafından bu değişimin okuldaki yetişkinler veya ebeveynlerin desteğinden kaynaklanabileceği yorumu yapılmaktadır.

Akranlarla kurulan ilişkilerin bir diğer katkısı, öğrencileri okul içi ve program dışı aktivitelere bağlanmaya karşı motive etmesi ve buna bağlı olarak okula ait olma duygusu geliştirmesidir. Akran ilişkilerinin bu iki faydası da okul bağlılığını geliştirmektedir (Juvonen vd., 2012). Program dışı aktivitelere katılım gibi davranışsal boyutta okul bağlılığı ile akran ilişkilerini inceleyen araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler için aktivitelere katılan arkadaşlarının olması, kendilerinin o aktiviteye katılma isteklerinden önce gelmektedir (Fredricks vd., 2002). Aynı araştırmada, lise öğrencilerinin program dışı aktivitelere katılma isteklerinin var olan arkadaşlıklarının ötesinde yeni arkadaşlıklar edinmekten doğduğunu bulmuşlardır. Dworkin, Larson ve Hansen (2003) lise öğrencileriyle yaptıkları odak grup görüşmelerinde program dışı aktivitelere katılmanın, mevcut arkadaş gruplarının dışında başka ırksal kökenlerden öğrencilerle bir sosyalleşme olanağı sunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Algılanan akran reddi ve zorbalığı da okul bağlılığını etkileyen faktörler arasındadır. Buhs (2005), 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada akranları tarafından dışlanan öğrencilerin sınıf içi katılımlarının düşük olduğunu, Lopez ve DuBois (2005) ise akranları tarafından onaylanmayan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin daha düşük başarıya sahip olduklarını ve onaylanan öğrencilere nazaran okula daha fazla devamsızlık yaptıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Juvonen, Wang ve Espinoza (2011) ise ortaokulda zorbalığa uğrayan öğrencilerin daha düşük başarıya ve okul bağlılığına sahip olduklarını bulmuşlardır.

Özetle, akran ilişkilerinin kalitesi ve yakınlığı, arkadaş sayısı, program dışı aktivitelere katılmaya motive etmesi okul bağlılığını olumlu etkilerken, akran reddi ve akran zorbalığına maruz kalma akademik bağlılığı azaltmakta ve akademik başarıyı düşürmektedir. Tam tersine, düşük başarıya sahip öğrencilerin akranları tarafından reddedilmesi ve zorbalığa uğraması da olasıdır. Bu da, öğrencilerin şansını azaltmaktadır, çünkü reddedilme, dışlanmaya ilişkin kaygıları okuldan kaçınmalarına da sebep olabilir. Böylelikle bu durum bir kısır döngüye dönüşmektedir (Juvonen vd., 2012).

Sınıf Yapısı. Sınıf ortamında yapı boyutu, açık ve davranışsal beklentiler oluşturma, yeterli performans göstermediğinde ortaya çıkacak sonuçlar ve bu sonuçların tutarlı biçimde uygulanması olarak kendini gösterir. Öğrenci, "Öğretmenimin benden ne beklediğini bilirim ve öğretmenim söylediği şeyi her zaman yapar" biçiminde bir düşünce yapısına sahip olur. Beklenti ve sonuçların anlaşıldığı bir ortamda öğrencilerin davranışsal olarak daha bağlı oldukları (Skinner ve Belmont, 1993) ve sınıfta yapmaları beklenen görevler hakkında algıları net olan öğrencilerin de davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olarak daha bağlı oldukları bulunmuştur (Fredricks vd., 2002). Okul ortamında yapının eksikliği, öğrencinin kendisinden beklenen davranışlar konusunda kafasının karışmasına ve önceden tahmin edilemeyen sonuçlara yol açar. Öğrenci, öğretmenin ondan ne beklediğini veya bir konuyu öğrenemediğinde, bir sınavdan düşük not aldığında ona nasıl davranacağını kestiremez (Connell, 1990).

Pianta ve diğerleri (2012) sınıf yapısını, etkili davranış yönetimi, verimlilik ve öğretim yöntemleri olmak üzere üç boyutta ele almışlardır. Buna göre, etkili davranış yönetimi, açık ve tutarlı davranışsal beklentiler oluşturma, muhtemel sorunları önceden gözlemleme ve problem haline gelmeden müdahale etme, etkin biçimde yönlendirme, olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlara dikkat etme ve geri bildirim verme, davranış yönetimine mümkün olduğunca az zaman ayırma gibi faktörleri içermektedir.

Verimlilik boyutunda öğretmenler sınıfta, yoklama alma, ödev dağıtma veya toplama gibi sıradan yönetimsel faaliyetlere çok fazla zaman harcamazlar. Bu sınıflar iyi organize olmuş, adeta tıkır tıkır işleyen bir makineye benzer, sınıftaki herkes beklentiler ve yapılması gerekenler konusunda nettir. Öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda ise öğrencilerin bağlılığını hem davranışsal hem de bilişsel olarak artıran ders işleme biçimleri vurgulanmaktadır. Anlatım yönteminin tek başına kullanılmasındansa, ilgi çekici etkinlikler, projeler, materyaller ile desteklenmeli ve aktif katılım sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği geri bildirimler de bağlılığı artıran etmenlerden biridir. Eğitim sürecinden en yüksek yararı sağlamak için öğrenciler öğrenmeleri hakkında geribildirimlere ihtiyaç duyarlar. Geribildirimler öğrencilerin yeteneklerine veya performansına yönelik olabilmektedir. Geribildirimlerin niteliği, niceliği ve zamanlaması da bu etkinin gelişmesinde kilit rol oynar (Pianta vd., 2012).

Gettinger ve Walter (2012) öğrencilerin sınıf içinde katılımını ve akademik bağlılıklarını yükseltecek uygulamaları şöyle sıralamaktadır:

- Yönetimsel stratejiler
    - Öğrenci davranışlarını izleme
    - Sınıf düzenini bozan ders dışı davranışları azaltma
    - Faaliyetler arasındaki geçiş süresini azaltmak
    - Tutarlı ve etkili sınıf kuralları oluşturmak
    - Grup sayısını mümkün olduğunca düşük tutmak
- Eğitimsel stratejiler
    - Etkileşimli öğrenme
        - Belirgin hedeflere odaklanma
        - Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak
        - Sık geri bildirim verme
    - Eğitim planı
        - Öğrencilerin yeteneklerine uygunluk
        - Farklı materyallerle zenginleştirilme
        - Küçük, çabuk ve etkili adımlarla öğrenme
        - Açık ve anlaşılır yönergeler verme
- Öğrenci aracılı stratejiler
    - Üst bilişsel stratejiler ve verimli çalışma becerileri kazandırmak
    - Öz denetim yöntemlerini sınıfa entegre etmek
    - Öğrencilerin öz yönetim becerilerini desteklemek
    - Öğrenmeyi güçlendirmek için ödevleri işlevsel kullanmak

Özerklik Desteği. Özerklik desteğine sahip olan sınıflar seçme hakkı bulunan, herkesin karar alma süreçlerinde söz hakkının bulunduğu, ödevleri yapmak veya doğru davranışlar sergilemek için ödül ceza gibi dışsal kontrolün olmadığı sınıflardır (Fredricks vd., 2004). Connell'e (1990) göre sınıf ortamında özerklik desteği, öğrenciye seçim şansı sunma ve onun duygu düşüncelerini onaylama demektir. Öğrenci, sınıfta özerklik desteği olmadığında öğretmen tarafından kontrol edildiğini düşünür (Connell, 1990).

Özerklik desteği aynı zamanda sınıf içi etkileşimin öğretmenin değil, öğrencilerin ilgi ve motivasyonları çerçevesinde yapılandırılması anlamına da gelmektedir. Bazı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin görüşlerine değer verir, etkileşimi yönlendirmelerine izin verir ve sınıfta daha aktif bir rol almalarına olanak tanır. Bu sınıflarda öğrenciler, sadece öğretmenle konuşmaya değil, arkadaşlarıyla da konuşmalarına karşı yüreklendirilir. Özerklik desteğine sahip olmayan bazı sınıflarda ise öğretmenler günlük planın dışına çıkmaz, öğrencilerin ilgilerine karşı çok az esneklik gösterir, sorumluluk almalarına ve fikirlerini açıklamalarına fırsat vermezler. Bu sınıflarda ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin hareketlerini de kontrol etmek isterler, örneğin, sırada kıpırdamadan düzgünce oturmasını beklerler (Pianta vd., 2012).

Assor (2012) özerklik desteği sağlayacak durumları şöyle sıralamaktadır:

- Dışsal kontrolü azaltma
- Özellikle öğrenciler beklentilere uygun davranmadığında veya bunu reddettiğinde bakış açısını anlamaya çalışma, empati kurma, eleştiriye açıklık ve saygı gösterme
- Seçenekler sunma
- Öğretmenin beklentilerine ilişkin özgün gerekçeler sunması
- Özellikle ahlak ve duygu düzenleme alanlarında içsel değer gösterimi
- Öğrencilerin değer-hedef-ilgi belirleme süreçlerine rehberlik etme
- İçsel yönlendirilmiş değer vermenin beslenmesi

Assor, Kaplan, Kanat-Maymon ve Roth (2005) öğretmenlerin dışsal kontrol uygulamalarının etkilerini inceledikleri bir araştırmada İsrailli 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin ev ödevlerine aşırı müdahale etme eğiliminde olmaları ve öğretmenin fikri dışında bir cevap vermeleri durumunda cesaret kırıcı davranmalarının, öfke ve kaygıyı harekete geçirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun sonucunda da öğrencilerde akademik bağlılığın azaldığı görülmüştür. Aynı şekilde Assor, Kaplan ve Roth (2002), İsrail'de okuyan 3-8. sınıf öğrenciler üzerinde, öğrencilere müdahale

etmenin, kritik konularda bağımsız karar almalarına izin vermemenin olumsuz duyguları ve zayıf akademik bağlılığı yordadığını vurgulamaktadırlar.

Görevlerin Özellikleri. Görevlerin özgün olması, öğrencilerin kavrama, uygulama ve değerlendirmelerine fırsat sağlaması, işbirliği fırsatı sunması, farklı yeteneklerini göstermelerine izin vermesi ve eğlenceli olması öğrencilerin sınıf içinde bağlılıklarının artmasına sebep olmaktadır (Newmann, 1992).

Pianta ve diğerleri (2012) bunu kavram gelişimi boyutunda ele almışlardır. Eğitimsel davranışlar, etkileşimler ve etkinlikler yoluyla öğretmenler, öğrencilerin kavram gelişimi ve ileri seviye düşünme becerilerini kazanmalarına yardım etmektedir. Öğrenme sadece bilgi düzeyinde kazanımlarla değil, öğrenilen bilginin yeni durumlara transfer edilmesini de gerektirir. Öğretmenler bu transfer sürecini kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratıcılık süreçleri ile kolaylaştırabilmektedir (Mayer, 2002). Görevlerin kamçılayıcı özelliklere sahip olmasının da bağlılığının tüm boyutlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Fredricks vd., 2002).

Aynı biçimde gerçek hayatla bağlantılı görevlerin verildiği sınıflarda da öğrenci bağlılığının arttığı görülmektedir (Wigfield ve Guthrie, 2000). Çünkü ergenlik yetişkinliğe geçişte hayatlarına anlam katma konusunda ilk girişimlerin yapıldığı dönemdir. Ergenlerin bu anlam arayışı deneyimlerini "yaşayarak öğrenme" fırsatı buldukları sınıflar onları okula bağlamakta ve gerçek yaşama hazırlamaktadır (Pianta vd., 2012).

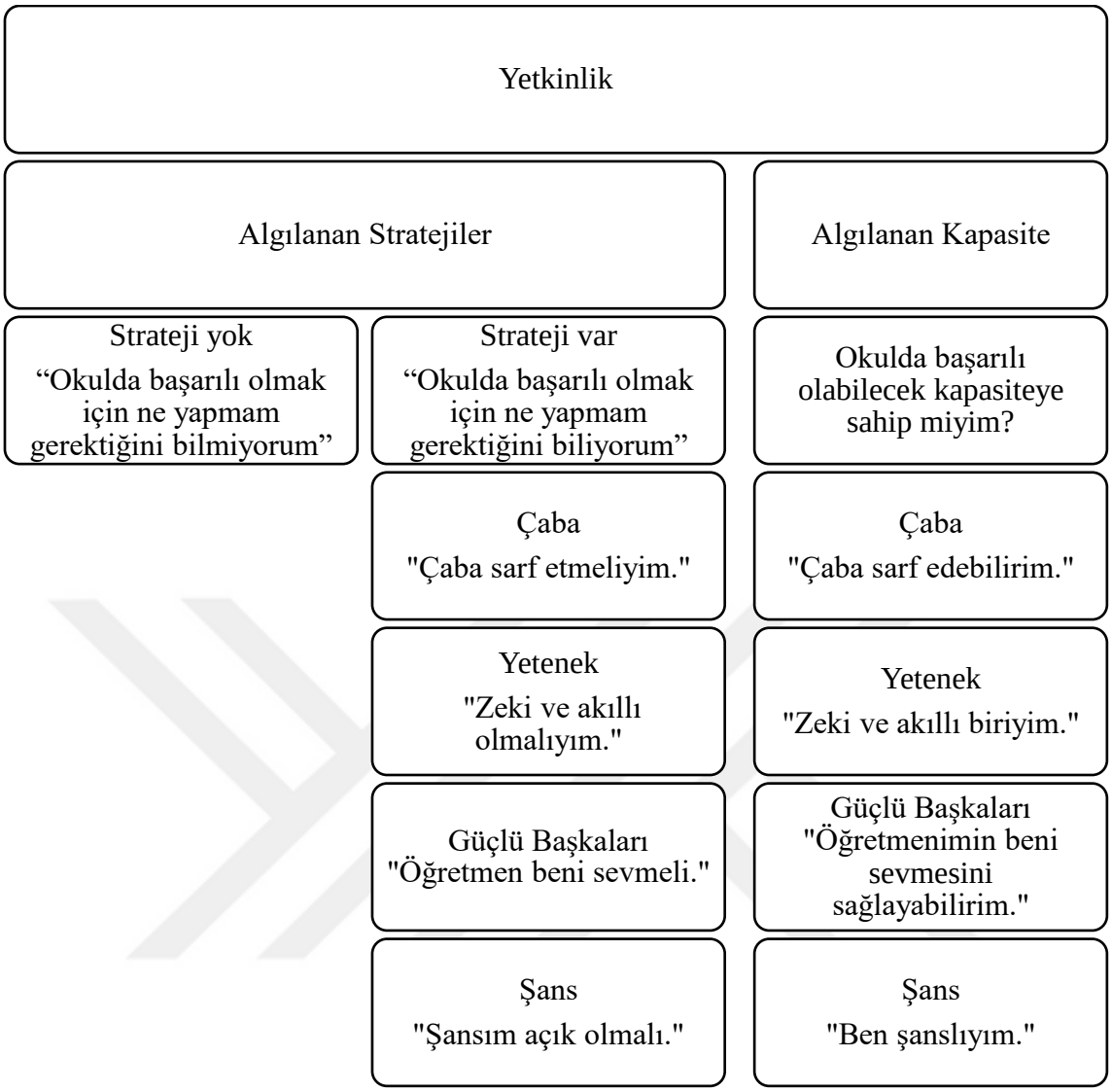
Bireysel İhtiyaçlar. Okul bağlılığını etkileyen faktörler arasında bulunan bireysel ihtiyaçların açıklanmasında, öz-belirleme kuramından yola çıkılarak geliştirilen öz-sistem modelinden (Connell, 1990) faydalanılmıştır. Öz-sistem modelinde birey, günlük aktivitelerinde yetkinlik, özerklik ve ilişki olarak tanımlanan (Deci ve Ryan, 1985) bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için öz-sistem süreçlerinden geçmektedir. Okul, ev ve iş yeri gibi sosyal bağlamların özellikleri de öz-sistem süreçlerinin gelişimini etkilemektedir.

Öz-sistem süreçlerinin, yapı, özerklik desteği ve katılım olmak üzere yaşam boyu gelişim gösterdiği üç boyut vardır. Bu üç boyutta bireyin olumlu deneyimleri, üç temel bireysel ihtiyaçla ilgili öz-sistem süreçlerinin gelişimi, olumsuz deneyimlenmesi ise bu

bireysel ihtiyaçların karşılanmaması ile sonuçlanır (Connell, 1990). Bu bölümde, bu boyutlar ayrıntılarıyla açıklanacaktır.

Yapı; bireyden beklenen davranışlar, bu beklentilerle uyumlu sonuçlar ve bu sonuçların tutarlı biçimde uygulanması ve bireyin yetkinliğine yönelik geri bildirimler demektir. Özerklik desteği; bireyin kendisi hakkında vereceği kararlar, bu kararları uygulamak için harekete geçme yetkisine sahip oluşu, bireyin duygularının tanınması ve ondan beklenen davranışın kişisel hedef ve değerlerine uygunluğu anlamına gelmektedir. Katılım boyutu, bireysel açıdan ve doğal ve psikolojik kaynaklardan görülen ilginin varlığı ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre içinde bu ihtiyacının karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Connell, 1990).

Yetkinlik İhtiyacı. Yetkinlik ihtiyacı bireyin fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşiminde kendisini yetkin hissetmesi anlamına gelmektedir. Bu ihtiyaç, birey üretken ve başarılı olduğunda karşılanır. Yetkinlik ihtiyacı ile ilgili iki öz-sistem süreci vardır. Bu süreçler, başarı veya başarısızlığa ulaşmak/kaçınmak için algılanan stratejiler ve bu stratejileri uygulamak için algılanan kapasite olarak tanımlanmaktadır. Algılanan stratejiler ve algılanan kapasite, şansa, çabaya, yeteneğe ve güçlü başkalarına dayandırılabilir (Connell, 1990). Bu süreçler Şekil 3'te özetlenmiştir.



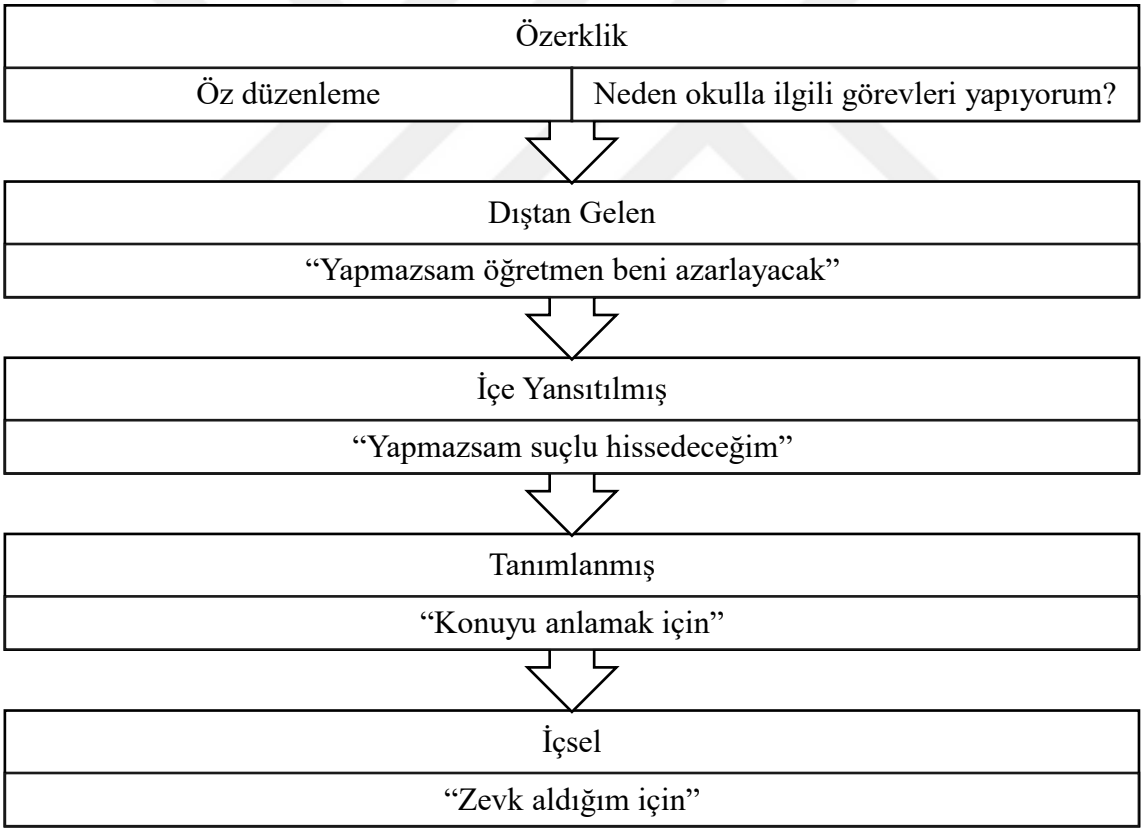
*Şekil 3***.** Yetkinlik İhtiyacı

Kaynak: Connell, 1990, 81

Özerklik İhtiyacı. Özerklik ihtiyacı, bir davranışı başlatma, sürdürme ve düzenleme kararı ile hedef ve değerlerin uyumluluğu olarak tanımlanmaktadır ve günlük aktiviteler esnasındaki öz-düzenleme süreçlerini kapsamaktadır. Daha spesifik anlamda, bu aktiviteleri gerçekleştirirken algılanan seçim yapma tecrübesi demektir (Connell, 1990).

