

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ERGENLERDE OKUL İKLİMİ, ERGEN-EBEVEYN
İLİŞKİLERİ VE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN
OKULA BAĞLILIK İLE İLİŞKİSİ: BİR MODEL TESTİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Emre Taha MEVSİM**

**Danışman
Prof. Dr. Yener ÖZEN**

HAZİRAN 2024, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık ile İlişkisi: Bir Model Testi” adlı **“Yüksek Lisans”** tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Emre Taha MEVSİM

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Program Adı : Tezli Yüksek Lisans
Tez Başlığı : Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık ile İlişkisi: Bir Model Testi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 73 sayfalık kısmına ilişkin 14/06/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %12'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 14/06/2024

Danışman: Prof. Dr. Yener ÖZEN

Öğrenci: Emre Taha MEVSİM

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık ile İlişkisi: Bir Model Testi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Emre Taha MEVSİM

Danışman

Prof. Dr. Yener ÖZEN

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Yener ÖZEN danışmanlığında **Emre Taha MEVSİM** tarafından hazırlanan “**Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık ile İlişkisi: Bir Model Testi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.

14/06/2024

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Yener ÖZEN** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Murat AĞIRKAN** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /2024 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /2024

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışmada okula bağlılık, okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri ve sosyal duygusal öğrenme değişkenleri ile oluşturulan hipotetik model çerçevesinde test edilmiştir. Çalışmanın giriş kısmında problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan bahsedilmiştir. Birinci bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda okula bağlılık ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiş, okula bağlılığa ilişkin kuramsal yaklaşımlar ve okula bağlılığa etki eden faktörlere değinilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın yöntem kısmına dair araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde ise bulgulara yer verilmiş tanımlayıcı istatistikler, ölçüm modeli, yapısal model ve alternatif modele değinilmiş, bulgulardan elde edilen sonuçlar literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları yönünden tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, okul yöneticilerine, öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına, ailelere ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Emre Taha MEVSİM, Erzincan, 2024

TEŞEKKÜR

Öncelikle lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiğim, bilgi birikimi ve deneyimleri ile gelişimime katkı sunan, tez sürecinde bana her türlü kolaylığı sağlayan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Yener ÖZEN’e

Lisans öğrenimim sırasında tanışma şerefine eriştiğim, o günden itibaren desteğini ve yardımını benden esirgemeyen, tecrübesiyle, vizyonu ile akademik gelişimime eşsiz katkı sağlayan, tezimin her sürecini takip eden Sayın hocam Doç. Dr. Murat AĞIRKAN’a

Tez jürimde yaptığı değerli katkıdan dolayı Sayın Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA’ya

Eğitim hayatım boyunca desteğini benden esirgemeyen Prof. Dr. Fikret GÜLAÇTI ve Doç. Dr. Ersin TÜRE hocalarıma

Tez sürecinde her türlü desteği ve kolaylığı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Ömer DEMİRCİ ve verilerimin analizi konusunda kıymetli vaktini ayırıp bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Alparslan OĞUZ hocalarıma

Varlıklarından onur duyduğum, varlıklarına her gün şükrettiğim, hayatım boyunca her an desteklerini hissettiğim, benim için her türlü fedakarlıktan çekinmeyen canımdan çok sevdiğim annem Nurhan MEVSİM’e, babam İbrahim MEVSİM’e, abilerim Tuğrul MEVSİM ve Taner MEVSİM’e, rahmetli amcam Suavi MEVSİM ve tüm aileme sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Emre Taha MEVSİM

ERGENLERDE OKUL İKLİMİ, ERGEN-EBEVEYN İLİŞKİLERİ VE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN OKULA BAĞLILIK İLE İLİŞKİSİ: BİR MODEL TESTİ

Emre Taha MEVSİM

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2024

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yener ÖZEN

ÖZET

Bu araştırmada ergenlerde okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri ve sosyal ve duygusal öğrenmenin okula bağlılık ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri, sosyal ve duygusal öğrenme ve okula bağlılık ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Araştırma, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçladığından yordamaya yönelik korelasyonel bir çalışmadır. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzincan ili merkezinde yer alan liselerde öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen 663 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Ergen Ebeveyn İlişkileri Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği Lise Formu, Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği ile elde edilmiş, verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; lise öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenme ve okul iklimi okula bağlılığı doğrudan yordamaktadır. Ergen-ebeveyn ilişkileri okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır. Okul iklimi okula bağlılığı sosyal duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen model okula bağlılığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık %69'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlılık, Ergen-Ebeveyn İlişkileri, Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Okul İklimi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE, ADOLESCENT-PARENT RELATIONSHIPS, AND SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING AND SCHOOL ENGAGEMENT IN ADOLESCENTS: A MODEL TEST