Eğitimsel bağlamda, öğrencilerin ev ödevi yapma, sınıftaki çalışmalar ve sorulara cevap vermesi gibi, genel anlamda okulda başarılı olma isteğini içeren davranışlarda öz-düzenleme becerileri kullanılmaktadır. Öğrencilere göre, bu davranışları göstermede kullanılan öz düzenleme biçimleri dörde ayrılmaktadır. Birincisi, dıştan gelen etkilerle

oluşur. Aslen bu, özerk olmayan bir davranış biçimidir, çünkü öğrenci ceza korkusu veya ödül beklentisi ile davranışı başlatmakta ve sürdürmektedir. Büyük ihtimalle de ödül ve ceza etkeni ortadan kalktığında davranış oluşmayacaktır. İkinci öz-düzenleme biçimi, içe yansıtılmış düzenlemedir ve bu tür düzenlemenin kaynağı öğrencidir. Örneğin, öğrenci özsaygısını korumak için başarıya ulaşmaya çalışır. Ancak, bu düzenleme biçimi tam olarak özerk sayılmaz, çünkü içsel bir baskıya dayanmaktadır. Üçüncü tür düzenleme, tanımlanmış öz düzenlemedir ve özerk sayılabilmektedir. Öğrenci kendi doğrularına dayanarak başarıya götüren davranışları gösterir. Dördüncü öz düzenleme türü ise içsel olarak tanımlanmaktadır ve özerk işleyişin olmazsa olmazıdır. İçsel öz düzenleme yoluyla öğrenci merak ettiği veya yapmaktan zevk aldığı için ödev yapma, sınıfta derse katılma gibi davranışları göstermektedir (Connell, 1990). Özerklik ihtiyacının karşılanması için kullanılan öz düzenleme biçimleri Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Özerklik İhtiyacı

Kaynak: Connell, 1990, 83

İlişki İhtiyacı. İlişki ihtiyacı, bireyin sosyal çevreyle güvenli biçimde bağlanması ve pozitif saygınlık hissi ve kendini değerli ve sevilebilir olarak deneyimlemesi anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğrencinin kendisiyle ve başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı anlamını taşımaktadır. Başkaları tanımlaması, ebeveynler, akranlar ve öğretmenleri içermektedir. İlişki ihtiyacının duygusal güvenlik ve daha yakın ilişki olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Duygusal güvenlik, başkalarıyla bir aradayken öğrencinin kendisini mutlu, rahat ve önemli hissetmesini ifade etmektedir. Aksi durumda, kısacası duygusal güvensizlik söz konusu olduğunda, ailesiyle, arkadaşlarıyla veya öğretmenleri ile ilişkisinde kendisini reddedilmiş, kızgın, üzgün veya sıkılmış hissedebilir. Daha yakın ilişki ihtiyacı, öğrencinin önemli bulduğu başkaları ile daha fazla vakit geçirmek, onların kendisini daha yakından tanımasını arzu etmek, kısacası daha samimi olma ihtiyacıdır (Connell, 1990). Kendisi le ilişki ihtiyacı, benlik değeri ve öz saygı kavramı ile ilgilidir. Başkalarıyla olan ilişki ihtiyacında olduğu gibi, kendi kendine kaldığında duygusal olarak güvende hissetmesini temsil etmektedir (Connell, 1990).

Fredricks ve diğerlerine (2004) ait okul bağlılığı modeli, çok boyutlu yapısının ötesinde, alanyazında bilişsel boyutu değerlendirmeye katan ve ölçen bir kuram olarak fark yaratmaktadır. Araştırmacılar tarafından okul bağlılığı alanyazınında, okul reformuna yönelik yapısı ile üç büyük ekolden biri olarak görülmektedir (Reschly ve Christenson, 2012). İçsel özellikler olan biliş ve duyguların yanında gözlemlenebilen davranışları içeren çok boyutlu yapısının değiştirilebilir ve biçimlendirilebilir oluşu da bu kavramı cazip kılan özelliklerden biridir. Okula bağlılığı, eğitimsel süreçlere dayanarak tartışmaları da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul müdahale programlarına entegrasyonu kolaylaştırması, bir diğer deyişle müdahale edilebilir oluşu ile öne çıkmaktadır. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının kuramsal dayanağı olduğu için de ayrıntılı olarak incelenmiş ve okul bağlılığının süregelen kuramsal yapısı içindeki yeri ve önemi anlatılmaya çalışılmıştır.

Sosyal Duygusal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) duyguları tanımlama ve yönetme, başkalarını önemseme, iyi karar alabilme, etik ve sorumlu davranabilme, olumlu ilişkiler geliştirebilme ve negatif davranışlardan kaçınmak için bilgi, beceri ve tutum geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias ve Moceri, 2012). SDÖ yaklaşımı çeşitli kuramsal temellere dayanmaktadır. SDÖ yaklaşımı duygusal zeka ve çoklu zeka kuramlarından ve

sosyal öğrenme kuramından etkilenmiştir. Ayrıca, yaşam becerileri, sosyal beceri ve karakter eğitimi de SDÖ yaklaşımının oluşumunda temel olmuştur (Kabakçı, 2006).

Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning-CASEL, 2005) SDÖ becerilerini öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki ve sorumlu karar verebilme olarak beş grupta ele almaktadır. Öz farkındalık, duygu, ilgi, değer ve güçlü yönlerini tam ve doğru biçimde değerlendirmek ve sağlam temeller üzerine kurulmuş bir özgüven duygusu geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Öz yönetim, bireyin stresle başa çıkmada, dürtülerini kontrol etmede, zorluklarla mücadele etmek için duygularını düzenlemesi, uygun biçimde ifade etmesi ve bunun sonucunda kişisel ve akademik hedeflerine ulaşmada ilerleme kaydetmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal farkındalık, diğer insanların bakış açısını anlama ve empati kurabilme, bireylerin ve grupların benzer ve farklı özelliklerini tanımak ve bunlara değer vermek, aile, okul ve toplumsal kaynakları fark etme ve iyi kullanma biçiminde tanımlanmaktadır. İlişki becerileri, işbirliğine dayalı sağlıklı ilişkiler kurabilme, olumsuz sosyal baskıya karşı dayanıklılık, kişiler arası çatışmaları çözebilme ve ihtiyaç duyduğunda yardım talep edebilme olarak ifade edilmektedir. Sorumlu karar verebilme becerisi ise, etik kurallara ve sosyal normlara uygun karar verebilme, başkalarına saygı, davranışlarının olası sonuçlarını değerlendirebilme, karar verme becerilerini akademik ve sosyal konulara uygulayabilme ve çevresinin yararına özen gösterme olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında, Korkut-Owen'ın (2017) SDÖ becerilerini dört grup halinde sınıflandırdığı görülmektedir. Buna göre, SDÖ becerileri stresle başa çıkma, iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Bir sonraki bölümde bu beceriler ayrıntılı olarak incelenmiş ve okullarda uygulanmasıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Stresle Başa Çıkma Becerileri. Stres, her ne kadar istenmese de günlük yaşamda kaçınılmaz olarak ortaya çıkan bir gerçektir (Davis, Eshelman ve McKay, 2000). Z. Baltaş ve A. Baltaş (2008) stres tepkisine neden olan beş durum olduğunu ifade etmektedir. Buna göre stres, fiziksel çevreden, yapılan işten, günlük yaşantıdan, gelişimsel dönemden ve travmatik yaşantılardan kaynaklanabilmektedir. Ergenlik özelinde ele alındığında stres kaynakları, gelişimsel kritik dönemler, yakın çevre ile ilişkiler, kişiler arası çatışmalar, anne babanın çocuktan beklentileri, okulla ilgili artan sorumluluklar, okul geçişleri, ölçme değerlendirme süreçleri ve geleceğe ilişkin kaygılar

olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2005; Oral, 2004). Okulla ilgili stres yaşantılarından biri de sınav stresidir. McDonald (2001) sınav kaygısının değerlendirilme ile ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Değerlendirilme korkusunun iki öğesi bulunmaktadır. Birincisi, olumsuz düşüncelerin duyguları etkileyerek rahatsız edici olmasına sebep olan bilişsel öğedir. Duyuşsal öğe ise, kas gerginliği, düzensiz kalp atışı, terleme, mide bulantısı ve titreme gibi fizyolojik belirtilerden oluşmaktadır (McDonald, 2001).

Her bireyde stresin yoğunluğu ve algılanışı farklılaştığı gibi, bıraktığı fiziksel, bilişsel ve duygusal etkiler de değişebilmektedir. Önergen ve ergen yaş grubundaki öğrencilerde en yaygın görülen stres belirtileri, düşük özsaygı, öfke ve güvensizlik, kurallara uymama ve riskli davranışlara eğilim gösterme şeklinde sıralanabilir. Bazı çocuklar stres yaşantısını, bu belirtiler yoluyla dışa vurabilirken, bazıları da içselleştirebilmektedir (Longo, 2000).

Snyder (1999) başa çıkma davranışını "stresli olaylar ve günlük telaşlardan kaynaklanan fiziksel, duygusal ve psikolojik yükü azaltmaya yönelik tepki" olarak tanımlamaktadır. Amirkhan (1990) stresle başa çıkmada kullanılan üç tür tepki olduğunu savunmaktadır. Problem çözme tepkisi, stres yaratan durumu fark ettikten sonra belirli ve stratejik davranışlarla durumu kontrol etme ve yönetme anlamını taşımaktadır. Sosyal destek arama, stres yaratan durumla başa çıkmak için çevreden alınan ilişkisel destek demektir. Problem çözme ve sosyal destek arama aktif başa çıkma davranışlarıdır. Üçüncü tür tepki ise stresli durumdan kaçınmaktır ve duygusal stratejilerden biri olarak pasif başa çıkma davranışı olarak adlandırılır. Problem çözme yönelimli stratejiler olumlu başa çıkma olarak sınıflandırılırken, kaçınma ve duygusal stratejiler olumsuz başa çıkma tepkileri olarak değerlendirilmektedir (Leong, Bonz ve Zachar, 1997). Olumlu benlik kavramına sahip bireyler aktif, olumsuz olanlarsa pasif başa çıkma tepkilerini göstermektedir (Smith, Zhan, Huntington ve Wethington, 1992).

Yetişkinlerin strese karşı kendi öğrenme yaşantıları ve destek sistemi olmasına rağmen, çocukların stresin doğası ve baş etme yöntemleri hakkındaki bilgileri yok denecek kadar azdır (Smead-Morganett, 1990). Bu bakımdan, okullarda öğrencilere aktif başa çıkma olarak tanımlanan spesifik becerilerin öğretilmesinde yarar vardır. Hiebert (1983) ergen yaş grubunda sosyal destek arama davranışının stresle başa çıkmada en etkili strateji olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerde kullanılabilecek diğer başa çıkma yolları, zamanın etkili kullanımı, sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve düzenli olma becerisi geliştirme, takım çalışmasına yatkınlık, mizah, akran desteği, anne babayla işbirliği,

boyama, dans, drama, çizim, kil atölyeleri, başa çıkma günlüğü tutma şeklinde özetlenebilir (Korkut-Owen, 2017).

Amerikan Ulusal Okul Psikologları Derneği (National Association of School Psychologists, NASP, 2009) okulda çalışan yetişkinlerin öğrencilerde dikkat etmeleri gereken davranışları şöyle özetlemektedir:

- Öğrencilerdeki stres belirtilerine karşı uyanık olmak
- Davranış değişikliklerine dikkat etmek
- Sosyal çevresinden uzaklaşan öğrencilere dikkat etmek
- Velilerle bu gözlemler hakkında iletişim içinde olmak
- Öğrencilerin en az bir yetişkine kendini yakın hissetmesi, sosyal aktivitelere katılması gibi koruyucu davranışları teşvik
- Öğrencilere duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade etme fırsatı sunmak
- Stresli durumlar yaşanmadan yapılacak önleyici müdahaleler
- Stresli durum kritik hale geldiğinde yardım hizmeti almasını sağlamak.

İletişim Becerileri. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organisation, WHO, 2003) iletişim becerilerini kişiler arası ilişki becerileri, pazarlık yapma/reddetme becerileri, empati, işbirliği ve takım çalışması ve savunuculuk olmak üzere beş grup olarak açıklamaktadır. SDÖ becerileri içinde yer alan iletişim becerileri kişiler arası ilişkiler bağlamında ele alınmaktadır. İletişim "en az iki kişi arasında mesaj alış verişi" olarak tanımlanmaktadır (Voltan-Acar, 2008). İletişim yönüne göre tek veya çift yönlü; etkisine göre olumlu veya olumsuz; mesaj alış verişi açısından dinleme ve tepki verme olarak sınıflandırılmaktadır. Tek yönlü iletişim, mektup yazma veya okuma, televizyon seyretme gibi sadece mesaj verenin yer aldığı, mesaj alanın tepkisini içermeyen iletişim türüdür. Çift yönlü iletişim ise en az iki kişi arasında sözlü ve sözsüz kodlarla mesaj verme ve mesajın alıcı tarafından anlamlandırılmasını ifade eden kod açma sürecini içermektedir. Olumlu iletişim, mesajı alanın olumlu etkilendiği bir iletişim türüdür ve özsaygı geliştirici dil, ben dili, etkin dinleme, tam mesaj yollama, duygu ve içerik yansıtma, kişiselleştirme, teşvik ve konuşmaya açık davet gibi öğeleri barındırır. Olumsuz iletişim ise mesajı alanın olumsuz duygular yaşamasına sebep olan mesajları barındırır. Özsaygı zedeleyici mesajlar, sen dili kullanma, çiftli veya tamamlanmamış mesaj yollama gibi öğeleri içerir (Voltan-Acar, 2008).

İletişimde çeşitli mesaj verme yolları bulunmaktadır. Kişiler arası iletişimde sözel veya sözel olmayan kodlarla mesaj verilmektedir. Sözel mesajlar, konuşma ve yazma gibi davranışlarda kullanılan sözcükler, dil ve sembolleri ifade etmektedir. Sözel olmayan mesajlar ise beden hareketleri, jest ve mimikler, ses tonu ve vurgusu gibi kodlardan oluşmaktadır. Bu mesajlar kimi zaman birbirini tamamlar kimi zamanda çelişen nitelikte olabilmektedir. Çelişir nitelikte olduklarında sözel olmayan mesajlar daha etkili olmaktadır (Korkut, 2002). Egan (1975) sözel olmayan mesajlara fiziksel görünüm, konuşurken tercih edilen mesafe gibi özellikleri de eklemektedir.

Etkili iletişim geliştirmeye yönelik beceriler şöyle sıralanmaktadır:

- Etkili dinleme: Göz kontağı kurma, beden duruşu gibi fiziksel boyutta ve mesajların altında yatan duyguların da anlaşılmasını ifade eden psikolojik boyutta olabilir (Egan, 1975).
- Etkili tepki verme: Konuşmaya teşvik etme, soru sorabilme, duyguların kişiselleştirilmesi, etkin dinleme tepkileri, özetleme, ben dili kullanımı ve geri bildirim verme gibi bir dizi beceriyi kapsamaktadır. Konuşmaya teşvik, dinlerken asgari düzeyde sözcük kullanmaktır, mesajın içeriğindeki anahtar kelimelerin tekrarlanması, tek kelimelik tepkiler (hıhı, sonra) veya kısa sorularla yapılabilir. Kısa sorular dışında iletişimin kalitesini artırmak için açık veya kapalı uçlu sorular kullanılabilir. Özensiz ve hesap sorar tarzda değil, konuşmada daha önce söz edilmeyen bir bilgiyi almak için, bir karara ulaşmak veya bir konuyu öne çıkarmak amacıyla sorulabilir (Korkut, 2002). Duyguların kişiselleştirilmesi, konuşan kişinin duygularını anlama ve ifade etme anlamına gelmektedir. Etkin dinleme tepkileri empatik tutumla konuşan kişinin verdiği mesajların içeriğini yansıtma olarak ifade edilmektedir (Voltan-Acar, 2008). Ben dili kullanımı, karşı taraftaki kişiden kaynaklanan bir durum veya davranışın tanımlanması, ardından yarattığı etkinin yargılamadan aktarılması anlamına gelmektedir. Ben dili kullanıldığında, iletişim daha sağlıklı olmaktadır çünkü ben dili kullanan kişi yaşadığı duyguyu ve nedenini aktarmaktadır. Ben dili yakınlığı artırır ve anlaşmazlıkları azaltır. Oysa sen dili suçlayıcıdır, davranışa değil kişiye yöneliktir ve dirence, iletişimin sağlıksız oluşuna veya sonlanmasına sebep olabilir. Konuşana geri bildirim verme, gözlenen davranışın hemen ardından verildiğinde, kişiliğe değil davranışı hedef aldığında, kısa ve öz olduğunda, özsaygı geliştirici

dil kullanıldığında, zayıf yanlardan çok güçlü yanlara yöneldiğinde ve taraflar birbirini tam olarak anlayana kadar sürdüğünde etkili olmaktadır (Korkut-Owen, 2017).

Kimi tepkiler süregelen iletişimin kalitesini bozmakta ve iletişim engeli oluşturmaktadır. Bu tepkiler yoğun ve sık kullanıldıklarında problem haline gelmektedir. Gordon (1993) iletişimi engelleyen tepki türlerini şöyle özetlemektedir.

- Emir vermek/yönlendirmek,
- Gözdağı vermek,
- Ahlak dersi vermek,
- Öğüt vermek,
- Nutuk çekmek,
- Yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
- Ad takmak, alay etmek,
- Yorumlamak, analiz etmek,
- Aşırı övgü, sürekli onaylamak,
- Boşa güven vermek, avutmak,
- Soru sormak, sorgulamak.

Problem Çözme Becerileri. Bireyin, günlük yaşamında karşılaştığı engeller problem olarak adlandırılabilir. Öğülmüş'e göre (2001) problem içeren durumlar, mevcut durumla ideal durum arasındaki farkın, birey tarafından algılanması, bu algının kişide gerginliğe sebep olması, gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimler ve bu girişimlerin çeşitli sebeplerle engellenmesi gibi özellikler barındırmaktadır. Problemler konusuna göre (sağlık, eğitim), düzeyine göre (kişisel, kişiler arası) veya oluştukları boyuta göre (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) sınıflandırılmaktadır.

Bir problemle karşılaşan bireyler farklı tepkiler ortaya koyabilmektedir. Kimi bireyler, görmezden gelme, kendiliğinden yok olmasını bekleme, sorumluluğu başkasına yükleme, başkalarının çözmesini umma, karar vermeyi erteleme gibi tepkiler verebilmektedir (Korkut, 2002). Probleme olumlu yönelme, kaçınmak yerine çözümü üstlenmeyi, kendine ve problemi çözebileceğine inanmayı ve emek harcamayı içermektedir. Probleme olumsuz yönelme ise problemi tehdit olarak algılama, kendine ve problemi çözebileceğine güvenmeme gibi faktörleri kapsamaktadır (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

Bir problem karşısında farklı çözüm yolları üretmek ve en iyi yolun hangisi olduğuna karar vermek önemlidir. Bu karar sürecinde sekiz basamaktan söz edilmektedir (Elias ve Weissberg, 2000).

- Kendinin ve başkalarının duyguları hakkında farkındalık,
- Problemi tanımlama,
- Hedef belirleme ve seçim,
- Alternatif çözümler oluşturma,
- Olası sonuçları gözden geçirme,
- Hedefe en uygun çözümün seçimi,
- Hareket planı oluşturma ve olası engelleri kontrol etme,
- Sürece yönelik farkındalık ve gelecekteki problemlere uygulamak amacıyla süreci değerlendirme.

Problem çözme yönelimli olmak ayrıca çözümü engelleyebilecek kaygı, depresyon, öfke gibi olumsuz duyguları geçiştirmek, çözümü hızlandıracak özgüven, yetkinlik gibi olumlu duyguları ön plana çıkarmak ve problemin çözümüne yönelik güdülenme gibi becerileri de içermelidir (D'Zurilla ve Nezu, 1990; D'Zurilla ve Sheedy, 1991).

Kişiler arası problemler kimi zaman çatışmayla sonuçlanabilir. Açık olmayan iletişimler ve yanlış anlamalar kişiler arasında çatışmalara sebep olabilmektedir. Çatışmalar gündelik yaşamın bir parçasıdır ve geliştiricidir. Çatışma çözme ise başarılı sonuca ulaşıncaya kadar fikir uyuşmazlığının devam ettiği ancak sorun üzerinde çözüme yönelik ortak çalışma süreci olarak tanımlanmaktadır (Carruthers, Sweeney, Kmitta ve Harris, 1996).

Çatışmaların nedenleri kıt kaynaklar, karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar ve bireysel farklılıklar olarak sınıflandırılmaktadır. Kıt kaynaklar zaman, para veya mal olarak; psikolojik ihtiyaçlar güç, ait olma, özgürlük, eğlence olarak; farklılıklar ise inanç, değer ve öncelikler olarak ele alınmaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997).

Birey, çatışmalarda yumuşak, sert ve ilkeli olarak üç grupta sınıflandırılan bir dizi tepkiden kişilik özellikleri ve yaşantısından öğrendikleri çerçevesinde bir veya birkaçını kullanır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997). Kimileri geri çekilme, önemsememe, inkar veya pes etme yollarına, kimileri tehdit ve şiddete, kimileri ise dinleme, anlama, saygı duyma gibi ilkeli tepkilere başvurmaktadır (Öğülmüş, 2001).

Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell ve Fredrickson (1997) çatışma ile başa çıkmada kullanılan yöntemleri geri çekilme, zorlama, alttan alma, uzlaşma ve yüzleşme olmak üzere beş grupta ele almaktadır. Geri çekilme, çatışmaya sebep olan durumdan ve ilişkiden vazgeçmektir, böylece iki taraf da kaybeder. Zorlama, ilişkiden çok çatışmaya sebep olan isteklerin önemsenmesi ve karşı tarafın bulunan çözümü kabul etmeye zorlanmasıdır. Alttan alma, çatışmaya sebep olan istekten çok ilişkinin önemsenmesini ve karşı tarafın istediği sonucu ilişkiyi korumak pahasına boyun eğmeyi ifade etmektedir. Zorlama ve alttan alma yöntemleri, taraflardan sadece birinin kazanması, diğerininse kaybetmesiyle sonuçlanır. Uzlaşma yolunda çatışmaya sebep olan istek ve tarafların ilişkisinden her ikisi de ortalama düzeyde önemsenir ve iki taraf da biraz isteklerinden, biraz da ilişkisinden taviz verir, ancak sonuçtan iki taraf da memnun olmaktadır. Yüzleşme yolunda ise hem istek hem de ilişki çok önemlidir, iki taraf da tavizsiz şekilde sonuca ulaşmaya çalışır. Her ne kadar uygulaması çok zor olsa da, başarıyla sonuçlandığı takdirde iki taraf da memnun olarak ayrılmaktadır. Bireyler bu beş yöntemden hepsini yeri geldikçe kullanabilmektedir. Yalnızca, uzmanlar uzlaşma ve yüzleşmenin daha sağlıklı olduğu konusunda hemfikirdir. Çatışmanın her iki tarafı da memnun edecek bir çözüme ulaşması için iki tarafın da sağlıklı yöntemlere başvurması önemlidir.

Crawford ve Bodine (1996) ortaokul dönemindeki öğrencilerin problem ve çatışma çözme süreçlerine ilişkin kazanması gereken başa çıkma becerilerini şöyle açıklamaktadır:

- Kendi algı sınırlarını tanır.
- Duygularının sorumluluğunu üstlenir.
- Başkalarının duygularını kabul eder ve saygı duyar.
- Kendisinin ve başkalarının önyargılarını fark eder ve bilgi almaya yönelik hareket eder.
- Problem çözme yöntemlerine yönelik temel bir anlayışa sahiptir.
- Çatışmanın şiddete dönüşebileceğini fark eder.
- Anlamak için dinler ve anladıklarının doğruluğunu kontrol eder.
- Yansız ve kışkırtıcı olmayan bir dil kullanır.
- Ortak çıkarları olan kişilere uygun tepkileri seçer.
- Çatışma kaynaklarını tanır ve çatışmanın çözümü için problem çözme süreçlerini uygulayabilir.

Bazen insanlar çatışmaların çözümünde üçüncü bir kişiye gereksinim duyabilir. Bu şartlarda çözüme aracı olan kişiye "arabulucu" denilmektedir (Shulman, 1996). Arabulucu, çözüm sürecini kolaylaştıran, anlaşmaya yardımcı, nötr bir üçüncü kişidir. Öğrenciler arasındaki çatışma durumlarında bu yöntemin kullanıldığı müdahale türü "akran arabuluculuğu" adını taşımaktadır. Arabulucu görevindeki öğrenciler çatışma ve çatışma çözme konusunda eğitilirler ve müdahalede kilit rol oynarlar.

Çatışma çözme sürecinde okullarda uygulanabilecek en etkili müdahale yöntemi akran arabuluculuğudur. Akran arabuluculuğunun okullardaki çatışma çözme süreçlerinde etkili olmasının sebeplerini Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997) şöyle açıklamaktadır:

- Öğrencilerin akranlarıyla daha kolay ilişki kurabilmesi,
- Sürecin yaş grubu özelliklerine uygun ilerlemesi,
- Yetişkinler tarafından yargılanma korkusunu ortadan kaldırması,
- Arabulucunun çatışanlara adil davranması,
- Bireyin çözüme ulaşmada söz sahibi olarak benlik kavramını güçlendirmesi,
- Kendi yaşamlarına ilişkin karar verebilme özgürlüğü tanıması.

Akran arabuluculuğu müdahalesinin okullarda uygulanması, öğrencilerin çatışmayı normalleştirmesine ve çözmeye yönelik davranışlara yönelmesine, sorumlu davranmayı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997).

Kendilik Değerini Artıran Beceriler. Kendilik değeri en genel anlamıyla kişinin kendini sevmesi ve değerli bulmasıdır (Blascovich ve Tomaka, 1991). Coopersmith (1967) "bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri sonucu vardığı onaylama veya onaylamama yargısı" olarak tanımlamaktadır (Akt. Eraslan-Çapan, 2006). Bir başka tanımlamaya göre ise, kendilik değeri "kişinin kendine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarını" içermektedir (Rosenberg, 1965; Akt. Atik, 2006). Kendilik değerinin kararlı bir yapı olmadığından yola çıkılarak durumluk ve sürekli kendilik değeri şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu yönüyle kendilik değerinin farklı yaş dönemlerinde artıp azalabildiği savunulmaktadır (Trzesniewski, Donnellan ve Robins, 2003). Erol ve Orth da (2011) kendilik değerinin ergenlik döneminde arttığını saptamışlardır.

Kendilik değerini etkileyen faktörler başarı, sosyal karşılaştırma, öz değerlendirme, amaç oluşturma, çevre ile iletişim ve önemli başkalarından alınan geri

bildirimler olarak ifade edilmektedir (Eraslan-Çapan, 2006). Bunlara ek olarak, anne baba tutumları (Yavuzer, 1999) ve öğretmen davranışları da (Gordon, 1993) çocukluk ve ergenlik döneminde kendilik değeri gelişiminde rol oynamaktadır. Bu görüşlerden yola çıkılarak kendilik değerinin çevre ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak D. Loomans ve J. Loomans (1994) kişilerin kendilik değerinin çevresi tarafından oluşturulamayacağını, yalnızca geliştirmeye yardımcı koşullar yaratmak bakımından çevrenin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Kaplan da (1995) kendilik değerinin bireye verilmediğini, dolayısıyla kendiliğinden de gelişmeyeceğini savunmaktadır. Birey, yaşamı boyunca gösterdiği çabalar, anlamlı başarılar ve yeterlik ile kendilik değerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla, öğrencilere, karar verme, kişisel problemlerini çözme becerileri kazandırmak, eğitsel, kişisel ve sosyal alanlarda öz-yeterliklerini gerçekçi temellere oturtmalarını sağlamak kendilik değerinin artması ile sonuçlanmaktadır.

Kendilik değeri çocuklar ve ergenlerde öğretmenler ve akranlardan oldukça fazla etkilenmektedir ve bu bağlamda okul kendilik değerinin oluşumunda kilit rol oynamaktadır (Scott, Murray, Mertens ve Dustin, 1996). Eraslan-Çapan (2006) akranları tarafından kabul görmenin kendilik değerinin gelişimini etkilediğini ve bu yüzden sosyal becerilerin kazandırılmasının çocuk ve ergenlerde olumlu kendilik değeri oluşumunda katkısı olduğunu savunmaktadır. Kendilik değeri yüksek öğrenciler sorumlu ve güvenilirdir, özgüven, özerklik, şefkat, espri duyguları gelişmiştir. Sosyal becerilerin zayıflığı düşük performans, riskli davranışlar gösterme, saldırganlık, sorumsuzluk, kaygı, yüksek rekabet gibi özellikler de düşük kendilik değerini ifade etmektedir (Scott vd., 1996).

Çocuklarda kendilik değerini artırmak için anne babalar ve öğretmenlere çeşitli görevler düşmektedir. Anne babaların, sağlıklı bir kendilik değeri geliştirmeleri için çocuklarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmeleri ve kendi davranışlarıyla olumlu bir rol model olmaları önemlidir. Ayrıca, aile bireyleri arasındaki koşulsuz kabul ve açık iletişim, birbirlerinin fikirlerine gösterdikleri hoşgörülü tutum da çocuklardaki kendilik değeri gelişimine katkı sağlamaktadır (Plummer, 2014). Öğretmenler ise, ilgili ve etkili iletişim kurma ve öğrencileri kıyaslamama gibi davranışlar ile kendilik değerinin gelişiminde etkili olabilmektedirler. Bu davranışlar aracılığıyla öğrencilerde, kendi kapasiteleri hakkında farkındalık yaratma ve kendilerine ilişkin yargılarını oluştururken gerçekçi temellere oturtmaları sağlanabilmektedir (Eraslan-Çapan, 2006). Okullarda yapılan kendilik değerini artırma programlarında güven oluşturma, duygu dışavurumu, olumlu geri bildirim alış verişi, risk alma konularının mutlak işlenmesi gerekmektedir

(Pişkin, 2000). Eraslan-Çapan (2006) kendilik değerini geliştirmek üzere yapılandırılan müdahale programlarında yer alabilecek konuları şöyle özetlemektedir:

- Kendini tanıma
- Güçlü ve güçsüz yanlarını keşfetme ve kabul
- Kendini ifade etme
- Öz şefkat ve öz farkındalık
- Kişiler arası ilişkiler ve işbirliği
- Empati ve hoşgörü.

Görüldüğü üzere, SDÖ becerileri ayrı birer yapı olarak karşımıza çıksa da günlük yaşamda birbirleriyle yakından ilişkilidir. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin ve kişiler arası çatışmaların yarattığı stres, bu problemlerin çözümü için iletişim becerilerinin gerekliliği ve çözümün başarıyla sonuçlanmasının ardından ortaya çıkan kendine güven ve yüksek kendilik değeri bu ilişkiye bir örnek sayılabilir. Becerilerden yalnızca birinin eksikliği bile günlük yaşamda bireyin psikolojik var oluşunda çatlaklara yol açabilir ve zincirleme olarak diğer becerilerin kullanılmasına etki edebilir. Bu bağlamda, SDÖ becerilerinin hep beraber ele alınması bir gerekliliktir. Bireye kazandırma sürecinde de söz konusu becerilerin etkileşimli doğası, SDÖ becerilerinin günlük yaşama uygulanmasını kolaylaştıracak bir özellik olacaktır.

Akademik Öz-yeterlik

Sosyal öğrenme kuramıyla alanyazına ilk kez giren öz-yeterlik, "bireyin belirlenen performansı gerçekleştirmek üzere gerekli planları yapması, başarmak için yeterli olup olmadığına ilişkin inançları" olarak tanımlanmaktadır. Öz-yeterlik inancı, bireylerin duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1997).

Bandura'ya göre (1997) bireyin öz-yeterlik algısına bilgi sağlayan dört temel kaynak bulunmaktadır:

- Başarı deneyimi, güçlü bir öz-yeterlik inancı yaratmanın en etkili yoludur ve başarılı olmak için ne gerektiğine ilişkin en özgün kanıtları sunmaktadır. Başarı, bireyin öz-yeterliği için sağlam bir temel oluştururken, başarısızlık ise öz-yeterlik inancını baltalamaktadır. Başarı deneyimi yoluyla öz-yeterlik gelişimi, var olan alışkanlıkları devam ettirmek değil, sürekli değişen yaşam koşullarına uygun yeni planlar

geliştirmek ve bu planı hayata geçirmek için bilişsel, davranışsal ve öz düzenleyici stratejiler oluşturmaktır.

- Dolaylı yaşantı, sosyal öğrenme kuramından hareketle ortaya çıkmış bir kavramdır. Bireyler, kendilerine benzediğini düşündükleri kişilerin başarı deneyimlerini ve çabalarını gözlemleyerek model alırlar. Aynı biçimde, çok çaba göstermesine rağmen başarısızlıkla sonuçlanan bir durumu gözlemleyen bireyin motivasyonu düşer ve öz-yeterlik inancı azalır. Eğer birey, gözlemlediği kişiyi kendine benzer bulmuyorsa, davranışlarından ve sonuçlarından çok fazla etkilenmez. Bireyler bu karşılaştırmada arzuladığı yeterliğe sahip olan, kendilerinden daha yüksek performans sergileyen kişileri gözlemlemeye eğilimlidir.
- Sosyal ikna bireyin yapabileceklerine ilişkin cesaretlendirilmesi ve başarılı olacağına yönelik ikna edilmesi anlamında kullanılan bir kavramdır. İkna edici övgüler alan bireyler, bir problemle yüzleştiklerinde daha fazla çaba harcamaktadır. Ancak, sosyal ikna yoluyla öz-yeterlik inancını güçlendirmek zordur. Aksine, gerçekçi olmayan bir övgü hayal kırıklığı ile sonuçlanarak öz-yeterlik inancını zayıflatabilir.
- Psikolojik ve duygusal durum bir diğer öz-yeterlik kaynağıdır. Pozitif duygu durumu öz-yeterlik algısını güçlendirirken, negatif duygu durumu olumsuz etkilemektedir. Birey, başarısızlık ve zorluklar karşısında direnç yerine stres tepkileri gösterebilir. Zorlayıcı aktivitelere katıldıklarında yaşadıkları stres tepkilerini, yorgunluk ve acıyı, olumsuz bir şekilde yorumlayarak psikolojik olarak güçsüz olmalarının bir işareti olarak algılayabilmektedir. Güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler ise stresli durumlarda başa çıkma davranışları sergileyerek, yorgunluk ve acıyı hedeflerine ulaşmada normalleştirebilir.

Schunk ve Pajares (2002) çocuklarda öz-yeterlik algısının oluşumunu etkileyen faktörleri aile, akran, okul ve gelişimsel dönemler olarak dört bağlamda ele almaktadır. Ailelerin, çocuklarına merak uyandıran, bilişsel gelişimine yardımcı materyallerin sunulduğu etkinlikler ile başarma deneyimi yaşamasına olanak tanıması öz-yeterlik gelişimini güçlendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akademik gelişimine destek olma, destekleyici tutum sergileme, okulla ilgili görevlerde yardımcı olma ve birlikte daha çok zaman geçirme gibi faktörler öğrencinin öz-yeterlik gelişimine yardımcı olmaktadır. Öz-yeterlik kaynaklarından hareketle, zorluklarla baş etmeyi öğretmede olumlu rol model

olan ve yüreklendirici geri bildirim veren aileler de öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Çocukların öz-yeterlik algıları aile dışında en çok zaman geçirdikleri akranlarından da etkilenmektedir. Öz-yeterlik kaynaklarından biri olan dolaylı yaşantılar yoluyla öğrenciler, kendilerine benzer buldukları akranlarını gözlemleyerek başarı deneyimlerini ve çabalarını model alırlar. Akran grupları bu faktörün etkisini artırmaktadır, çünkü akran grupları birbirine benzeyen üyelerden oluşmaktadır. Akran grubundaki üyelerin başarı ve başarısızlıkları öğrencinin kendi yetenek ve kapasitesi hakkında algısını şekillendirmektedir. Yüksek motivasyona sahip akranlar bu algıyı olumlu yönde etkilerken, akran baskısı da olumsuz bir etki yaratmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002).

Okul etkisi, öz-yeterlik inancı üzerinde, alınan notlar ve akademik performansta, öğretmenlerin tutumunda ve okul düzeyleri arasında geçiş esnasında kendini gösterir. Okul yaşamında öğretilen becerilerin ardışık yapısı ile öğrencinin git gide belli bir konu üzerinde yetkinleşmesi, okul ortamında öğrencinin özerklik ve yetkinlik ihtiyacının karşılanması yoluyla öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Düşük akademik performansa sahip öğrenciler üzerinde genellikle olumsuz etkiler söz konusudur. Başarılı akranları ile sosyal karşılaştırmaya izin verilen sınıf ortamları öğrencilerin kendilerine ilişkin olumsuz inançlar geliştirmesine sebep olmaktadır. Okul düzeyleri arasındaki geçiş, öğrencinin yeni koşullara sağladığı uyum yoluyla öz-yeterlik algısını değiştirebilmektedir. Örneğin, ilkokuldan ortaokula geçişte birçok değişim yaşanmaktadır. Yeni arkadaş ortamı, derslerin ve öğretmen sayısının artması, her branştan farklı öğretmenlerin ilkokula kıyasla öğrencilerle daha az zaman geçirmesi ve öğrencilerin bireysel gelişimine daha az odaklanıyor oluşu, ölçme değerlendirme süreçleri gibi birçok değişim sonrasında, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını yeniden değerlendirmeye gereksinim duymalarına neden olmaktadır (Schunk ve Pajares, 2002).

Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkileyen son faktör içinde bulundukları gelişim dönemidir. Diğer bilişsel becerilerde olduğu gibi öz değerlendirme becerisindeki gelişim, öz-yeterlik algısında farklılıkları beraberinde getirmektedir (Schunk ve Pajares, 2002). Araştırmacılara göre, ergenlik dönemindeki birçok öğrenci kapasiteleri hakkında iyimserdir, bu yüksek öz-yeterlik algısına her zaman yüksek performans eşlik etmese de zor hedefleri başarabileceğine inanır. Algılanan ile gerçek performans arasındaki bu uyuşmazlığın, yetenekleri hakkında yanlış bilgiye sahip olma ve başarılı olmak için kullanacağı stratejileri planlayamama gibi birkaç sebebi olabilmektedir.

Bandura'ya göre (1997) öz-yeterlik inancının bireyde yarattığı etkiler;

- Belirlenen hedeflerin doğrultusu,
- Alınan sorumluluklar sarf ettiği çaba,
- Olumsuzluk ve başarısızlıkla karşılaşıldığında gösterilen dayanıklılık,
- Aksilikler karşısında gösterilen esneklik,
- Düşünce yapısının kendine ilişkin destekleyici veya engelleyici doğası,
- Sosyal baskılara karşı göstereceği stres ve depresyon tepki düzeyi,
- Başarı düzeyi olarak ifade edilmektedir.

Bandura, Pastorelli, Barbanelli ve Caprara (1999) öz yeterliğin çocukluk depresyonu ile ilişkisini inceledikleri araştırma kapsamında Algılanan Öz-yeterlik Ölçeği geliştirmişlerdir. Ortaya çıkan faktörlere göre öz yeterliğin akademik, sosyal ve öz düzenleyici olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Akademik öz-yeterlik, akademik hedeflere ulaşmak için algılanan kapasite; sosyal öz-yeterlik, sosyal problemlerle baş edecek yeteneklerine olan inanç; öz düzenleyici öz-yeterlik ise, yüksek riskli aktivitelere yönelik akran baskısına direnme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Daha sonra Muris (2001) depresyon ve öz-yeterlik ilişkisini incelemek üzere yaptığı araştırmada yeni bir öz-yeterlik ölçeği geliştirmiş ve depresif semptomlarla öz düzenleyici öz-yeterlik boyutu yerine duygusal öz-yeterlik boyutunun ilişkili olabileceğini savunmuştur. Buna göre duygusal öz-yeterlik, olumsuz duygularla baş etmek için algılanan kapasite olarak tanımlanmaktadır.

Bu araştırmada, öz-yeterlik boyutlarından, okul bağlılığını yordayacağı düşünülen akademik öz-yeterlik algısı ele alınmıştır. Akademik öz-yeterliğe ilişkin alanyazın incelendiğinde, farklı tanımlar olduğu görünmektedir. Akademik öz-yeterlik "belirlenen akademik hedeflere ulaşmak üzere davranış düzenleme ve uygulamaya ilişkin kapasiteye yönelik kişisel yargı" olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Bir başka tanıma göre, akademik öz-yeterlik "bireyin planladığı eğitim hedefine ulaşmada gerek duyulan davranışları koordine edebilme ve bu davranışları hayata geçirebilmeleri için kapasitelerine ilişkin yargıları" olarak tanımlanmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Zimmerman (1995) bireyin sahip olduğu akademik öz-yeterlik inancının akademik alanlara özgü olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, her bir akademik alana ilişkin farklı öz-yeterlik inancı gelişebilmektedir.

Linnenbrink ve Pintrich (2003), akademik öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik davranışsal, bilişsel ve motivasyonel katılımları arasında ilişki

olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, öğrenme süreçlerine davranışsal katılım için gerekli motivasyon, öğrencinin sahip olduğu öz-yeterlik inancından kaynaklanmaktadır. Davranışsal katılım, doğru öğrenme ve başarı ile sonuçlandığında da süreç, akademik öz-yeterlik inancının artması ile sonuçlanmaktadır. Duygu durumunun da akademik öz-yeterlikle bağlantısı olduğu vurgulanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 1995). Zorlayıcı hedefler ile karşılaşıldığında, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğrenciler sakin ve dengeli iken, düşük olanlar endişe ve stres tepkileri göstermektedir. Özetle, akademik öz-yeterliğin davranışsal, duygusal ve bilişsel özelliklerle ilişkili olduğu ve okul bağlılığının da bu üç boyutta ele alındığı düşünülecek olursa iki kavram arasında yüksek bir ilişki olması beklenmektedir.

Schunk ve Mullen (2012) okul bağlılığı ve öz-yeterlik arasındaki etkileşimin birçok boyutta ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Bilişsel olarak okula bağlanmak için öz-yeterlik ön koşuldur. Çünkü yüksek beklentiler ve öğrenmeye verilen değer bilişsel bağlılığı yükseltmektedir. Ayrıca bilişsel bağlılığın göstergelerinden olan hedef belirleme, strateji geliştirme, odaklanma gibi beceriler başarıya yönelik olduklarında doğrudan akademik öz-yeterlikle ilişkilidir. Linnenbrink ve Pintrich (2003) bu becerilere ek olarak, üst bilişsel stratejiler geliştirmenin, öz-yeterliğin bir sonucu olarak bilişsel bağlılığı ve bu yolla etkili öğrenme ve başarıyı etkilediğini savunmaktadır. Çaba harcama, zorluklara karşı yılmama, zorluklarla karşılaştığında anne baba, öğretmen ve akranlardan yardım isteme ve zaman yönetimi gibi beceriler hem davranışsal bağlılığın göstergeleri, hem de akademik öz yeterliği yükselten beceriler olarak görülmektedir. Duyuşsal okul bağlılığının, öğrenmeye karşı olumlu tutum, öğrenmeye ve okula verilen değer, başarılarıyla gururlanma gibi özellikleri, akademik öz-yeterlikle ilişkilidir (Schunk ve Mullen, 2012). Güçlü öz-yeterlik inancının, okul bağlılığı üzerinde ortaya çıkardığı bu sonuçlar, daha etkili öğrenme ve başarıyı beraberinde getirerek, öz-yeterlik inancının daha da güçlenmesine sebep olmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Başka bir deyişle, okul bağlılığı ve akademik öz-yeterlik karşılıklı olarak birbirini güçlendiren özellikler olarak değerlendirilebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni olan okul bağlılığı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar, okul bağlılığı ile sosyal duygusal öğrenme becerilerini

birlikte ele alan çalışmalar ve okul bağlılığı ile akademik öz yeterliği ele alan çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Okul Bağlılığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde okul bağlılığını konu alan araştırmalar sunulmuştur. Okul bağlılığına ilişkin alanyazın incelendiğinde okul bağlılığı kavramının 2000'li yılların ortalarında araştırılmaya başlandığı dikkat çekmektedir. Araştırmalarda öne çıkan konu başlıkları okul bağlılığının sosyo-demografik değişkenlerle ve aile, okul gibi bağlamsal süreçlerle ilişkisi ile koruyucu ve önleyici özelliklerinin incelenmesi olarak görülmektedir.

Arastaman (2009) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'de okul bağlılığı (school engagement) kavramını ele alan ve konu ile ilgili bir ölçme aracı geliştiren ilk araştırmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. Ankara ilindeki çeşitli liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 408 öğrenci, 140 öğretmen ve 48 okul yöneticisi ile çalışmıştır. Bu amaçla, geçerlik ve güvenirliği ispatlanmış, öğrencilere yönelik "Öğrenciler İçin Okul Bağlılığı Ölçeği" ve öğretmen ve yöneticilere uygulanan "Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler Anketi" bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin erkeklerden, anne eğitimi ilk ve ortaokul düzeyi olan öğrencilerin lise düzeyi olanlardan, gelir düzeyi alt ve orta olan öğrencilerin de üst gelir düzeyine sahip olanlardan daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin görüşlerine göre "öğretmenlerin dersi ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi, öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi, sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencinin okulda mutlu olmaması, spor, dans, tiyatro ve drama gibi program dışı sosyal etkinliklerin yeterince sunulmaması" gibi faktörlerin öne çıktığı görülmüştür.

İlgili alanyazına göre, öğrencilerin okula olan bağlılıklarının olumsuz davranışlara yönelmelerini önleyeceği vurgulanmaktadır. Okul bağlılığının bu önleyici yapısının ilgili araştırmalara da yansıdığı görülmektedir. Sağlam ve İkiz (2017), 400 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada okula bağlılık ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okula bağlılıkları ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okul bağlılığının önleyici yapısının yanında, öğrencilerin ruh sağlığını koruyucu becerilerine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Turgut ve Eraslan-Çapan (2017) tarafından yapılmış araştırmada 1022 lise öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının psikolojik sağlamlığı anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumu ve okul bağlılığı ilişkisinin incelendiği bir araştırmada ise söz konusu iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Okul bağlılığının anne ve babaya bağlanma ve yaşam doyumu arasında kısmi aracılık rolünün bulunduğu ve okul bağlılığı boyutlarından öğretmene bağlanma tarafından yaşam doyumunun anlamlı bir şekilde yordandığı saptanmıştır (Özdemir ve Koruklu, 2013).

Öğrencilerin okula olan bağlılıklarının yol açtığı bu kazanımların, yurt içindeki araştırmacıları okul bağlılığını artırması beklenen nedenleri ortaya çıkarmaya yönelttiği söylenebilir. Kuramsal çerçevede belirtildiği üzere, program dışı aktivitelere katılmanın okul bağlılığını artırdığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak, Yanık (2018) okulda sportif takımlara katılımın okul bağlılığı ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören 610 öğrenciyi ele almışlardır. Son iki yılda herhangi bir takıma katıldığını veya hiçbir takıma katılmadığını ifade eden öğrencilerin üç veya dört yıldır bir sportif takıma katıldığını ifade eden öğrencilere göre daha düşük bilişsel bağlılık gösterdikleri bulunmuştur, söz konusu fark toplam okul bağlılığı düzeyi için de geçerlidir. Bu gruplar arasında davranışsal ve duyuşsal okul bağlılığı açısından herhangi bir fark bulunmamıştır.

Okul bağlılığını artıran özellikler arasında bireysel faktörler kadar bağlamsal faktörlerin de yoğun bir şekilde araştırıldığı dikkat çekmektedir. Mengi (2011) yapmış olduğu tez çalışmasında öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, algılanan sosyal destek ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla 10. ve 11. sınıflarda okuyan 623 öğrenciden topladıkları veriler üzerinde analizlerini gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz-yeterlik ve aileden, arkadaştan ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça okul bağlılıklarının da anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Aynı bulguya ulaşılan başka araştırmalar da mevcuttur (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018).

Okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri ile ilişkisini inceledikleri bir araştırmada Kalaycı ve Özdemir (2013) lise öğrencilerinden

oluşan 410 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmışlardır. Öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre okuldan memnuniyet, öğretmenden memnuniyet ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet boyutlarının birlikte okul bağlılığı düzeyinin %40'ını açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında okul ikliminin (İhtiyaroğlu, 2014) ve okul yaşam kalitesi algısının (Dönmez, 2016) öğrencilerin okula bağlılıkları ile pozitif ilişkisini kanıtlayan araştırmalar da mevcuttur.

Okul ile aile arasındaki etkileşimin, öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen bir diğer bağlamsal faktör olduğu düşünülmektedir. Erol ve Turhan (2018) tarafından yapılmış bir araştırmada aile katılımı ve okul bağlılığı ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla Elazığ'da okuyan 1488 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler üzerinde yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre aile gelir düzeyi, öğrencinin yaşı, velinin yaşı ve velinin okula yaptığı ziyaret sayısı ile aile katılımı değişkenlerinin okul bağlılığının %19'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erbay (2016) tarafından dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu teşhisi almış 120 öğrenci üzerinde yapılmış bir diğer araştırmada ise aileden ve öğretmenden algılanan akademik destek ve akademik izleme değişkenlerinin okul bağlılığı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır.

Okul bağlılığını azaltan nedenlerin de alanyazındaki araştırmalara konu olduğu görülmüştür. Altuntaş ve Sezer (2017) okul bağlılığının okul tükenmişliği ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada Malatya ilinde 6-7-8. sınıflarda öğrenim gören 562 öğrenciden topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Okul tükenmişliği boyutlarının okul bağlılığını yordayıp yordamadığını incelemek üzere yapılan hiyerarşik regresyon analizi bulgularına göre, okula ilgi kaybı ve okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik boyutlarının birlikte okul bağlılığını negatif ve anlamlı bir biçimde yordadığı ve toplam açıklanan varyansın %21 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere, Türkiye'de okul bağlılığı üzerinde yapılmış araştırmalar son on yılda ciddi bir artış göstermektedir. Dezavantajlı konumda sayılabilecek öğrenci gruplarının da içinde bulunduğu ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan bu araştırmalarda sadece tarama modelinin kullanıldığı da dikkat çekmektedir. Okul bağlılığının şiddet eğilimi ve okul kaynaklı tükenmişlik ile negatif, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu değişkenleri ile pozitif ilişkisinin olduğu, ayrıca öğrencilerin okul bağlılığını artırabilecek çeşitli değişkenlerin de yordayıcılığının kanıtlandığı söylenebilir. Bu değişkenler arasında okul yaşam kalitesi, aile katılımı, algılanan sosyal destek ve program dışı

aktivitelere katılım göze çarpmaktadır. Bir sonraki bölümde okul bağlılığı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Okul Bağlılığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Okul bağlılığı ile ilgili yurt dışında yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, algılanan sosyal destek, akran zorbalığı, aile katılımı, öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi farklı konu başlıklarının öne çıktığı ve yoğunlukla araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca, kuramsal çerçevede de özetlendiği gibi okul bağlılığındaki farklı kavramsallaştırmaların ilgili araştırmalarda baz alınan kuramsal temele ve kullanılan ölçme araçlarına da yansıdığı görülmüştür. Bu bakımdan, araştırmada kullanılan üç boyutlu kavramsallaştırmayı temel alan araştırmalar ele alınarak, öne çıkan konu başlıklarını kapsayacak biçimde sunulmuştur.

Alanyazında algılanan sosyal desteğin okul bağlılığı düzeyini yordayıcılığı en sık araştırılan konu başlıklarından biri olarak dikkat çekmektedir. Ramos-Diaz, Rodrigues-Fernandez, Fernandez-Zabala, Revuelta ve Zuazagoitia (2016) 12-15 yaş arasında 1250 öğrenciden oluşan örneklemde algılanan sosyal destek ve benlik kavramının okul bağlılığı ile ilişkisini incelemişlerdir. Aileden algılanan sosyal desteğin bağlılığın tüm boyutlarıyla, akrandan ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin bağlılığın davranışsal ve duyuşsal boyutuyla manidar düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizinde bağlılığın yordayıcıları olarak bulunan öğretmenden algılanan sosyal destek, benlik kavramı ve aileden algılanan sosyal destek değişkenleri birlikte varyansın %50'sini açıklamıştır. Aileden ve akrandan algılanan sosyal desteğin ise benlik kavramı aracı rolü ile okul bağlılığını etkilediği bulunmuştur. Aynı bölgede fakat farklı bir örneklem üzerinde yapılmış bir diğer araştırmada ise, aileden ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin bağlılığın tüm boyutlarıyla, akrandan algılanan sosyal desteğin ise sadece bağlılığın duyuşsal boyutu ile manidar bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Fernandez-Zabala, Goni, Camino ve Zulaika, 2016). Almanya'da yaşayan göçmen Türk öğrenciler üzerinde yapılmış bir araştırmada da öğretmenden ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin öğrencilerin okul bağlılığı ile pozitif ilişkisi olduğu kanıtlanmıştır (Demir ve Leyendecker, 2018). Öğretmenden algılanan sosyal desteğin öğrencilerdeki okul bağlılığı ve akademik bağlılık ile ilişkisini kanıtlayan başka araştırmalar da mevcuttur (Lam vd., 2012).

Okul bağlılığı ile öğretmen boyutunda algılanan sosyal destek ilişkisi, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerini akla getirmektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkileri ve okul bağlılığını inceleyen araştırmaların hem sayıca fazla olduğu, hem uzun bir geçmişe dayandığı söylenebilir. Yirmi yılı aşkın bir sürede konu ile ilgili yapılmış araştırmaları kapsayan bir meta-analiz çalışması Roorda, Koomen, Spilt ve Oort (2011) tarafından yapılmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul bağlılığı ve akademik başarı ile ilişkisini inceledikleri çalışmada 1990-2011 yılları arasında yapılmış 99 araştırmayı ele almışlardır. Okul öncesinden lise düzeyine kadar 129.423 öğrenciye ait verileri içeren araştırmada hem olumlu hem de olumsuz öğrenci-öğretmen ilişkileri için ayrı ayrı etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul bağlılığı düzeyini artırması bakımından, olumlu öğrenci öğretmen ilişkilerinin toplam veri setinde ve ilkokul öğrencilerinde orta düzeyde, sadece ortaokul öğrencilerini içeren veri setinde ise yüksek bir ilişki gösterdiği görülmüştür. Olumsuz öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul bağlılığı ile tüm çalışma grubunda orta düzeyde negatif bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Söz konusu bulgulara benzer sonuçlar elde eden araştırmalar son yıllarda da sıkça görülmektedir (Culver, 2015; Martin ve Collie, 2018; Teuscher ve Makarova, 2018).

Okul bağlılığının güçlendirilmesi için, öğrencinin içsel destek kaynaklarından biri olarak yaşam doyumu sıklıkla araştırılmıştır. Heffner ve Antaramian (2016) Amerika'da 814 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada yaşam doyumunun okul bağlılığını yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öznel iyi oluşun yaşam doyumu, negatif duygulanım ve pozitif duygulanım değişkenleri birlikte okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara ulaşan başka araştırmalar da mevcuttur (Lewis, Huebner, Malone ve Valois, 2011; Lyons ve Huebner, 2016; Yuen, 2016; Rodriguez-Fernandez, Ramos-Diaz ve Axpe-Saez, 2018; Zhu vd., 2019).

Alanyazında öne çıkan bir başka konu başlığının ise akademik başarı ile okul bağlılığı ilişkisi olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak 12 ülke ortaklığında yapılmış bir araştırmada, Lam ve diğerleri (2012) okul bağlılığı ve akademik performans açısından kız ve erkek öğrencilerdeki farklılıkları incelemek amacıyla 3420 öğrenciden veri toplamışlardır. Cinsiyetin öğretmen görüşü ile elde edilmiş akademik performans ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı, cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde okul bağlılığının akademik performansı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek okul bağlılığına ve bu yolla da daha yüksek akademik performansa sahip olduğu görülmüştür. Hollanda'da

koruyucu aile yanında yaşayan 363 öğrenci üzerinde yapılmış bir araştırmada ise (Goemans, VanGeel, Wilderjans, VanGinkel ve Vedder, 2018) cinsiyet, yüksek akademik başarı, yaş, baba eğitim düzeyi değişkenlerinin okul bağlılığını yordadığı tespit edilmiştir. Wonglorsaichon, Wongwanich ve Wiratchai (2014) tarafından yapılmış bir araştırmada ise okul bağlılığı, öğrenme başarısı, iletişim ve bireysel ihtiyaçlar arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Öğrencilerin aile, öğretmen ve akranlarıyla kurdukları iletişimin, bireysel ihtiyaçlar (ilişki, yetkinlik ve özerklik) ve okul bağlılığı (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) aracılığıyla başarıyı etkilediğine ilişkin kurdukları yapısal eşitlik modellemesinde bütün hipotezlerin kabul edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Schrader (2015) farklı bir bakış açısı sunarak, alanyazındaki okul bağlılığı kavramsallaştırmalarının yetişkinlerin gözlemleriyle oluşturulduğunu, çocukların bağlılığı nasıl tanımladıklarına ilişkin eksikliğe dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ilkokul 3-4-5. sınıf öğrencileri ile yaptığı nitel çalışmada bağlılığı algılama biçimlerini, bu algıların bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiğini, bağlılığı artırabilecek temaları ve öğrenciler tarafından yapılan tanımlamaların alanyazındaki tanımlamalarla benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Üçer oturum şeklinde 11 öğrenci ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bağlılık tanımlamalarında en dikkat çeken kavram akranlarla bir arada vakit geçirmek, oynamak ve yaratıcı aktivitelerde bulunmayı ifade eden "eğlenmek" teması olmuştur. Okulda geçirdikleri zaman diliminde duygu ve düşüncelerini etkileyen özellikleri tanımlamaları istendiğinde dersler ve konular hakkında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları yönlerden, diğer öğrencilerin algılarından, öğrenmek için en kolay ve en zor yöntemlerden ve karar alma süreçlerine katılımın öneminden bahsetmişlerdir. Öğrenciler en çok konu, konuya ilişkin materyal, yöntem, ortaya çıkacak ürün ve aktivite esnasında birlikte çalışacakları arkadaşlarına karar vermenin olumlu yanları hakkında yorum yapmışlardır. Okulda ortalama bir günü nasıl geçirdiklerini tanımlamaları istendiğinde ise bazı öğrenciler "her şeyin güzel olduğunu" bazıları ise "uzun bir süre boyunca sadece sandalyede oturduklarında sıkıcı olabildiğini" ifade etmişlerdir. Görüşmeye alınan tüm öğrenciler okulda dikkati toplamanın zorluklarından, dikkatlerini toplamak için ve öğrendiklerini hatırlamak için kullandıkları yöntemlerden bahsetmişlerdir. Öğrenme ve okula ilişkin tanımlamalarında ortaya çıkan olumlu temalar "eğlenceli, macera dolu, ilginç, mutlu, kolay, arkadaşça, eğitimsel, ilham verici, çok şey öğrendiğim, tatlı ve diğerleri" olarak bulunmuştur. Olumsuz temalar ise "sıkıcı, yorucu, uzun, vahşi, düşündüğüm kadar harika değil, zor, kalabalık, kafa karıştırıcı ve diğerleri" olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okula olumlu öğrenmeye ise daha fazla olumsuz

değer atfettiği görülmüştür. Öğrenciler başarılı veya başarısız olmada kendi davranışlarının etkili olduğunu, olumlu sonuçlar almak için yeteneklerine ek olarak, çaba ve dikkat göstermenin en etkili yöntem olduğunu ve okul ile gelecekleri arasında bir bağlantı bulunduğunu ifade etmişlerdir. İyi öğrencileri tanımlamaları istendiğinde, arkadaşlarına ve öğretmenlerine iyi davranmayı ön planda tuttukları görülmüştür. Okulda neyi değiştirmek istedikleri sorulduğunda da "birbirine karşı kaba davranışları, zorbalık içerikli davranışları, sınıfta boş boş gezinmeyi ve arkadaşının dikkat dağıtıcı eylemlerini" değiştirmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tutumunun okula bağlanmayı önemli düzeyde etkilediğini belirtmişlerdir. En etkili öğretmen davranışları olarak da, öğrenciyle birebir iletişim kurması, sınıfta ve ders saatinde istekli görünmesi ve öğrenci davranışlarını yönetme biçimi olarak görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerde cinsiyet bazında bazı farklılıklar da bulunmuştur. Buna göre, kız öğrenciler çevrelerindeki kişilerle kurdukları sosyal ilişkilere, erkekler ise arkadaşlarıyla ortak çalışmaya daha fazla önem vermektedirler. Tüm öğrenciler derslerde dikkat toplamanın zorluklarından bahsederken, kız öğrencilerin daha etkili önleyici stratejiler geliştirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okula ilişkin olumlu tanımlamaların azaldığı da bulgular arasındadır. Son olarak, bu çalışmadaki bulguların alanyazındaki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılık tanımlamalarına uyan temalar barındırdığı görülmüştür.

Okuldaki olumsuz koşulların okul bağlılığını azalttığı savından hareketle akran zorbalığı en çok araştırılan bir diğer konu olarak öne çıkmaktadır. Tennant (2018) çeşitli zorbalık rollerinde bulunan 6-7. sınıf öğrencilerin okul bağlılığı ve duygu düzenleme profillerini analiz etmek amacıyla yaptığı çalışmada Amerika'da bulunan 596 öğrenciyi ele almıştır. Zorbalık sürecinde herhangi bir rolü bulunmayan öğrencilerin, kurbanın savunucusu rolünde olan veya zorbalık sürecine herhangi bir şekilde katılan öğrencilere göre daha yüksek duygusal bağlılık gösterdikleri, zorbalık sürecinde herhangi bir şekilde katılmayanların katılanlara göre daha yüksek davranışsal bağlılık gösterdikleri ve kurbanın savunucusu rolünde bulunan öğrencilerin tüm zorbalık rollerindeki öğrencilere göre daha yüksek davranışsal ve bilişsel bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Duygu düzenlemede yaşanan zorlukların zorba, kurban ve seyirci rolleri ile okul bağlılığı ilişkisinde aracı olduğu, kurbanın savunucusu rolü ile ilişkisinde ise aracı olmadığı ifade edilmiştir. Akran zorbalığı ile okul bağlılığı arasında olumsuz ilişki ve negatif yordayıcılığı kanıtlayan başka araştırmalar (Dorio, Fredrick ve Demaray, 2018; Valle, Stelko-Pereria, Peixoto ve Williams, 2018) olduğu gibi, evde kardeş zorbalığına maruz

kalmanın da okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu kanıtlayan araştırma bulguları da mevcuttur (Roseman, 2018).

Görüldüğü üzere, yurt dışında okul bağlılığı ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda tarama modeli kullanıldığı ve ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencileri kapsadığı görülmektedir. Nitel desenlerin ve meta analiz çalışmalarının da son yıllarda artış gösterdiği görülmekle birlikte deneysel çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Öğrencinin sosyal çevresi ile kurduğu olumlu ilişkilerin ve algıladığı sosyal desteğin, öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun okul bağlılığı ile pozitif ilişkisinin bulunduğu, akran zorbalığı gibi olumsuz deneyimlerin ise negatif ilişkisinin bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu yönüyle okul bağlılığının öğrencilerin yaşamında koruyucu ve önleyici rolünün söz konusu bulgularla kanıtlandığı söylenebilir. Okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu düşünülen sosyal duygusal öğrenme becerileri kavramını birlikte ele alan araştırmalara bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

Okul Bağlılığı ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, yurt içinde SDÖ becerileri ile okul bağlılığının ilişkisini konu alan herhangi bir araştırma olmaması sebebiyle, bu bölümde yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

Okul bağlılığının SDÖ beceri geliştirme programları ile güçlendirildiğini kanıtlayan birçok araştırma bulunmaktadır. Pierce ve Shields (1998), madde bağımlılığı riskine karşı akrandan algılanan baskıyı önlemek üzere yapılandırılmış "Yıldız Ol" programının 9-12 yaş grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları bir araştırmada okul terki oranının %52 olduğu bir bölgede çalışmışlardır. Karar verme, kişiler arası ilişki becerileri, kültürel farkındalık ve özsaygı ile hayır diyebilme becerilerini geliştirmeye yönelik haftada bir 90 dakikalık oturumlar şeklinde yapılandırılmış, deney ve kontrol grupları bulunan bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada okul bağlılığı koruyucu bir faktör olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programa katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre olumlu sosyal davranış, okul bağlılığı, aile bağlılığı, olumlu benlik kavramı, öz kontrol, karar verme, duygusal farkındalık, girişkenlik, işbirliği ve öz-yeterlik becerilerinin farklılaştığı saptanmıştır. Benzer bir araştırma Morrison, Storino, Robertson, Weissglass ve Dondero (2000) tarafından yapılmıştır. Madde kullanımı riski altındaki 175 öğrencinin, okul

sonrası yaşam becerileri eğitim programına katılımı ile okul bağlılığının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mason ve Chuang (2001) ise, yaratıcı problem çözme ve özsaygı becerilerini geliştirmek üzere yapılandırdıkları 16 haftalık uygulama sonrasında öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumlarında azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

SDÖ beceri geliştirme programlarının okul bağlılığı gibi çeşitli koruyucu faktörler ile ilişkisini inceleyen araştırma sayısının fazlalığı sebebiyle, söz konusu etkilerin meta-analiz çalışmalarında değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Alanyazında okul sonrası ve öğretim programları içinde yapılandırılmış programları ayrı ayrı inceleyen iki farklı meta-analiz çalışmasına rastlanmıştır. Okul sonrası SDÖ programlarının öğrencilerin, duygu, düşünce ve davranışlarına etkilerinin incelendiği meta-analiz çalışması Durlak ve Weissberg (2007) tarafından yapılmıştır. SDÖ becerilerinden bir veya birkaçını hedefleme, 5-18 yaş arasındaki öğrencilere yönelik, en azından bir okul yılı boyunca devam eden ve deney-kontrol grubu şeklinde tasarlanmış 73 uygulamayı analize dahil etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, SDÖ programlarına dahil olan öğrencilerin kendilik algısı, okul bağlılığı, olumlu sosyal davranışlar, akademik başarı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış, problem davranışlar ve madde kullanımı düzeylerinde de anlamlı bir düşüş görülmüştür. Söz konusu programlar öğrencilerin devamsızlık düzeylerinde herhangi bir farka yol açmamıştır.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) tarafından da öğretim programları kapsamında yapılandırılmış SDÖ programlarının etkisini incelemek üzere bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Analize dahil edilen 213 programın, raporların İngilizce dilinde yazılmış olması, SDÖ becerilerinden en az birini hedeflemesi, 5-18 yaş aralığında uygulanması, etki büyüklüğünün hesaplanmış olması ve kontrol grubu içermesi gibi kriterlere uyduğu ve toplam 270.034 öğrenciyi kapsadığı görülmüştür. SDÖ programlarının, öğrencilerin SDÖ becerileri, kendilik algısı, okul bağlılığı, olumlu sosyal davranış, davranış problemleri, duygusal sıkıntı ve akademik performansları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analize dahil edilen uygulamaların %15'inde izleme ölçümü yapıldığı, etkilerin söz konusu yedi boyutta da devam ettiği araştırmanın bir diğer bulgusu olmuştur.

Elias (2006) okullarda SDÖ becerilerinin, sistematik ve yapılandırılmış programlar dışında destekleyici ve koruyucu ilişkiler yoluyla da kazandırılabileceğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım alanyazında yapılmış araştırmalara da yansımıştır. Yang (2015) yapmış olduğu tez çalışmasında, SDÖ temelli öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen

ilişkileri ve sınıfta SDÖ becerilerinin ele alınmasının okul bağlılığı ile ilişkisini incelemek üzere ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 25.896 öğrenciyi ele almıştır. Bir alt amaç olarak bu ilişkinin okul düzeyine göre değişip değişmediğini de incelemiştir. SDÖ temelli öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okul bağlılığı ile pozitif bir ilişkisi olduğu, bu ilişkinin ortaokul ve lise düzeyinde ilkokula göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. SDÖ temelli öğrenci-öğrenci ilişkilerinin okul bağlılığı ile pozitif bir ilişkisi olduğu, okul düzeyi yüskeldikçe bu ilişki gücünün azaldığı görülmüştür. Sınıfta SDÖ becerilerinin ele alınmasının öğrencilerin okul bağlılığı ile pozitif bir ilişkisinin olduğu, bu ilişkinin lise düzeyinde daha güçlü olduğu bir diğer araştırma bulgusudur.

Jennings (2003) farklı etnik kökenlerden gelen 229 7. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, destekleyici akran ve öğretmen ilişkileri, okul bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Destekleyici ilişkiler; işbirliği ve iletişim, empati, problem çözme ve öz farkındalık boyutlarında ele alınmıştır. Sonuç olarak, okul bağlılığı ile destekleyici akran ve öğretmen ilişkileri arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Akademik başarının destekleyici akran ilişkileri ile pozitif bir ilişkisi olduğu, ancak destekleyici öğretmen ilişkileri ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı da araştırma bulguları arasındadır. Ayrıca okul bağlılığı ile akademik başarının ilişkili olmadığı saptanmıştır.

İki değişken arasında yapılmış araştırmaların arasında SDÖ becerilerinin bir veya birkaçına odaklanıldığı da görülmektedir. Reschly, Huebner, Appleton ve Antaramian (2008) okul bağlılığı ile pozitif ve negatif duygular ve uyumlu başa çıkma davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada, üç yıllık boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çalışma grubunu 7-10. sınıflarda öğrenim gören 293 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada uyumlu başa çıkma davranışları, sosyal destek arama ve problem çözme olarak tanımlanmıştır. Pozitif duyguların yüksek okul bağlılığı, negatif duygularınsa düşük okul bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pozitif duygular ile okul bağlılığı arasındaki ilişkide, uyumlu başa çıkma davranışlarından sosyal destek aramanın kısmi aracı rolü olduğu, problem çözme davranışının da aracı rolü olduğu saptanmıştır. Ayrıca, uyumlu başa çıkma davranışlarının okul bağlılığı ile pozitif ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf içi problem davranışların ve sosyal becerilerin okul bağlılığı ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada Goldschmidt (2008) 3. ve 5. sınıflarda okuyan 171 öğrenciyi ele almıştır. Sınıf içi problem davranışlar; sınıfta yalnızlaşma, sürekli üzgün olma gibi içselleştirme ve diğerleriyle kavga etme, agresif davranışlar gibi dışsallaştırma olarak iki

boyutta ele alınmış ve araştırmaya katılan öğretmenler aracılığıyla ölçülmüştür. Sosyal beceriler ve okul bağlılığı ise öz bildirim ölçekleriyle araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dışsallaştırma davranışları okul bağlılığı toplam puanıyla ve alt boyutlardan davranışsal ve duyuşsal bağlılıkla negatif yönde ilişkili olmakla birlikte, içselleştirme davranışının okul bağlılığı ile herhangi bir ilişkisi bulunmamıştır. Sosyal beceriler ile okul bağlılığı toplam puanı arasında pozitif bir ilişki olduğu, alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ilişkinin bilişsel bağlılık puanları ile olduğu görülmüştür. Sosyal becerilerin dışsallaştırma davranışı ve okul bağlılığı arasındaki ilişkide kısmi aracı olduğu, içselleştirme davranışlarının ise herhangi bir aracı rolü olmadığı da araştırma bulguları arasındadır.

Yurt dışında konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde, daha çok deneysel desende tasarlandığı ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunun meta-analiz çalışmalarında ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde, meta-analiz çalışmalarına ve az sayıda bulunan tarama türü araştırmalara yer verilmiştir. Tarama türü araştırmalar arasında, SDÖ becerilerinin öz bildirim ölçekleriyle ölçülmediği, daha çok akran ve öğretmen ilişkileri boyutunda ele alınarak okul bağlılığı ile ilişkisinin incelendiği ve SDÖ becerilerinin tamamını konu alan bir araştırmaya rastlanmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, yapılan araştırmaların, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini kapsadığı da dikkat çekmektedir. Bir sonraki bölümde, okul bağlılığı ile ilişkili olduğu düşünülen akademik öz-yeterlik kavramını birlikte ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

Okul Bağlılığı ile Akademik Öz-yeterliğin Birlikte Ele Alındığı Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul bağlılığının genel öz-yeterlikle ilişkisinin oldukça yoğun araştırıldığı, ancak öz-yeterlik boyutlarından akademik öz yeterliğin ele alındığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu sebeple, bu bölümde genel öz-yeterlik inancını ele alan araştırmalar kapsam dışında tutulmuş, yurt içi ve yurt dışında akademik öz-yeterlik ve okul bağlılığının ilişkisini inceleyen araştırmalar ele alınmıştır.

Akademik öz yeterliğin, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına etki ederek (Bandura, 1997) çevresel ve bireysel faktörler arasında koruyucu bir köprü rolü üstlendiği söylenebilir. Özerklik ihtiyacını karşılayan destekleyici öğretmen davranışlarının okul bağlılığı ile ilişkisinde akademik öz yeterliğin benlik kavramı ile birlikte aracı rol oynadığı görülmektedir (V. Mıh ve C. Mıh, 2013). Söz konusu araştırmada, Romanya'da 174 lise öğrencisi incelenmiş ve davranışsal bağlılığın akademik öz-yeterlik ve başarı

beklentisi, duygusal bağlılığın ise akademik öz-yeterlik, başarı beklentisi ve akademik benlik kavramı tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Türkiye'de benzer bir araştırma bulgusuna ortaokul örneklemi üzerinde Dadandı'nın (2018) yaptığı araştırmada rastlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenci bağlılığının, akademik benlik kavramı, benlik saygısı ve akademik öz-yeterlik tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çevresel faktörlerle akademik öz-yeterlik inancının birlikte çalışıldığı başka araştırmalar da bulunmaktadır. Wettersten ve diğerleri (2005), Amerika'da kırsal yerleşim bölgesinde öğrenim gören 689 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, akademik öz-yeterlik ve çeşitli çevresel faktörler ile okul bağlılığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada okul bağlılığı tutum ve davranış olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sosyal destek, akademik öz-yeterlik, ailenin eğitimi destekleyici davranışları ve kariyer beklentilerinin okul bağlılığının tutum boyutunu yordadığı tespit edilmiştir. Okul bağlılığının davranış boyutunun ise akademik öz-yeterlik ve algılanan sosyal destek tarafından yordandığı saptanmıştır. Türkiye'de benzer bir bulgu, Kartal (2017) tarafından aynı yaş grubunda yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda, lise öğrencilerinde akademik öz-yeterlik ve algılanan öğretmen desteğinin, okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili yapılmış araştırmaların dezavantajlı öğrencileri de kapsadığı dikkat çekmektedir. McMahon, Parnes, Keys ve Viola (2008) 5-12. sınıflarda öğrenim gören ve okullar arasında nakil olma kriterine uyan 136 engelli öğrenci ile yürüttükleri bir çalışmada okuldaki stres ve sosyal destek kaynaklarının anksiyete ve depresyon ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul bağlılığının okulda algılanan stres kaynakları ve sosyal desteğe bağlı olarak, akademik öz-yeterlik ve okul doyumunu yükselttiğini ve bu yolla depresyon düzeyinin azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Akademik öz-yeterlik ve okul bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmaların ortak sonucu, okul bağlılığının yordanmasında akademik öz-yeterliğin belirleyici olduğudur. Ele alınan araştırmalar incelendiğinde hem bireysel hem de bağlamsal faktörlerin birlikte ele alındığı tarama türü araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Araştırmalara göre, akademik öz-yeterlik ile birlikte, akademik benlik kavramı, benlik saygısı, başarı ve kariyer beklentisi, aileden ve öğretmenden algılanan sosyal destek değişkenlerinin okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda ele alınan yaş grubunun ortaokul ve lise düzeyini kapsadığı ve dezavantajlı öğrencilerde de incelendiği görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması sırasında takip edilen işlem yolu ve istatistiksel çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tarama türü araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bu modelde korelasyon türü veya karşılaştırma türü ilişkisel çözümleme kullanılabilmektedir (Karasar, 2015). Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, ilişki düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Bu araştırmadaki çalışma grubu, Ankara ilinde MEB'e bağlı yedi ortaokulda okuyan 907 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplanacak öğrenciler uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği bir örneklemden veri toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olmasına rağmen; ilçe, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aylık gelir düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, günlük internet kullanım düzeyi, parçalanmış aileye sahip olma, program dışı etkinliklere katılım, fiziksel imkanlardan

memnun olma durumu gibi demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	463	51.0	907
	Erkek	444	49.0	%100
Sınıf düzeyi	5. sınıf	214	23.7	907
	6. sınıf	208	22.9	%100
	7. sınıf	297	32.7	
	8. sınıf	188	20.7	
Fiziksel imkanlardan memnuniyet	Evet	566	62.4	907
	Hayır	341	37.6	%100
Program dışı aktivitelere katılım	Evet	490	54.0	907
	Hayır	417	46.0	%100
Okul türü	Ortaokul	795	87.7	907
	İmam Hatip Ortaokulu	112	12.3	%100
Aylık gelir düzeyi	0-1603 TL	125	13.8	887
	1604-3000 TL	251	27.7	%97.8
	3001-4500 TL	245	27.0	
	4501-6000 TL	135	14.9	
	6001 TL ve üzeri	131	14.4	
Parçalanmış aile	Evet	77	8.5	904
	Hayır	827	91.2	%99.7
Anne eğitim durumu	İlkokul ve altı	122	13.5	897
	Ortaokul	157	17.3	%98.9
	Lise	343	37.8	
	Lisans	234	25.8	
	Lisansüstü	41	4.5	
Baba eğitim durumu	İlkokul ve altı	76	8.4	891
	Ortaokul	151	16.6	%98.2
	Lise	316	34.8	
	Lisans	295	32.5	
	Lisansüstü	53	5.8	
Günlük internet kullanım süresi	0-1 saat	278	30.7	904
	1-2 saat	308	34.0	%99.7
	2-3 saat	193	21.3	
	3-4 saat	71	7.8	
	4 saat ve üzeri	54	6.0	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı grupta yer alan öğrencilerin 463'ü (%51.0) kız, 444'ü (%49.0) erkek olmak üzere toplam 907 kişi oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 795'i (%87.7) ortaokullarda, 112'si ise (%12.3) imam hatip ortaokullarında öğrenim görmektedir. Parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerin sayısının 77 (%8.5), tam ailede yaşayanların ise 827 (%91.2) olduğu görülmektedir, katılımcıların üçünün (%0.3) bu değişkene ait durumları saptanamamıştır. Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine ait dağılım incelendiğinde, lisansüstü mezunu olan öğrencilerin diğer kategorilere göre daha az sayıda oldukları görülmektedir. Tüm değişkenler değerlendirildiğinde, kayıp veri miktarının en fazla 16 (%1.8) olduğu ve baba eğitim durumuna ait olduğu saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılacak veriler toplanmadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı (*Bknz.* Ek-5) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (*Bknz.* Ek-6) alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Ankara'nın farklı ilçelerinden ortaokullar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve çalışmanın amacı açıklanmıştır. Veri toplama uygulamaları araştırmaya izin veren okullarda, 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında sınıf ortamında yapılmıştır. Araştırmacı uygulama öncesi öğrencilere kendisini tanıtmış ve çalışmanın amacını açıklamıştır. Ayrıca gizlilik ve gönüllülük gibi araştırma etiğine ilişkin bilgi vermiştir. Bu açıklamalardan sonra gönüllü olan öğrencilere, veri toplama araçları tek oturumda uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Okula Bağlılık Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarının tanıtımına yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu sosyo-demografik değişkenlerle ilgili bilgilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form Ek 1'de verilmiştir.

Okula Bağlılık Ölçeği

Orijinal ölçek Fredericks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiş, 19 madde, üç boyuttan oluşmakta (duyuşsal-bilişsel-davranışsal) ve beşli Likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Davranışsal Bağlılık alt ölçeği için .77, Duygusal Bağlılık alt ölçeği için .86, Bilişsel Bağlılık içinse .82 olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasında 515 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre toplam açıklanan varyans %49,39 ve ölçeğin orijinal formundaki üç faktörlü yapının korunduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken rastgele oluşturulan %40 ve %60'lık gruplarda çapraz geçerlik hesaplanmıştır. Modele ait uyum indeksleri $x^2/sd=4.15$, CFI=.96, SRMR=.05 olarak paylaşılmıştır. Madde toplam korelasyonları .33 ile .67 arasında değişmektedir. Çalışmada, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının tüm ölçek için .89, Davranışsal Bağlılık alt ölçeği için .68, Duygusal Bağlılık alt ölçeği için .80, Bilişsel Bağlılık içinse .80 olarak hesaplanmıştır. Testin, iki hafta sonra 68 öğrenciye tekrar uygulanması sonucunda ortaya çıkan Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .83 alt ölçekler için sırasıyla .70, .78 ve .79 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, üç boyut ve 19 maddeden oluşan, beşli derecelendirme (5 = *Çok doğru*'dan 1 = *Hiç doğru değil*'e) türünde, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Alt boyutlar, Davranışsal Bağlılık (beş madde, örneğin, "Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım"), Duyuşsal Bağlılık (altı madde, örneğin "Okuldaki etkinlikler beni heyecanlandırır"), Bilişsel Bağlılık (dokuz maddeden, örneğin "Okulda yaptıklarımız hakkında daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum") oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95'tir. Ölçekte üç madde tersten puanlanmaktadır ve toplamda alınan yüksek puan öğrencinin okula bağlılığının yüksek düzeyde olduğuna, düşük puan ise düşük düzeyde okula bağlılığına işaret etmektedir.

Bu çalışmadaki veri analizinde, ölçekten elde edilen toplam puan kullanılmıştır. Bu çalışmada Okula Bağlılık Ölçeği toplamı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler ekte sunulmuştur (*Bknz.* Ek 2).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ), SDÖ yaklaşımına dayalı olarak 6-7-8. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen 40 madde ve dört boyuttan oluşan dörtlü derecelendirme türünde bir ölçektir. Problem Çözme Becerileri (11 madde, örneğin *"Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplarım"*), Kendilik Değerini Artıran Beceriler (10 madde, örneğin *"Birçok olumlu özelliğim var"*), Stresle Başa Çıkma Becerileri (10 madde, örneğin *"Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım"*), İletişim Becerileri (9 madde, örneğin *"Konuşurken yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim"*) alt boyutları oluşturmaktadır. Dörtlü derecelendirme "1 = *Hiç uygun değil* ile 4 = *Tamamen uygun"* arasındadır. Ölçek toplam puan ve dört alt puan vermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160'tır. Ölçekten alınan düşük puan SDÖ becerileri yönünden yetersizliği, yüksek puan alınması SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının katılımcıları Ankara'da öğrenim gören 1343 ortaokul öğrencisidir. 597 kişilik birinci gruptan toplanan veriler yapı geçerliği çalışmalarında, 315 kişilik ikinci gruptan toplanan veriler üç hafta arayla test tekrar test ve güvenirlik hesaplanması çalışmalarında, 431 kişilik üçüncü gruptan toplanan veriler ise madde analizi, ölçüt bağıntılı geçerlik, alt ölçekler arasındaki ilişkiler ve iç tutarlık ve güvenirlik hesaplaması çalışmalarında kullanılmıştır (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). Faktör analizi uygulanmadan önce KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu değeri .89 ve Bartlett testi manidar bulunmuştur. Birden fazla faktörde yaklaşık değer veren, hiçbir faktöre girmeyen ve faktör yükü .30'un altındaki maddeler ölçekten çıkarılmış ve 41 maddelik dört faktörlü haline ulaşılmıştır. 41 madde üzerinden yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında modele uymadığı için bir madde analiz dışı bırakılmıştır. Uyum indeksi değerleri RMSEA=.036, GFI=.90, CFI=.96, AGFI=.89, NFI=.92, NNFI=.96, SRMR=.049 olarak bulunmuştur. DFA sonuçlarına göre madde faktör yüklerinin .33 ile .60 arasında değiştiği saptanmıştır. SDÖBÖ alt ölçekleri arasındaki ilişki katsayılarının .39 ile .49 arasında bulunması ile ölçekler arasında binişiklik olmadığı, toplam puan ile alt ölçeklerden alınan puanların arasındaki ilişki katsayılarının da .74 ile .77 arasında bulunması da bu faktörlerin SDÖBÖ yapısına ait olduğunu göstermektedir (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010). SDÖBÖ'nün güvenirlik çalışmalarında iki ayrı veri setinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ve üç

hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenirlik katsayıları kullanılmıştır. İki veri setinde de ölçekten alınan toplam puan için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur (Kabakçı ve Korkut-Owen, 2010).

Bu çalışmada ölçek toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90, 'iletişim becerileri' boyutu için .69, 'problem çözme becerileri' boyutu için .84, 'stresle başa çıkma becerileri' boyutu için .74, 'kendilik değerini artıran beceriler' boyutu içinse .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadaki veri analizinde, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyini gösteren ölçek toplam puanı kullanılmıştır. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek 3'te verilmiştir.

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaş grubundaki bireylerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlama çalışmasını Telef ve Karaca (2012) gerçekleştirmiştir. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli derecelendirme türü (1= *hiç* ve 5= *çok iyi*) bir ölçektir. Ölçek, sosyal öz-yeterlik (örneğin, *"Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?"*), akademik öz-yeterlik (örneğin, *"Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?"*) ve duygusal öz-yeterlik (örneğin, *"Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?"*) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve her bir boyutunda yedi madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu ve maddelerin üç faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin .30 ile .59 arasında değiştiği görülmüştür Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.049, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.066 olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmada, akademik öz-yeterlik düzeyini ölçmek amacıyla, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin 'akademik öz-yeterlik' boyutu toplam puanı kullanılmıştır. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği toplamı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86, 'akademik öz-yeterlik' boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır. ÇİÖÖ örnek maddeleri Ek 4'te verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde verilerin çözümlemeye sokulmadan önce gerekli hazırlıkların yapılması ve karşılanması gereken varsayımların incelenmesi ile ilgili bilgiler verildikten sonra araştırmada kullanılan çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

Verilerin Çözümlemeye Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler çözümlenmeden önce gerekli ön kontroller yapılmış ve toplanan ölçeklerin bir kısmını veya tamamını cevapsız bırakan 69 katılımcının verileri analize dahil edilmemiştir. Böylece başlangıçta 1020 olan katılımcı sayısı 951'e düşmüştür. Ardından, ölçeklerde ters puanlanan maddeler belirlenmiş ve ters maddelerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise veri setindeki kayıp değer analizleri yapılmış ve kayıp değerlerin dağılımının homojen olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Veri setinde kayıp değerlerin %5'ten az ve çalışma grubunun büyük olması (Tabachnick ve Fidell, 2015) nedeniyle ortalama değer atama yöntemi kullanılarak kayıp verilerin ataması yapılmıştır.

Üçüncü olarak kutu-çizgi grafikleri ve tek yönlü uç değer analizlerinden yararlanılarak veri setindeki aşırı veya olağan dışı değerlere sahip herhangi bir katılımcı olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü uç değer analizinin yapılabilmesi amacıyla standart z puanları elde edilmiştir ve +3.29 ve -3,29 aralığı haricindeki değerler analiz dışı bırakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan işlem sonucuna göre; 42 katılımcının verileri analize dahil edilmemiştir ve katılımcı sayısının 909 olduğu gözlenmiştir.

İkinci olarak değişkenlerin tek yönlü normallik dağılımlarının değerlendirilebilmesi amacıyla normal dağılım eğrisini içeren histogramlar ve grafikler ve basıklık/çarpıklık katsayıları ile ortalama, medyan ve mod değerlerini içeren betimsel istatistikler incelenmiştir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan incelemede, dağılımlara ait

çarpıklık/basıklık katsayılarının ±1 aralığında yer aldığı, ortalama, medyan ve mod değerlerinin de birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durumda tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir. Böylece veri seti 909 katılımcının verileriyle oluşmuştur. Değişkenlerin dağılımını içeren betimsel istatistikler bir sonraki bölümde yer alan Tablo 3'te (sf. 72) gösterilmiştir.

Çözümlemeye geçilmeden önce değişkenler arası olağandışı kombinasyonları yansıtan çok yönlü uç değerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Çok yönlü uç değerler, regresyon analizi içindeki Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Buna göre, iki katılımcıya ait veriler analize dahil edilmeyerek, diğer işlemler 907 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Kritik ki-kare değeri .001 olarak kabul edilmiştir.

Değişkenlerin çok değişkenli normallik ve doğrusallık durumlarının incelenebilmesi amacıyla yordanan değer için saçılma diyagramları, histogram ve normal dağılım eğrileri oluşturulmuştur (Çokluk vd., 2018). Grafikler değerlendirildiğinde; noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bu durum; doğrusallık varsayımının karşılandığı ve yordanan değişken olan okul bağlılığı için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin de normale yakın olduğunu göstermektedir.

Analize geçilmeden önce çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı da incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında .90 ve üzerinde korelasyon olması durumunda çoklu bağlantı sorununun olduğu gözlenmektedir (Çokluk vd., 2018). Bundan dolayı, araştırmada öncelikle ele alınan değişkenler arasındaki ilişkide gözlenen Pearson korelasyon katsayılarına bakılarak ikili korelasyonlar değerlendirilmiş ve .039 ile .607 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayılarına ve manidarlık düzeylerine Tablo 4'te (sf. 74) yer verilmiştir.

Araştırmada; çoklu bağlantılılık sorununu değerlendirebilmek amacıyla varyans artış faktörleri (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değerlerine de bakılmıştır. Varyans artış faktörünün (VIF) 10'dan küçük, tolerans değerinin .10'dan büyük olması ve durum indeksinin de (CI) 30'dan küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığının bir göstergesidir (Çokluk vd., 2018). Yordanan değişken olarak okul bağlılığının ele alındığı regresyon modeli incelendiğinde; tolerans değerlerinin 0.59 ile 0.98 arasında, varyans artış faktörü değerlerinin 1.017 ile 1.697 arasında değiştiği ancak durum indekslerinin en yüksek değerinin ise 36.377 olduğu bulunmuştur. Diğer iki göstergeye ait değerlerin normale oldukça yakın olması ve varsayımların karşılanmasından ötürü bu değerdeki

sapma ihmal edilmiş ve yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı kabul edilmiştir.

Son olarak, araştırmada Durbin Watson katsayısına bakılarak otokorelasyon incelemesi yapılmıştır. Durbin Watson katsayısı vakaların sırası ile ilgili hataların bağımsızlığının ölçümünü içermektedir ve bu katsayının anlamlı çıkması bağımsız hataların varlığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu katsayı için kabul edilebilir değer aralığı 1.50 ve 2.50 olarak verilmektedir (Kalaycı, 2016). Bu araştırmada yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi modelinde Durbin Watson katsayısı 2.099 olarak bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte araştırmada otokorelasyon sorununun olmadığı söylenebilir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinin, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, parçalanmış ailede yaşama durumu, günlük internet kullanım süresi bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklemler için t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İki grup ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklemler için t testi, üç veya daha fazla grubun ortalamaları içinse tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015).

Bu çalışmada, okul bağlılığı düzeyini yordayacağı düşünülen birden fazla yordayıcı (bağımsız) değişken olduğu için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkende açıklandığı toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın ve yordayıcı değişkenlerin istatistiksel anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapmayı sağlar (Büyüköztürk, 2015).

Araştırmanın ana ve alt amaçları doğrultusunda SDÖBÖ toplam puanı, ÇİÖÖ akademik öz-yeterlik boyutu (AÖZY) puanı ile birlikte alanyazına dayalı olarak okul bağlılığı puanını yordayacağı beklenen sosyo-demografik değişkenler de analize dahil edilmiştir. İlgili değişkenlerden süreksiz olan cinsiyet, fiziksel imkanlardan memnun olma ve program dışı aktivitelere katılım değişkenleri 'yapay değişken' (dummy variable) olarak tanımlandıktan sonra analize dahil edilmiştir. Araştırmada yapılan tüm analizlerde hata payı .05 olarak belirlenmiştir. Bulgular bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin, araştırma soruları dahilinde çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgular paylaşılmıştır. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve istatistiksel anlamları ile alanyazına dayalı yorumlamalar da paylaşılmıştır.

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmada yer alan katılımcıların Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), ÇİÖÖ akademik öz-yeterlik boyutu puanı (AÖZY), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden (SDÖBÖ) aldıkları toplam puanlar ile analizlere dahil edilen akademik başarı not ortalaması (AORT) değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	En düşük puan	En yüksek puan	$\bar{X}$	Med-yan	Mod	Ss	ÇK	BK
OBÖ	907	43.00	95.00	76.22	77.00	81.00	10.89	-0.55	-0.21
AÖZY	907	11.00	35.00	27.67	28.00	31.00	5.08	-0.57	-0.16
SDÖBÖ	907	77.00	160.00	126.60	127.00	123.00	16.05	-0.25	-0.35
AORT	907	52.52	100.00	86.47	89.00	92.00	10.54	-0.95	0.24

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya dahil olan katılımcılarda OBÖ toplamında gözlenen en düşük puanın 43.00, en yüksek puanınsa 95.00 olduğu ve puan ortalamalarının ($\bar{X}$) 76.22 olduğu görülmektedir. Bu puan dağılımındaki standart sapma (Ss) değeri 10.89'dur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca OBÖ puan dağılımına ait histogram ve normal dağılım eğrilerinde herhangi bir sapma bulunmamıştır.

Katılımcıların ÇİÖÖ akademik öz-yeterlik boyutundan (AÖZY) aldıkları toplam puanlara ait ortalama ($\bar{X}$) 27.67 iken standart sapma (Ss) değerinin 5.08 olduğu

görülmektedir. Bu ölçeğe ait gözlenen en düşük puan 11.00 ve en yüksek puan ise 35.00'tir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca akademik öz-yeterlik boyutu puan dağılımına ait histogram ve normal dağılım eğrilerinde herhangi bir sapma bulunmamıştır.

SDÖBÖ toplam puanına ait basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer aldığı ve histogramlar incelendiğinde normal dağılım eğrisine göre aşırı bir sapma bulunmadığından söz konusu verilerin normal dağılıma uygun oldukları söylenebilir. Diğer betimsel istatistikler incelendiğinde, SDÖBÖ toplam puanlarında gözlenen en düşük değer 77.00 iken en yüksek değerin ise 160.00 ve ortalama puan ($\overline{X}$) 126.60 iken standart sapma değerinin (Ss) 16.05 olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bir önceki döneme ait akademik başarı not ortalamaları incelendiğinde, en düşük başarı notunun 52.52, en yüksek başarı notunun ise 100.00 olduğu, bu değişkene ait ortalama değerin ($\overline{X}$) 86.47 ve standart sapma değerinin (Ss) 10.54 olduğu görülmektedir. Ayrıca bu puan dağılımına ait histogram ve normal dağılım eğrilerinde herhangi bir sapmaya rastlanmamıştır.

Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizleri

Bu bölümde öncelikle regresyon analizine dahil edilen değişkenler arasındaki ilişkilere ait bulgular paylaşılmış, ardından okul bağlılığının yordanmasına ilişkin standart çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Çoklu doğrusal regresyon analizlerine dahil edilen Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), ÇİÖÖ akademik öz-yeterlik boyutu (AÖZY), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nden (SDÖBÖ) aldıkları toplam puanlar ve akademik başarı not ortalaması (AORT) değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4
1. OBÖ	-			
2. AÖZY	.584**	-		
3. SDÖBÖ	.607**	.554**	-	
4. AORT	.226**	.422**	.207**	-

**p<0.01

Araştırmanın yordanan (bağımlı) değişkeni olan okul bağlılığı ile akademik öz-yeterlik (r=.584, p<.01) ve SDÖBÖ toplam puan (r=.607, p<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Okul bağlılığı ile akademik başarı not ortalaması arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu (r=.226, p<.01) görülmektedir. Yordayıcı (bağımsız) değişkenler arasında gözlenen ilişkilere ait korelasyon katsayılarının .044 ile .554 arasında değiştiği söylenebilir.

Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda akademik öz-yeterlik ve SDÖBÖ ölçeklerinden alınan puanlar ile alanyazına dayanarak okul bağlılığını yordaması beklenen sosyo-demografik değişkenleri içeren bir regresyon modeli tasarlanmıştır.

Okul bağlılığının yordanmasında akademik öz-yeterlik, sosyal duygusal öğrenme becerileri, cinsiyet, akademik başarı not ortalaması, fiziksel imkanlardan memnun olma (FİM) durumu, program dışı aktivitelere katılım (PDAK) durumu değişkenlerinin analizine ilişkin standart çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	19.220	2.660		7.226	.000		
SDÖBÖ	0.261	0.019	.384	13.619	.000	.607	.413
AÖZY	0.766	0.065	.357	11.837	.000	.584	.367
Cinsiyet-Kız	4.467	0.510	.205	8.776	.000	.207	.280
Not Ortalaması	-0.023	0.027	-.023	-0.877	.381	.226	-.029
FİM-Evet	2.454	0.533	.109	4.608	.000	.209	.152
PDAK-Evet	1.875	0.511	.086	3.669	.000	.153	.121

$R=0.718$ $R^2=0.515$

$F_{(6, 900)}=159.265$, $p=0.000$

Tablo 5'e göre, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, akademik başarı not ortalaması, fiziksel imkanlardan memnun olma ve program dışı aktivitelere katılma durumu değişkenleri birlikte, katılımcıların okul bağlılığı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.72$, $R^2=0.51$, $p<.01$). Adı geçen altı değişken birlikte, okul bağlılığındaki toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okul bağlılığı değişkeni üzerindeki göreli önem sırası; sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, fiziksel imkanlardan memnun olma durumu, program dışı aktivitelere katılma durumu ve akademik başarı not ortalamasıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, fiziksel imkanlardan memnun olma ve program dışı aktivitelere katılma değişkenlerinin okul bağlılığının anlamlı ve pozitif yordayıcısı oldukları görülmektedir. Akademik başarı not ortalaması değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir.

Çoklu regresyon analizi bulgularına göre öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin en yüksek yordayıcısı SDÖ becerileri olmuştur. Alanyazın incelendiğinde, SDÖ becerilerinin okul bağlılığını yordayıcılığına ilişkin yurt dışı araştırmalara rastlanmaktadır. Goldschmidt (2008) üç, dört ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada sosyal becerilerin okul bağlılığının %32'sini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada Jennings (2003) farklı etnik kökenlerden gelen 229 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, iletişim, kendilik değeri ve problem çözmenin okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Reschly ve diğerleri (2008) ise yaptıkları bir araştırmada, öğrenci bağlılığı ve pozitif duygular arasındaki ilişkide, problem çözme

ve sosyal destek arama kavramlarıyla açıklanan uyumlu başa çıkma becerilerinin kısmi aracılık rolü olduğunu bulmuştur.

Türkiye'de henüz okul bağlılığı ile SDÖ becerilerinin ilişkisinin incelendiği herhangi bir araştırma bulunmamakla ile birlikte, Korkut-Owen (2017) SDÖ becerilerinin olası etkilerinin akademik boyutta görülebileceğini belirtmektedir. Örneğin, SDÖ sayesinde başarı, motivasyon, okula ilgi ve bağlılığın artması, okul terki riskinin azalması gibi olumlu sonuçlara erişilebilmektedir (Korkut-Owen, 2017).

Okul bağlılığı ile SDÖ becerileri arasındaki bu ilişkinin en temel sebeplerinden biri her iki kavramın da ilişkisellik ve iletişim boyutunu içermesidir. Akranları tarafından kabul edilmek hem okuldan tatmin olma gibi duyuşsal boyutta, hem de sosyal olarak istendik davranışlar ve akademik konularda çaba gösterme gibi davranışsal boyutta okul bağlılığını etkilemektedir. Bunun aksine, akran reddine uğrayan çocukların da zayıf iletişim becerileri, düşük sınıf içi katılım gibi davranışsal boyutta ve okula karşı ilgisizlik gibi duyuşsal boyutta okul bağlılığının olumsuz etkilendiği ve risk altında olduğu görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Okul bağlılığını etkileyen bireysel faktörlerden birisi ilişki ihtiyacıdır (Connell, 1990) ve akranlar arasındaki olumlu ilişkiler ile akrandan algılanan sosyal desteğin okul bağlılığı ile olumlu ilişkisi kanıtlanmıştır (Fernandez-Zabala vd., 2016; Fredricks vd., 2002; Ramos-Diaz vd., 2016). Elias (2006) ise, SDÖ ile etkili sosyal ilişkiler, grup içinde nasıl çalışılacağını öğrenme, farklı kültürel ve bireysel özellikler taşıyan kişilerle ilişki kurmayı öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasının amaçlandığını belirtmektedir. Bu bakımdan, SDÖ becerileri kapsamında yer alan akranlar ile kurulan iletişimin güçlü olduğu durumlarda okul bağlılığının artacağı yorumu yapılabilir.

Connell (1990) ilişki ihtiyacını, bireyin sosyal çevreyle güvenli biçimde bağlanması ve pozitif saygınlık hissi ve kendini değerli ve sevilebilir olarak deneyimlemesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, öğrencinin kendisiyle ilişki kurma ihtiyacına da vurgu yapmaktadır. Kendisiyle ilişki ihtiyacı, benlik değeri ve öz saygı kavramı ile ilgilidir. Kuramsal çerçevede belirtildiği gibi Martin'in (2007) okul bağlılığı yaklaşımında benlik kavramı ile yükleme tarzının da motivasyon ve bağlılığı etkilediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda SDÖ becerilerinden kendilik değerindeki artışın okul bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Connell'in (1990) önerdiği öz-sistem teorisi çerçevesinde "önemli başkaları"ndan alınan geri bildirimler yetkinlik, özerklik ve ilişki ihtiyaçlarının karşılanmasında rol oynamaktadır. Akranlara ek olarak, ortaokul öğrencilerinin yaşamında öğretmenleri de

"önemli başkaları" arasında sayılmaktadır. Scott ve diğerleri de (1996) bu yaş grubundaki ergenlerin kendilik değeri algılarının öğretmenlerden etkilendiğini vurgulamaktadır. Bireysel ihtiyaçların okul bağlılığını etkileyen faktörlerden biri olduğu (Fredricks vd., 2004) göz önüne alındığında öğretmenlerden alınan geri bildirimlerin ve yetkinlik, özerklik ve ilişki ihtiyaçlarını karşılamaya ve bu yolla okul bağlılığını artırmaya katkı sağladığı düşünülebilir.

İçinde bulundukları gelişim dönemi sebebiyle ortaokul öğrencileri, akranlarıyla olan iletişimlerinin hem en yoğun olduğu, hem de en fazla önemsendiği bir süreçten geçmektedir. Okuldaki çatışmaların en çok akranlar arasında olduğu (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997) ve olumlu akran ilişkilerinin okul bağlılığını arttırdığı (Fredricks vd., 2004) düşünülürse SDÖ kapsamındaki çatışma çözme becerilerinin okul bağlılığının yordanmasındaki işlevi daha net anlaşılabilir. Ayrıca Zins ve Elias'a göre (2007) problem çözme becerilerini etkin biçimde kullanan öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerle baş edebilir, okul işleriyle ilgili sorumlu kararlar alabilir ve okul görevlerini yerine getirirler. Bu yönüyle, problem çözme becerilerinin üst bilişsel stratejiler geliştirme ve okulda karşılaşılan güçlükler karşısında yılmama gibi ikincil kazanımlara yol açarak okul bağlılığını artırabileceği yorumu yapılabilir.

SDÖ becerilerinden biri olarak tanımlanan stresle başa çıkma becerileri de okul bağlılığını etkileyen temel faktörlerden biridir. Sadece ölçme değerlendirme süreçleri değil, birçok okul yaşantısı öğrenciler için stres tetikleyici özelliğe sahip olabilir. Akran zorbalığı, arkadaş sahibi olamamak, gelecekle ilgili kaygılar, akran reddi gibi birçok durum stres kaynağı sayılabilir (Korkut-Owen, 2017). Alanyazın incelendiğinde, okul bağlılığının akran zorbalığı (Dorio vd., 2018; Tennant, 2018; Valle vd., 2018), az arkadaş sahibi olmak (Altuntaş ve Sezer, 2017) ve akran reddi (Buhs, 2005; Lopez ve DuBois, 2005) ile negatif ilişkisini kanıtlayan araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Tüm bu veriler ışığında SDÖ yaklaşımında yer alan stresle başa çıkma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının okul bağlılığını yükselteceği şeklinde bir çıkarım yapılabilir. Ayrıca, Totan ve Kabakçı (2010) kendilik değerini artıran beceriler ve problem çözme becerilerinin öğrencilerde zorbalık davranışına katılmamayı açıkladığını, Korkut-Owen ise (2017) problem çözme becerilerinin strese karşı koruyucu etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla kendilik değerini artıran beceriler ile problem çözme becerilerinin de dolaylı olarak okul bağlılığının yordanmasına katkısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ardından en yüksek yordayıcısı akademik öz-yeterlik algıları olmuştur. Akademik öz-

yeterlik ile okul bağlılığının pozitif ilişkisini doğrulayan birçok araştırma bulunmaktadır (Canbulat, Cipcevizci, Kalfa ve Fahlioğulları, 2011; Caraway vd., 2003; McMahon vd., 2008; Perry, DeWine, Duffy ve Vance, 2007). Wettersten ve diğerleri (2005) yaptıkları araştırmada akademik öz-yeterliğin davranışsal ve duygusal okul bağlılığının anlamlı ve pozitif biçimde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir bulguya Türkiye'de, Dadandı (2018) doktora tez çalışması kapsamında Trabzon merkez ilçelerindeki ortaokullarda okuyan 346 öğrenciden toplanan veriler üzerinden öğrenci bağlılığının, akademik benlik kavramı, benlik saygısı ve akademik öz-yeterlik tarafından yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bulgulara ek olarak, Martin (2007, 2008) geliştirdiği motivasyon-bağlılık döngüsünde, okul bağlılığını etkileyen uyumlu bilişsel faktörler arasında öz-yeterliği ele almaktadır. Hem alanyazındaki bulgular hem de kuramsal temel göz önünde bulundurulduğunda, akademik öz-yeterliğin okul bağlılığının yordanmasındaki katkısı şaşırtıcı değildir.

Akademik öz-yeterlik ile okul bağlılığı ilişkisinin bir başka açıklaması Schunk ve Mullen (2012) tarafından yapılmaktadır. Buna göre, öz-yeterlik inançları öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve okula bağlanmasına destek olmaktadır. Öz-yeterlik algısı güçlü öğrenciler, akademik zorluklarla karşılaştıklarında yeni stratejiler geliştirme, okuldaki yetişkinlerden yardım talep etme gibi davranışlar göstermektedirler. Bu davranışları gösteren öğrencilerin de okula olan bağlılıklarının artacağı düşünülebilir.

Akademik öz-yeterliğin okul bağlılığı ile olan ilişkisi öğrencilerin gelecek beklentileri ile de ilişkili olabilir. Wettersten ve diğerleri (2005) öğrencilerin okul akademik öz-yeterliklerinin kariyer beklentileri ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğunu bulmuşlardır. Jonson-Reid, Davis, Saunders, T. Williams ve J.H. Williams (2005) öğrencilerde okulu bitirmenin önemine ilişkin içsel motivasyon ve okul başarısının gelecek yaşamdaki getirileri hakkındaki dışsal motivasyonun akademik öz-yeterlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okula verilen değer Wigfield ve Eccles'in (2000) beklenti-değer kuramı ile açıklanabilir. Kurama göre, değer vermenin ilgi, kişinin benlik şemasında görevleri yerine getirmeye verdiği önem, gelecekteki hedeflere yönelik önem ve değer vermenin getirdiği riskler olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik öz-yeterlik inançları güçlü öğrencilerin okula verdikleri değerin artması, gelecek beklentileri hakkında netleşmelerine yol açarak okula olan bağlılıklarının yükselmesiyle sonuçlanmaktadır.

Çoklu regresyon analizi bulgularına göre öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinde akademik başarının anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun

aksine alanyazında akademik başarı ile okul bağlılığının pozitif ilişkisi göze çarpmaktadır (Altuntaş ve Sezer, 2017; Bellici, 2015; Goemans vd., 2018; Mengi, 2011; Rodriguez-Fernandez vd., 2018; Teuscher ve Makarova, 2018). Akademik başarı ile okul bağlılığı arasında herhangi bir yordayıcı ilişki bulunmayışının çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerden kaynaklanan olası faktörlerdir, çünkü akademik başarı öğretmenin öğrencinin performansını değerlendirme yeterliğine göre şekillenmektedir. Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme ilkelerine uyma sıklıkları incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ilkelerinden amaçların netliği ve uygunluğu, işbirliği, kendi kendini değerlendirme fırsatı sunma, devamlılık ve ölçme araçlarında çeşitlilik ilkelerine genel olarak uymadıkları, planlılık, genişlik, kapsamlılık ve bireysel farklılıklar gibi ilkelere ise kısmen uydukları görülmektedir.

Akademik başarı not ortalamasının okul bağlılığını yordamamasının bir başka sebebi ise öğrencilerden kaynaklanan faktörlere dayanabilir. Mickelson (1990) yaptığı araştırmada, öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarının her zaman başarıyla sonuçlanmayacağını belirtmektedir. Başarı-tutum paradoksu (achievement-attitude paradox) adını verdiği bu yaklaşıma göre, çoğu öğrenci eğitime değer vermesine rağmen, gelecek hedeflerine ulaşmada okulun en önemli basamak olduğuna inanmayabilir ve performansı için fazladan çaba harcamayabilir. Bu araştırmadaki okul bağlılığı ve akademik başarı ilişkisini yorumlamak için de bu yaklaşım geçerli olabilir.

Çoklu regresyon analizi bulgularına bakıldığında dikkat çeken bir diğer bulgu da okul bağlılığının yordanmasında akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki uyumsuzluktur. Bu bulgu öğrencilerin akademik anlamda yapabildiklerine ilişkin algıları ile gerçek performansları arasındaki uyuşmazlığa işaret etmektedir. Akademik öz-yeterlik; "belirlenen akademik hedeflere ulaşmak için davranışları düzenleme ve uygulamaya yönelik kapasitesine ilişkin kişisel yargı" olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Bu kişisel yargılar gözlemler ve aileden veya öğretmenlerinden aldığı geri bildirimlere dayanarak oluşmaktadır. Bu geri bildirimler gerçekçi olmadıklarında öğrencilerin akademik olarak başarabileceklerinin sınırına ilişkin bir karmaşa yaşamaları olasıdır. Linnenbrink ve Pintrich (2003) öğrencilerdeki öz-yeterlik algılarının gerçekçi olması için öğretmenlere düşen görevler arasında gerçekçi ve spesifik geri bildirimler vermek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılara göre, eğer öğrenci bir görevi yapabileceğine ilişkin inanca sahipken, becerisi bu görevi yerine getirmeye yeterli değilse, yeni stratejiler geliştirmeye yönelik bilişsel bağlılık düzeyleri düşük olmaktadır.

Çoklu regresyon analizi bulguları incelendiğinde cinsiyetin öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet gruplarından kız olma durumu okul bağlılığı düzeyini anlamlı ve pozitif olarak yordamaktadır. Diğer bir deyişle, kız öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir ve bu bulguyu destekleyen çok fazla sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Arastaman, 2009; Bellici, 2015; Can, 2008; Lam vd., 2012; Mengi, 2011; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017). Buna ek olarak, erkek öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Sağlam ve İkiz, 2017; Dönmez, 2016) cinsiyetler arasında farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Altuntaş ve Sezer, 2017). Bulgular arasındaki bu farklılıklar örnekleme alınan öğrencilerin bireysel özelliklerinin farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Steinberg'e göre (1985), toplumsal cinsiyet rol etiketleri ergenleri etkilemektedir. Öğrencilerin yetenek ve performanslarına ilişkin inançlarını oluşturan bazı durumsal etkiler de söz konusudur. Örneğin, toplumumuzda kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha çalışkan, erkek çocukların daha yaramaz olduklarına ilişkin bir kanıdan söz edilebilir. Buna "kalıp yargı tehdidi" adı verilmektedir. Benlik şemasına kız çocuklarının daha çalışkan olduğuna ilişkin bir algı yerleştirilen bazı erkek çocuklarının, kız çocuklara göre eğitim öğretim aşamalarında daha az çaba göstermeleri sebebiyle okula bağlılıklarının görece azalacağı yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin program dışı aktivitelere katılma durumunun okul bağlılığı düzeylerini pozitif yordayıcılığı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan bir diğer bulgu olmuştur. Alanyazın incelendiğinde, program dışı aktivitelere katılımın öğrencilerin okul bağlılığı ile ilişkisini doğrulayan araştırmalar mevcuttur (Dotterer vd., 2007; Marsh ve Kleitman, 2002; Yanık, 2018). Bengoechea, Lorenzino ve Gray (2019) yaptıkları araştırmada 12-13 yaşındaki öğrencilerden beden eğitimi ve sanat aktivitelere katılanların katılmayanlara göre iki buçuk kat daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına ek olarak, program dışı aktivitelerin okul bağlılığı ile pozitif ilişkisi kuramsal temellere de dayanmaktadır. Kuramsal çerçevede belirtildiği gibi Finn'in (1989) katılım-özdeşim modeline göre okul bağlılığının davranışsal boyutu olarak açıklanan 'katılım'ın dört aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalardan üçüncüsü program dışı aktivitlere katılımdır ve öğrencinin okulla özdeşim kurmasına yardım eder. Kurama göre, program dışı aktivitelere katılım yoluyla öğrenci, okul ortamında daha fazla

zaman geçirerek ait olma hissini güçlendirmeye yönelik bir şans yakalar. Bunlara ek olarak, Fredricks ve diğerlerinin (2004) okul bağlılığı yaklaşımında, program dışı aktiviteler davranışsal bağlılığın göstergelerinden biri olarak anılmaktadır.

Okul bağlılığının program dışı aktivitelerle olan bu ilişkisi öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemiyle de ilgili olabilir. Ortaokul öğrencileri, içinde bulunduğu yaş dönemi itibariyle kendi tercihlerini yapmaya başladıkları ve kendi yaşamlarını etkileyecek kararlarda söz sahibi olmayı önemsedikleri bir dönemdedirler. Erikson'un psikososyal gelişim kuramından hareketle, ortaokul öğrencilerinin kimlik kazanımı sürecinde oldukları bilinmektedir (Steinberg, 1985). Bu süreçteki öğrenciler, kendilerine ilişkin algılayışını netleştirmeye çabalarken, ilgi ve yeteneklerine uyan davranışlar sergileme eğilimde olurlar (Gander ve Gardiner, 1993). Bu anlamda öğrenciler, program dışı aktivitelere katılarak zamanlarını nasıl değerlendireceklerine kendilerinin karar verebildiği, olumlu bir benlik kavramı geliştirebildikleri ve gelecekte nasıl biri olacaklarına yön verebildikleri fırsatlara erişebilmektedirler. Bu yönüyle, öğrencilerin sanatsal veya sportif aktivitelere katılarak okula olan duygusal bağlılıklarını güçlendirdikleri söylenebilir.

Fredricks ve Eccles (2008) öğrenciler için program dışı aktivitelere katılmanın önemini, öğrencilerin içinde bulundukları döneme özgü sosyal ilişkiler kurma ihtiyacı ile açıklamaktadır. Öğrenciler program dışı aktivitelere katılarak akranlarıyla etkileşim fırsatı kurma, bir gruba ait olma ve sosyal destek kaynaklarını güçlendirme gibi kazanımlara erişebilmektedirler. Bu kazanımlar, öğrencilerin okulu sevmelerine, okula değer vermelerine özetle okula bağlanmalarına sebep olmaktadır.

Çoklu regresyon analizi bulgularına dayanarak öğrencilerin okulun fiziksel imkanlarından memnun olmaları ile okul bağlılığının pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulun fiziksel imkanlarından memnun olmasının yüksek okul bağlılığı ile ilişkisi olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Kalaycı ve Özdemir (2013) okul yaşamının niteliğine ilişkin algılardan okuldan duyulan memnuniyet boyutunun okul bağlılığının anlamlı ve yüksek bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altuntaş ve Sezer (2017) ise, okulun fiziksel imkanlarını yeterli olarak gören öğrencilerin diğer gruba nazaran daha yüksek okul bağlılığı gösterdikleri bulgusunu elde etmişlerdir.

Bu araştırmada, öğrencilerin okuldan memnuniyeti yalnızca fiziksel imkanlarla sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin, okulun fiziksel imkanlarına ilişkin algıları, okulun hijyenik, ferah, konforlu olmasının yanında, lavabo, bahçe, spor salonu, kantin gibi

mekanların kalitesi ile bağlantılı olabilir. Lavabo ve kantin gibi ihtiyaçlar piramidinin en alt basamağındaki temel gereksinimleri karşılayacak mekanların hijyeni öğrenciler için oldukça önem arz etmektedir. Okulların birden fazla spor aktivitesine uygun ortamlar barındırması, okul bahçesinin geniş ve ders aralarında öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarına ve dinlenmelerine olanak tanıyacak özelliklere sahip olması gibi koşullar bir araya geldiğinde öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Avcı (2012) fiziksel olarak yeterli olmayan okulların öğrencilerin yabancılaşması gibi bir sorunla yüzleşebileceğini savunmaktadır.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul bağlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
OBÖ	5. sınıf	214	81.34	9.37
	6. sınıf	208	78.12	10.70
	7. sınıf	297	74.12	10.75
	8. sınıf	188	71.59	10.11
	Toplam	907	76.22	10.89

Tablo 6'da görüldüğü üzere, beşinci sınıf öğrencilerinin OBÖ toplam puan ortalamaları 81.34, altıncı sınıf öğrencilerinin 78.12, yedinci sınıf öğrencilerinin 74.12 ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise 71.59 olarak bulunmuştur.

Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek üzere yapılan Levene istatistiği bulgularına göre ($F_{(3,903)}$=2.152, p>.05) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki fark, tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiş, bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Bağlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
OBÖ	Gruplar içi	11715.459	3	3905.153	36.808	0.000	5>6, 5>7,
	Gruplar Arası	95804.471	903	106.096			5>8, 6>7,
	Toplam	107519.929	906				6>8

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F_{(3,903)}=36.808$, $p<.05$. Scheffe testi ile farkın kaynağı incelendiğinde beşinci sınıf öğrencilerinin diğer bütün düzeylerde okuyan öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu, altıncı sınıfta okuyan öğrencilerin yedi ve sekizinci sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları bulunmuştur. Bir başka deyişle, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, sınıf düzeyi ile okul bağlılığının ilişkisini kanıtlayan bulgular arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir. Sınıf düzeyinin okul bağlılığı üzerinde herhangi bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu görülürken (Culver, 2015; Dönmez, 2016), daha alt sınıflarda okuyan öğrencilerin daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu bulgusunu elde eden araştırmalar da vardır (Sağlam ve İkiz, 2017). Araştırmalar arasında en sık rastlanılan bulgu ise bu araştırmada olduğu gibi sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığı yönündeki bulgudur (Altuntaş ve Sezer, 2017; Bellici, 2015; Erol ve Turhan, 2018; Mengi, 2011; Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017).

Gander ve Gardiner'in (2006), gelişim kuramlarından hareketle belirttikleri gibi, ortaokulda okuyan öğrencilerin içinde bulunduğu dönemin gelişimsel krizler barındırdığı bilinmektedir. Psikososyal gelişim kuramına göre, ortaokul döneminin başlarında öğrencilerin ilgileri daha çok akademik konular üzerinde odaklanır. Bu dönemdeki temel karmaşa başarılı olmaya karşı yetersizlik duygusudur. Aksine ortaokulun ikinci döneminde geçildiğinde ise öğrenciler akademik odaklardan uzaklaşarak kimlik kazanımı karmaşasını yaşamaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin gelişim sürecindeki bu değişikliğin okula olan bağlılıklarına da yansıdığı düşünülebilir.

Sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azalmasının bir sebebi de problem davranışlardan kaynaklanıyor olabilir. Kuramsal çerçeve göz önünde bulundurulduğunda, okul kurallarına uyma ve istendik davranışlar sergileme davranışsal bağlılığın göstergeleridir (Fredricks vd., 2004). Ayrıca Hirschi'nin (1993) sosyal kontrol

kuramına göre okul gibi kurumların bireyleri problem davranışlar sergilemekten alıkoyduğu düşünülmektedir. Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi arttıkça problem davranış gösterme sıklığının da arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle, üst sınıflarda okuyan öğrencilerin, davranışsal bağlılıklarının azaldığı ve sınıf düzeylerine göre okul bağlılığının da farklılaştığı sonucuna ulaşılabilir.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Parçalanmış Ailede Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin parçalanmış ailede yaşama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Okul Bağlılığı Puanlarının Parçalanmış Ailede Yaşama Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Parçalanmış aile	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
OBÖ	Evet	77	76.44	12.37	902	0.172	0.864
	Hayır	827	76.19	10.77			

Tablo 8'de görüldüğü üzere, her bir grup için hesaplanan t değerinin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ebeveyni boşanmış/en az biri vefat etmiş ve evli/ikisi de hayatta olan öğrencilere ait ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır, $t_{(902)}=0.17$, $p>0.05$. Parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerin okul bağlılığı puan ortalamaları ($\bar{X}=76.44$) tam ailede yaşayan öğrencilere ($\bar{X}=76.19$) göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak bir anlamı yoktur. Buna göre, parçalanmış ailede yaşayan ve tam ailede yaşayan öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerin okul bağlılıkları ile ilgili bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşan başka araştırmalar da mevcuttur (Can, 2008; Erol ve Turhan, 2018; Mengi, 2011; Sağlam ve İkiz, 2017). Bu sonuç, öğrencilerin anne ve babası boşanmış veya ebeveynlerinden en az birini kaybetmiş olmasından çok, parçalanma sürecindeki deneyimlerden kaynaklanıyor olabilir. Söz

konusu çocuklar, anne babasının boşanma sürecinde veya herhangi bir ebeveynini kaybettiğinde yaşadıkları olayı anlamlandırmak ve yorumlamak için çeşitli koşullara ihtiyaç duyabilirler. Çocuğun içinde bulunduğu yaş, anne veya babasının çocuğa yönelik tutumlarının olumlu olması gibi etkenler bu psikolojik anlamlandırma sürecini kolaylaştırabilir.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin ortalama aylık aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin ortalama aylık gelir düzeyine göre okul bağlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Gelir Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Gelir düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
OBÖ	0-1603 TL(1. grup)	125	78.55	10.89
	1604-3000 TL(2. grup)	251	76.29	10.64
	3001-4500 TL(3. grup)	245	76.00	10.75
	4501-6000 TL(4. grup)	135	75.25	11.35
	6001 TL ve üzeri(5. grup)	131	74.59	11.05
	Toplam	887	76.12	10.91

Tablo 9'da incelendiğinde, aylık gelir düzeyi 0-1603 TL arasında olan öğrencilerin OBÖ toplam puan ortalamaları 78.55, 1604-3000 TL arasında olan öğrencilerin 76.29, 3001-4500 TL olan öğrencilerin 76.00, 4501-6000 TL olan öğrencilerin 75.25 ve 6000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilerin ise 74.59 olarak bulunmuştur.

Farklı gelir düzeyine sahip öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek üzere yapılan Levene istatistiği bulgularına göre ($F_{(4,882)}$=0.257, p>.05) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki fark tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiş, bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Bağlılığı Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
OBÖ	Gruplar içi	1159.703	4	289.926	2.448	0.045	1.grup>5.grup
	GruplarArası	104444.932	882	118.418			
	Toplam	105604.635	886				

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri arasında ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F_{(4,882)}=2.448$, $p<.05$. Scheffe testi ile farkın kaynağı incelendiğinde ailenin aylık gelir düzeyi 0-1603 TL arasında olan öğrencilerin, 6000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları bulunmuştur. Analize dahil edilen diğer grupların okul bağlılığı düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Başka bir deyişle, aile aylık gelir düzeyi 0-1603 TL arasında olan öğrencilerin okul bağlılığı düzeyleri, aylık gelir düzeyi 6000 TL ve üzeri olan öğrencilerden daha yüksektir.

Ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin okul bağlılığı ile ilişkisinin araştırıldığı çok sayıda çalışma bulunmaktadır ve bulgular arasında da uyuşmazlıklar gözlenmektedir. Okul bağlılığının gelir düzeyine göre farklılık göstermediğine ilişkin araştırmalar (Altuntaş ve Sezer, 2017; Sağlam ve İkiz, 2017) ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermediğine ilişkin araştırmalar (Dönmez, 2016; Mengi, 2011) alanyazında mevcuttur. Gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığının da arttığı (Bellici, 2015; Osterman, 2000) ve gelir düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığı yönünde bulgulara da ulaşıldığı görülmektedir (Arastaman, 2009). Bulgular arasındaki bu farklılığın aileye giren ortalama gelirin çocukların gelişimi için harcanıp harcanmadığından, yaşanılan çevre ve içinde bulunulan ekonomik koşulların aile bütçelerine yansıma biçiminden kaynaklandığı düşünülebilir. Sonuç olarak, bulgular arasındaki bu tutarsızlık, ailenin ortalama gelir düzeyiyle okul bağlılığı ilişkisinin genellenebilir bir bulgu olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre okul bağlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Anne Eğitim Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
OBÖ	İlkokul ve altı	122	75.65	11.69
	Ortaokul	157	76.83	10.19
	Lise	343	76.54	11.04
	Lisans	234	75.56	11.03
	Lisansüstü	41	77.02	8.89
	Toplam	897	76.24	10.88

Tablo 11'de görüldüğü üzere, annesi okuryazar olmayan ve annesinin en son mezun olduğu öğrenim kademesi ilkokul olan öğrencilerin OBÖ toplam puan ortalamaları 75.65, annesinin en son mezun olduğu öğrenim kademesi ortaokul olan öğrencilerin 76.83, lise olan öğrencilerin 76.54, lisans olan öğrencilerin 75.56 ve lisansüstü olan öğrencilerin ise 77.02 olarak bulunmuştur.

Annesi farklı öğrenim kademelerinden mezun olan öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek üzere yapılan Levene istatistiği bulgularına göre ($F_{(4,892)}$=2.052, p>.05) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki fark tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiş, bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Bağlılığı Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
OBÖ	Gruplar içi	259.073	4	64.768	0.545	0.703	-
	Gruplar Arası	105997.857	892	118.832			
	Toplam	106256.930	896				

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri annenin en son mezun olduğu öğrenim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $F_{(4,892)}$=0.545, p>.05. Bir başka deyişle, öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkeni okul bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Anne eğitim düzeyine göre okul bağlılığının farklılaştığı kadar (Arastaman, 2009; Bellici, 2015; Erol ve Turhan, 2018) farklılaşmadığı araştırmalara da rastlanmaktadır

(Sağlam ve İkiz, 2017). Bu araştırmada da Sağlam'ın (2016) araştırmasındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin anne eğitim düzeyi haricinde diğer bireysel ve çevresel faktörlerle ilgili olduğu düşünülebilir.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre okul bağlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Baba Eğitim Düzeyine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Baba eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
OBÖ	İlkokul ve altı	76	73.76	12.37
	Ortaokul	151	76.22	10.33
	Lise	316	76.68	10.87
	Lisans	295	76.05	10.81
	Lisansüstü	53	77.04	10.80
	Toplam	891	76.17	10.89

Tablo 13'te görüldüğü üzere, babası okuryazar olmayan ve babasının en son mezun olduğu öğrenim kademesi ilkokul olan öğrencilerin OBÖ toplam puan ortalamaları 73.76, babasının en son mezun olduğu öğrenim kademesi ortaokul olan öğrencilerin 76.22, lise olan öğrencilerin 76.68, lisans olan öğrencilerin 76.05 ve lisansüstü olan öğrencilerin ise 77.04 olarak bulunmuştur.

Babası farklı öğrenim kademelerinden mezun olan öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek üzere yapılan Levene istatistiği bulgularına göre ($F_{(4,886)}$=1.514, p>.05) varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki fark tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiş, bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Bağlılığı Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
OBÖ	Gruplar içi	572.009	4	143.002	1.205	0.307	-
	Gruplar Arası	105145.561	886	118.674			
	Toplam	105717.571	890				

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin babanın en son mezun olduğu öğrenim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $F_{(4,886)}=1.205$, $p>.05$. Bir başka deyişle, öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkeni okul bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Okul bağlılığının, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyine göre de farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde Bellici (2015) tarafından yapılan araştırmada babası lisans mezunu olan öğrencilerin diğer gruplardan yüksek okul bağlılığına sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir bulguya Sağlam'ın (2016) araştırmasında da ulaşılmıştır. Bunun aksine Arastaman (2006) yaptığı araştırmada baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları arasındaki bu uyuşmazlık göz önünde bulundurulduğunda, okul bağlılığının aile eğitim düzeyi dışında başka özelliklerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul Bağlılığı Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinin günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre okul bağlılığı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre Okul Bağlılığı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	İnternet kullanım süresi	n	$\bar{X}$	Ss
OBÖ	0-1 saat arası (1. grup)	278	80.84	9.45
	1-2 saat arası (2. grup)	308	77.10	9.81
	2-3 saat arası (3. grup)	193	72.39	10.60
	3-4 saat arası (4. grup)	71	69.46	11.90
	4 saat ve üzeri (5. grup)	54	70.07	11.76
	Toplam	904	76.22	10.91

Tablo 15'te görüldüğü üzere, günlük internet kullanım süresi 0-1 saat arasında olan öğrencilerin OBÖ toplam puan ortalamaları 80.84, 1-2 saat aralığında olan öğrencilerin 77.10, 2-3 saat aralığında olan öğrencilerin 72.39, 3-4 saat aralığında olan öğrencilerin 69.46 ve 4 saat ve üzeri olan öğrencilerin ise 70.07 olarak bulunmuştur.

Günlük internet kullanım süresi farklı olan öğrencilerin puan dağılımında varyansların homojenliğini test etmek üzere yapılan Levene istatistiği bulgularına göre ($F_{(4,899)}$=3.524 p<.05) varyansların homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki fark tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş; gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için ise varyansların homojen olmadığı durumlarda yararlanılabilecek olan "Dunnett C testi" kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2015) ve bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Okul Bağlılığı Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
OBÖ	Gruplar içi	14290.370	4	3572.592	34.458	0.000	1.grup>2.grup
	Gruplar Arası	93208.157	899	103.680			1.grup>3.grup 1.grup>4.grup
	Toplam	107498.527	903				1.grup>5.grup 2.grup>3.grup 2.grup>4.grup 2.grup>5.grup

Tablo 16 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri arasında günlük internet kullanım süresine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F_{(4,899)}$=34.458, p<.05. Farkın kaynağı incelendiğinde günlük ortalama internet kullanım süresi 0-1 saat

aralığında olan öğrencilerin diğer bütün gruplarda yer alan öğrencilerden daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu, günlük internet kullanım süresi 1-2 saat aralığında olan öğrencilerin 2-3 saat, 3-4 saat ve 4 saat üzeri olan öğrencilere göre daha yüksek okul bağlılığına sahip oldukları bulunmuştur. Bir başka deyişle, günlük ortalama internet kullanım süresi değişkeni öğrencilerin okul bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, okul bağlılığının öğrencilerin günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığı görülmektedir. Sağlam (2016) tarafından yapılan araştırmada günlük internet kullanım süresi ortalama 0-29 dakika olan öğrencilerin, 60-89 dakika olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek okul bağlılığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günlük ortalama internet kullanım süresinin, okul bağlılığı düzeyinde ortaya çıkardığı bu farka öğrencilerin interneti kullanım amacının yol açabileceği düşünülmektedir. Qahri-Saremi ve Turel (2016) tarafından yapılan araştırmada, yüksek okul bağlılığına sahip öğrencilerin okul odaklı internet kullanımının daha fazla olduğu ve sosyal medya ve video oyunları ile daha çok vakit geçiren öğrencilerin de okul bağlılıklarının ve akademik başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Junco (2012) yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyal medya (Facebook) kullanımının okul bağlılığının negatif yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin internet kullanımlarının sosyal medya ve sanal oyunlarda yoğunlaşabileceği kadar eğitim amaçlı da olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı düşünüldüğünde, öğrencilerin okul görevlerini yerine getirmek için sanal dünyanın sunduğu bilgi kaynaklarına erişim kolaylığı internet kullanım sıklığını artırabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin internet kullanım süresi ile okul bağlılığı ilişkisinin, alanyazındaki eksiklik de göz önünde bulundurulduğunda daha derinlemesine araştırılması gereken bir konu başlığı olduğu düşünülebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak, araştırma bulgularına dayanarak ortaya çıkabilecek genel sonuçlar sunulmuş, ardından bu sonuçlara uygun önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Araştırmanın birinci alt amacıyla ilgili bulgulara göre; çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinin, SDÖ becerileri, akademik öz-yeterlik, cinsiyet, program dışı aktivitelere katılım, fiziksel imkanlardan memnun olma değişkenleri tarafından pozitif yönde yordandığı, ancak akademik başarı düzeyi tarafından yordanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt amacıyla ilgili bulgulara göre;

a) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

b) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinde parçalanmış ailede yaşama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

c) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri, ailenin aylık toplam gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

d) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

e) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

f) Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı düzeyleri günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler iki farklı grupta ele alınarak sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, alanda çalışan uygulayıcılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmada, okul bağlılığının SDÖ becerileri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar ve kuramsal çerçeveye göre, okullarda destekleyici öğrenme ortamı ve yapılandırılmış beceri programları ile öğrencilerin SDÖ becerilerinin güçlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından hareketle, uygulayıcılar okullarda, destekleyici öğretmen davranışları geliştirecek personel eğitimleri düzenleyebilir ve öğrencilere yönelik SDÖ beceri geliştirme amaçlı psiko-eğitim programları tasarlayabilir.
2. Araştırmada, okul bağlılığının akademik öz-yeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuramsal dayanaklardan hareketle, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirecek, aile, akran, öğretmen faktörlerine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli eğitimleri düzenlenebilir.
3. Program dışı aktivitelere katılımın ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda yapılan ilgi, yetenek ve değer belirleme ölçek sonuçları kullanılarak, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun program dışı aktivitelere katılmaları için yönlendirmeler yapılabilir.
4. Okulun fiziksel imkanlarından memnun olan öğrencilerin okul bağlılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel imkanlar, temizlik ve hijyen bağlamında ele alınacak olursa, öğrencilere yönelik okul temizliği ve hijyeni konulu projeler düzenlenebilir.
5. Araştırmada, günlük ortalama internet kullanım süresi fazla öğrencilerin, kullanmayanlara göre daha düşük okul bağlılığına sahip oldukları bulunmuştur. Düzenlenecek psiko-eğitim programları yoluyla öğrencilerin bilinçli internet kullanma alışkanlıkları geliştirilebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, benzer konularda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin, okul bağlılığının yordanmasına ilişkin toplam varyansın %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul

bağlılığı ile daha güçlü ilişkisi olabilecek bireysel ve çevresel faktörler ele alınarak başka araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmada SDÖ becerileri ve akademik öz-yeterlik algısının okul bağlılığını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin değerlendirilmesinde aracı rolü olabilecek değişkenleri belirlemek üzere araştırmalar tasarlanabilir.

3. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin okul bağlılığı ile ilişkisinde gruplar arası farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla, nitel ve karma desen çalışmalar tasarlanabilir.

4. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar çerçevesinde ilkokul ve lise öğrencilerinde de bu sonucun ortaya çıktığı görülmektedir. Tasarlanacak boylamsal araştırmalar ile okul düzeyleri arasındaki farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*(1), 49-74. Retrieved from http://eds.a.ebscohost.com/

Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, *42*(167), 525-563. Retrieved from https://search.proquest.com

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

Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(5), 1066-1074. Retrieved from http://eds.a.ebscohost.com/

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, *94*(4), 795-809. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.795

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

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

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

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/pauefd/issue/11117/132951

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York, NY: Springer Science Business Media.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*(5), 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 261-278. doi:10.1348/000709902158883

Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Avcı, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(3), 23-40. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/

Aydın, K. B. (2005). *Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programının Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve Başaçıkma Yolları* (24. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(2), 258-269. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x

Bateman, H. V. (2002). Students' sense of community: Implications for class size. In M. C. Wang & J. D. Finn (Eds.), *Taking small classes one step further* (pp. 63–75). Greenwich: Information Age Press.

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/aibuefd/issue/1514/18415

Bengoechea, E. G., Lorenzino, L., & Gray, S. (2019). Not academic enough? Enjoyment of physical education and the arts and school engagement in early and middle adolescence. *Retos*, *35*, 301-309. Retrieved from https://ulir.ul.ie/

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*(5), 1312-1329. doi: 10.2307/1131649

Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson & P. R. Shaver Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). San Diego, CA: Academic Press.

Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership, 62*(7), 16-20. Retrieved from www.allaboutkids.umn.edu/

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. G. Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis & C. Chatman (Eds.) *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources,* (pp. 145-170). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.

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), 357-367. doi:0.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry, 52*(4),664-678. Retrieved from http://eds.b.ebscohost.com/

Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education, 37*(1), 41-58. doi:10.1177/0042085902371004

Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*(5), 407-424. doi:10.1016/j.jsp.2005.09.001

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, S. (2008). *İlkögretim II. Kademe Ögrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İcelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Canbulat, T., Cipcevizci, U., Kalfa, B., ve Fahlioğulları, E. (2017). Kesintili Zorunlu Eğitimden Etkilenen İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma ve Akademik Özyeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 105-123. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/

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

Carruthers, W. L., Sweeney, B., Kmitta, D., & Harris, G. (1996). Conflict resolution: An examination of the research literature and a model for program evaluation. *The School Counselor, 44*(1), 5-18. Retrieved from https://www.jstor.org/

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

Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology, 30*(2), 261-291. Retrieved from https://heinonline.org/

Collaborative for Social and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs.* Chicago, IL. Retrieved from https://casel.org/

Conchas, G. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review, 71*(3), 475-505. Retrieved from https://search.proquest.com/

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). London: University of Chicago Press.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 17-27. Retrieved from http://eds.b.ebscohost.com/

Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education. A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. US Department of Education Program Report. Retrieved from https://eric.ed.gov/

Culver, J. (2015). *Relationship quality and student engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, US.

Çengel, M., Totan, Ç. ve Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1820-1837. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*(2), 156-163. doi:10.1037/1040-3590.2.2.156

D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(5), 841-846. doi:10.1037/0022-3514.61.5.841

D'Zurilla, T. J., Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *22*(4), 424-440. doi:10.1521/jscp.22.4.424.22897

Dadandı, İ. (2018). *Genel Yetenek, Akademik Benlik Kavramı, Akademik Öz-Yeterlik, Benlik Saygısı, Öğrenci Bağlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Davis, M., Eshelman, E. R., & McKay, M. (2008). *The relaxation and stress reduction workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109-134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6

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

Demir, M., & Leyendecker, B. (2018). School-related social support is associated with school engagement, perceived self-competence and health-related quality of life (HRQoL) in Turkish immigrant students. *Frontiers in Education, 3,* 1-10. doi: 10.3389/feduc.2018.00083

Dorio, N. B., Fredrick, S., & Demaray, M. K. (2018). School engagement and the role of peer victimization, depressive symptoms, and rumination. *The Journal of Early Adolescence, 39*(7), 1-31. doi: 10.1177/0272431618797007.

Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(4), 391-401. doi:10.1007/s10964-006-9161-3

Dönmez, S. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). The impact of after-school programs that promote personal and social skills. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED505368

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

Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 17-26. doi:10.1023/A:1021076222321

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(3), 215-225. doi:10.1177/0146167295213003

Egan, G. (1975). *The Skilled Helper: A model for systematic helping and interpersonal relating* (F. Akkoyun, V. Duyan, B. Eylen ve F. Korkut, Çev.). Ankara: Form Ofset, 1997.

Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning: Educational practices series* (Vol. 11). Brussels: International Academy of Education.

Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnott (Eds.) *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Elias, M. J., & Moceri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education, 27*(4), 423-434. doi:10.1080/02671522.2012.690243

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*(5), 186-190. doi:10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x

Eraslan-Çapan, B. (2006). *Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programının Etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Erbay, K. (2016). *DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı ile Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*(3), 607-619. doi:10.1037%2Fa0024299

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

Fernández-Zabala, A., Goni, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology, 9*(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001

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

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

Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. California: Corwin Press.

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

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. H. (2005) School engagement. K.A. Moore ve L. H. Lippman (Ed.) *What do children need to flourish?* (pp. 305-321). Boston: Springer.

Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research, 17*(1), 68-97. doi:10.1177/0743558402171004

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth?. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1029-1043. doi:10.1007/s10964-008-9309-4

Fredricks, J. A., & Simpkins, S. D. (2013). Organized out-of-school activities and peer relationships: Theoretical perspectives and previous research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (140), 1-17. doi:10.1002/cad.20034

Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Child and adolescent development* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi (2004).

Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). New York, NY: Springer Science Business Media.

Goemans, A., vanGeel, M., Wilderjans, T. F., vanGinkel, J. R., & Vedder, P. (2018). Predictors of school engagement in foster children: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review, 88*, 33-43. doi: 10.1016/j.childyouth.2018.02.029

Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Boston, US.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43. doi:10.1177/0272431693013001002

Gordon, T., & Burch, N. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages* (D. Tekin ve N. Özkan, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık (2009).

Gözütok, D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Ekinoks Kitabevi.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, *17*(4), 1681-1701. doi: 10.1007/s10902-015-9665-1

Hiebert, B. A. (1983). A framework for planning stress control interventions. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 17*(2), 51-61. Retrieved from https://journalhosting.ucalgary.ca/

Hirschi, T. (1993). A control theory of delinquency. In F. P. Williams & M. D. McShane (Eds.), *Criminology theory: Selected classic readings* (pp. 289-305). Cincinnati, OH: Anderson Publishing.

Institute for Research and Reform in Education (IRRE). 2002. *A Guide for Family Advocates*. Philadelphia: Institute for Research and Reform in Education. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/

İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Jacobs, J. E., & Potenza, M. (1991). The use of judgement heuristics to make social and object decisions: A developmental perspective. *Child Development*, *62*(1), 166-178. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01522.x

Janowitz, M. (1978). *The last half-century: Societal change and politics in America* (Vol. 843). London: University of Chicago Press.

Jennings, G. (2003) An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist, 8,* 43-52. doi:10.1007/BF03340895

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., & Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *The Journal of Social Psychology*, *137*(1), 11-21. doi: 10.1080/00224549709595409

Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T., & Williams, J. H. (2005). Academic self-efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *Children & Schools*, *27*(1), 5-14. doi:10.1093/cs/27.1.5

Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education, 58*(1), 162-171. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.004

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

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence, 31*(1), 152-173. doi:10.1177/0272431610379415

Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 152-166. Erişim adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/

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/

Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (7. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). The role of perceived social support and value in prediction of school attachment among secondary school students. *Hacettepe Unıversity Journal of Educatıon, 33*(2), 269-279. doi: 10.16986/HUJE.2017028440

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademi.

Kaplan, L. S. (1995). Self-esteem is not our national wonder drug. *The School Counselor, 42*(5), 341-345. Retrieved from https://www.jstor.org/

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

Kilmen, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 27-54. Erişim adresi: http://dergiler.ankara.edu.tr/

Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experience as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30*(2), 73-88. doi:10.1353/etc.2007.0007

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, 177-184. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/

Korkut-Owen, F. (2017). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, *8*(1), 51-66. doi:10.1207/s15566935eed0801_5

Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... & Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, *50*(1), 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004

Leong, F. T., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, *10*(2), 211-220. doi:10.1080/09515079708254173

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6

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

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705-717. doi:10.1037%2F0003-066X.57.9.705

Longo, M. F. (2000). Lightening the load for the pressured child. *The Education Digest*, *66*(1), 47-49. Retrieved from http://eds.b.ebscohost.com/

Loomans, D., & Loomans, J. (1994). *Full esteem ahead: 100 ways to build self-esteem in children and adults*. Novato: HJ Kramer Publishing.

Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(1), 25-36. doi:10.1207/s15374424jccp3401_3

Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, *11*(3), 757-771. doi: 10.1007/s11482-015-9394-y

Markowitz, A. J. (2018). Changes in school engagement as a function of No Child Left Behind: a comparative interrupted time series analysis. *American Educational Research Journal*, *55*(4), 721-760. doi: 10.3102/0002831218755668

Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, *72*(4), 464-515. doi:10.17763/haer.72.4.051388703v7v7736

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 413-440. doi:10.1348/000709906X118036

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(2), 239-269. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.11.003

Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 861-876. doi: 10.1037/edu0000317.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, *38*(1), 31-38. doi:10.1080/00050060310001706997

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 87-102. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.87

Mason, M. J., & Chuang, S. (2001). Culturally-based after-school arts programming for low-income urban children: Adaptive and preventive effects. *Journal of Primary Prevention*, *22*(1), 45-54. doi:10.1023/A:1011088114411

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, *41*(4), 226-232. doi:10.1207/s15430421tip4104_4

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, *21*(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867

McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 387-401. doi: 10.1002/pits.20304

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, *14*(1), 6-23. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I

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

Mıh, V., & Mıh, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior, 17*(4), 289-313. Retrieved form http://eds.a.ebscohost.com/

Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among Black adolescents. *Sociology of Education, 63*(1), 44-61. doi: 10.2307/2112896

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*(2), 113-131. doi:10.1006/ceps.1998.0965

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye: 2023 Eğitim Vizyonu.* Ankara:MEB. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/

Morrison, G. M., Storino, M. H., Robertson, L. M., Weissglass, T., & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning*, *23*(3), 365-371. doi:10.1016/S0149-7189(00)00025-2

Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(1), 96-115. doi:10.1006/ceps.2000.1046

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *23*(3), 145-149. Retrieved from https://link.springer.com/

National Association of School Psychologists (2009). *Position statement: School Psychologists' Involvement in Assessment.* Bethesda: MD, Author. Retrieved from https://apps.nasponline.org/

National Research Council and the Institute of Medicine (2004). *Engaging schools.* Washington, D.C.: The National Academies Press. Retrieved from https://www.nap.edu/

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları* (6. Basım). Ankara: Savaş Yayınevi.

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

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

Oral, A. (2004). *Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma: Stresle Başa Çıkma Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

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

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

Ögülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özdemir, Y., ve Koruklu, N. (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *İlköğretim Online, 12*(3), 836-848. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/

Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., & Vance, K. S. (2007). The academic self-efficacy of urban youth: A mixed-methods study of a school-to-work program. *Journal of Career Development, 34*(2), 103-126. doi: 10.1177/0894845307307470

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York, NY: Oxford University Press.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA, Springer Science Business Media.

Pierce, L. H., & Shields, N. (1998). The Be A Star community-based after-school program: Developing resiliency factors in high-risk preadolescent youth. *Journal of Community Psychology*, *26*(2), 175-183. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199803)26:2<175:AID-JCOP6>3.0.CO;2-W

Pişkin, M. (2000). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik* (ss. 95-123). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book.* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Pope, D. C. (2001). *Doing school: how we are creating a generation of stressed out, materialistic, and miseducated students*. New Haven, CT: Yale University Press.

Qahri-Saremi, H., & Turel, O. (2016). School engagement, information technology use, and educational development: An empirical investigation of adolescents. *Computers & Education, 102*, 65-78. doi:10.1016/j.compedu.2016.07.004

Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research, 65*(2), 129-143. doi:10.3102/00346543065002129

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York, NY: Springer Science Business Media.

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

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., & Axpe-Saez, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. *Health and Academic Achievement, 10,* 159-176. doi: 10.5772/intechopen.73580

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793

Roseman, S. (2018). *Sibling victimization predicted by parent and sibling related factors and resilience as a moderator of predicted school engagement* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Detroit, US.

Ross, A. G., Shochet, I. M., & Bellair, R. (2010). The role of social skills and school connectedness in preadolescent depressive symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psycholog, 39*(2), 269-275. doi:10.1080/15374410903532692

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

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Savi, F. (2011). School attachment scale for children and adolescents: The study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, *10*(1), 80-90. Erişim adresi: http://ilkogretim-online.org.tr/

Schrader, M. F. (2015). *Uncovering the characteristics of elementary-aged student engagement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Maine, Portland, US.

Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Program guide* (F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (2007).

Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Academic motivation of adolescents, 2* (pp 29-52). Greenwich: Information Age Puplishing.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York, NY: Springer Science Business Media.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccless (Eds.) *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). California: Academic Press.

Scott, R. S. (2016). *Impact of using teachers as check & connect mentors for middle school students at risk for educational failure* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minnesota, US.

Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and the school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 286-293. Retrieved from https://search.proquest.com/

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(2), 170-179. doi:10.1207/s15374424jccp3502_1

Shochet, I. M., Homel, R., Cockshaw, W. D., & Montgomery, D. T. (2008). How do school connectedness and attachment to parents interrelate in predicting adolescent depressive symptoms? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 676-681. doi:10.1080/15374410802148053

Shulman, H. A. (1996). Using developmental principles in violence prevention. *Elementary School Guidance & Counseling, 30*(3), 170-180. Retrieved from https://www.jstor.org/

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861

Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107. doi:10.1093/her/14.1.99

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

Smead-Morganett, R. (1990). *Skills for living: Group counseling activities for young adolescents* (S. Güçray, A. Kaya ve M. Saçkes, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (2018).

Smith, M. C., Zhan, G., Huntington, N., & Wettington, H. (1992). Is clarity of self-concept related to preferred coping styles? Washington D.C.: Poster presented at The American Psychological Association Annual Convention (August, 1992). Retrieved from https://eric.ed.gov/

Snyder, C. R. (1999). *Coping: The psychology of what works*. Oxford: Oxford University Press.

Somers, C. L., & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behaviours: The influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Adolescent & Family Health, 2*(1), 3-11. Retrieved from https://psycnet.apa.org/

Steinberg, L. (1985). *Adolescense* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları (2007).

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (2015).

Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187. Erişim adresi: http://acikerisim.deu.edu.tr/

Tennant, J. (2018). *Emotion regulation, student engagement, and bullying roles* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, Illinois, US.

Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: do relationships with classmates and teachers matter?. *Journal of Education and Learning, 7*(6), 124-137. doi:10.5539/jel.v7n6p124

Totan, T., ve Kabakçı, Ö. F. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 575-600. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 205-220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205

Turgut, Ö. ve Eraslan-Çapan, B. (2017). Ergen Psikolojik Sağlamlık Düzeyinin Yordayıcıları: Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183. doi:10.21764/maeuefd.309934

Türk Eğitim Derneği. (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim adresi: https://tedmem.org/yayin/

Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *10*(1), 136-152. Erişim adresi: http://kuey.net/

United Nations International Children's Emergency Fund (2016). *The state of the World's children: A fair chance for every child*. Retrieved from https://www.unicef.org/publications/

Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., & Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *35*(4), 411-420. doi:10.1590/1982-02752018000400008

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

Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York, NY: Springer Science Business Media.

Voltan Acar, N. (2008). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 195-203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195

Wettersten, K. B., Guilmino, A., Herrick, C. G., Hunter, P. J., Kim, G. Y., Jagow, D., & Ellenbecker, K. (2005). Predicting educational and vocational attitudes among rural high school students. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(4), 658-663. doi:10.1037/0022-0167.52.4.658

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York, NY: Routledge Publication.

Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Academic motivation of adolescents*, *2*, 53-82. Greenwich: Information Age.

Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1748-1755. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467

World Health Organization (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school.* Information Series on School Health (9). Retrieved from https://apps.who.int/

Yang, C. (2015). *Multilevel associations between bullying victimization, school engagement, and social-emotional learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Delaware, Newark, US.

Yanık, M. (2018). Effect of participation in school sports teams on middle school students' engagement in school. *Education Sciences, 8*(3), 123-131. doi:10.3390/educsci8030123

Yavuzer, H. 1999. *Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2015). *21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademi.

Yuen, C. Y. (2016). Linking life satisfaction with school engagement of secondary students from diverse cultural backgrounds in Hong Kong. *International Journal of Educational Research*, *77*, 74-82. doi:10.1016/j.ijer.2016.03.003

Zhu, X., Tian, L., Zhou, J., & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review*, *99*, 286-295. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.01.024

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. doi:10.1080/10474410701413152

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okul Numaranız:

Cinsiyetiniz: [ ]Kız [ ]Erkek Yaşınız: ……

Sınıf Düzeyi: [5] [6] [7] [8] Sınıf mevcudunuz: …….

Okulunuzun fiziksel imkanlarından memnun musunuz? [ ] Evet [ ] Hayır

Okulda herhangi bir etkinliğe katılıyor musunuz? (Sanatsal veya sportif) [ ] Evet [ ] Hayır

En son döneme ait başarı not ortalamanızı yazınız: ……..

Ailenizin toplam aylık gelir düzeyi nedir? [ ] 0-1603 TL
[ ] 1604-3000 TL
[ ] 3001-4500 TL
[ ] 4501-6000 TL
[ ] 6001 TL ve üzeri.

Anneniz hayatta mı? [ ] Evet [ ] Hayır
Babanız hayatta mı? [ ] Evet [ ] Hayır
Anne babanız hayatta ise [ ]Evli [ ]Boşandılar

Annenizin en son mezun olduğu okul kademesi
[ ] Okuma yazma bilmiyor
[ ] İlkokul
[ ] Ortaokul
[ ] Lise
[ ] Lisans (Üniversite)
[ ] Lisansüstü (Yüksek lisans-doktora)

Babanızın en son mezun olduğu okul kademesi
[ ] Okuma yazma bilmiyor
[ ] İlkokul
[ ] Ortaokul
[ ] Lise
[ ] Lisans (Üniversite)
[ ] Lisansüstü (Yüksek lisans-doktora)

Günlük ortalama internet kullanım süreniz nedir? [ ] 0-1 saat arası
[ ] 1-2 saat arası
[ ] 2-3 saat arası
[ ] 3-4 saat arası
[ ] 4 saat ve üzeri.

EK 2. OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ
ÖRNEK MADDELER

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda "Okula Bağlılık" ile ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri okuyarak sizler için en doğru seçeneğin olduğu bölüme (X) işareti koyarak belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
1.Okuldaki kurallara uyarım.					
3.Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım.					
11.Okulda başım belaya girer.					
13.Okulda yaptıklarımız hakkında daha fazla şey öğrenmek için fazladan kitap okurum.					
16.Okuldaki etkinlikler beni heyecanlandırır.					
19.Sınıfta öğrendiklerimi sınıf dışındaki insanlarla paylaşırım.					

EK 3. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖRNEK MADDELER

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek ilk ve ortaokul öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerini belirlemeye yöneliktir. Ölçekte 40 adet madde yer almaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki boşluğa bir çarpı (X) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

	Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1. Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım.				
7. Problemimi çözeceğim zaman, önce problemle ilgili bilgi toplamaya çalışırım.				
9. Duygularımı kelimelere dökebilirim.				
13. Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.				
16. Bir problemim olduğunda bunu adım adım çözmeye çalışırım.				
19. Bir isteğime hayır denildiğinde bunu anlayışla karşılarım.				
21. Sakinleşmek için içimden 10'a kadar sayarım.				
28. Konuşurken, yüz ifademle anlattıklarımı desteklerim.				
33. Başarılarımdan gurur duyarım.				
39. Birçok olumlu özelliğim var.				

EK 4. ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

ÖRNEK MADDELER

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

	Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok İyi
1.Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
5.Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?					
7.Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?					
10.Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?					
12.Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?					
14.Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?					
16.Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?					

EK 5. ETİK KURUL ONAYI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **05/11/2018**
Toplantı Sayısı : **13**
Karar Sayısı : **177**

177- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi **Ceyda Karamanlı Gül**'ün "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezi ile ilgili 10/09/2018 tarih ve 11/154 sayılı karar doğrultusunda yapılan düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi **Ceyda Karamanlı Gül**'ün "Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
05/11/2018

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 6. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.20802686
Konu : Araştırma İzni

01.11.2018

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18/10/2018 tarihli ve 4310 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Ceyda KARAMAN'a ait **"Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişkiler"** konulu uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup İlçenize bağlı ekli listedeki okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formlarının (5 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formları (5 sayfa)
Okul listesi (1 sayfa)

Dağıtım:
Altındağ, Keçiören, Mamak, Çankaya,
Yenimahalle

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6126-689e-3076-a752-051e kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz-yeterlik Arasındaki İlişkiler" 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	: 18.07.2019
Gönderim Numarası	: 1152892869
Sayfa Sayısı	: xiv + 121
Sözcük Sayısı	: 25786
Karakter Sayısı	: 188007
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 12.07.2019

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: Ceyda KARAMANLI GÜL

Tarih: 18.07.2019

İmza: .....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ceyda KARAMANLI GÜL

E-Posta Adresi : cydak89@gmail.com

İş Deneyimi :

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Rehberlik	Gülhane Ortaokulu/ANKARA	2013-halen
Rehberlik	Hafik Lisesi/SİVAS	2012-2013

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2011