Emre Taha MEVSİM

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, June 2024

Supervisor: Prof. Dr. Yener ÖZEN

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between school climate, adolescent-parent relationships and social and emotional learning with school engagement in adolescents. For this purpose, the hypothetical model created with school climate, adolescent-parent relationships, social and emotional learning and school engagement was tested. Since the research aims to determine the existence of change between two or more variables, it is a correlational study for prediction. The study group consisted of 663 high school students determined by random assignment method among the students studying in high schools in the center of Erzincan province in the 2022-2023 academic year. The data were obtained through Personal Information Form, Adolescent Parental Relationship Scale, School Climate Scale High School Form, Adolescent Social and Emotional Learning Scale, and School Engagement Scale, and Structural Equation Modeling (SEM) was used to analyze the data. According to the results obtained from the study; social and emotional learning and school climate directly predict school engagement in high school students. Adolescent-parent relationships predict school engagement through social and emotional learning. School climate predicts school engagement through social and emotional learning. In addition, the model developed within the scope of the research explains approximately 69% of the total variance related to school engagement.

Keywords: School Engagement, Adolescent-Parent Relationships, Social and Emotional Learning, School Climate.

İÇİNDEKİLER

ERGENLERDE OKUL İKLİMİ, ERGEN-EBEVEYN İLİŞKİLERİ VE SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENMENİN OKULA BAĞLILIK İLE İLİŞKİSİ: BİR MODEL TESTİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okula Bağlılık	20
1.1.1. Okula Bağlılığın Boyutları	23
1.1.1.1. Davranışsal Bağlılık	24
1.1.1.2. Duygusal Bağlılık.....	24
1.1.1.3. Bilişsel Bağlılık	25
1.2. Okula Bağlılık ile İlgili Kuramsal Modeller.....	25

1.2.1. Katılım-Özdeşleşme Modeli	25
1.2.1.1. Özdeşleşme Kavramı	28
1.2.1.2. Katılım Kavramı	29
1.2.2. Okula Bağlılık Modeli	30
1.2.3. Öğrenci Bağlılığı Modeli	32
1.2.4. Öz Belirleme Kuramı	37
1.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler	40
1.3.1. Bireysel Faktörler	40
1.3.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme	40
1.3.2. Aile ile İlgili Faktörler	45
1.3.2.1. Ergen-Ebeveyn İlişkileri	45
1.3.3. Okul ile İlgili Faktörler	47
1.3.3.1. Okul İklimi	47

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	50
2.2. Çalışma Grubu	50
2.3. Veri Toplama Araçları	52
2.4. Verilerin Toplanması	55
2.5. Verilerin Analizi	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler	57
--------------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç	64
4.2. Tartışma	64
4.3. Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	87
ÖZ GEÇMİŞ	97



SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler	51
Tablo 2. 2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları	53
Tablo 3. 1: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	57
Tablo 3. 2: Ölçüm Modeline Ait Uyum Değerleri	59
Tablo 3. 3: Yapısal Modelin Uyum Değerleri	60
Tablo 3. 4: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Yapısal Model)	60
Tablo 3. 5: Alternatif Modelin Uyum Değerleri	61
Tablo 3. 6: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model)	62
Tablo 3. 7: Gizil Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model)	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 1: Hipotetik Model.....	14
Şekil 2. 1: Katılım-Özdeşleşme Modeli.....	26
Şekil 2. 2: Geri Çekilme Döngüsü.....	27
Şekil 2. 3: Öğrenci Bağlılığı Modeli.	33
Şekil 3. 1: Ölçüm Modeli.....	58
Şekil 3. 2: Yapısal Model	59
Şekil 3. 3: Alternatif Model	61



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayla ilgili problem durumu, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Topluma uyumlu, mutlu ve üretken bireylerin yetiştirilmesinin yolu, aileler başta olmak üzere okullar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Sağlam ve İkiz, 2017). Günlük uyku süresi dikkate alındığında, çocuklar günlerinin yarısını okulda geçirmektedirler. Bir gün içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle, ailelerinden daha fazla zaman geçiren çocuklar, ortaokulu bitirene kadar yaklaşık 9340 saatlerini okulda geçirmektedirler (Karamanlı-Gül, 2019). Okullar çoğu çocuk için aile bireyleri dışındaki insanlarla ilk sosyal ilişkilerini kurmaları açısından bağlam sağlamaktadır (Cemalcılar, 2010). Öğrenciler, okulda edindikleri bilgi ve deneyimleri sosyal hayatlarına aktararak hem şimdiki hem de gelecekteki yaşamlarını şekillendirirler; dolayısıyla, okuldaki yaşamlarının olumlu olması, öğrencilerin iyi oluşları açısından önemli görülmektedir (Dönmez ve Taylı, 2018). Akademik, sosyal, fiziksel ve psikolojik tatmin sağlayan okul ortamlarının, öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularını ve aidiyet hislerini artırarak akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği öne sürülmektedir (Sarı, 2013). Okullar, öğrencilerin sadece akademik bilgi edindikleri yerler olmanın ötesinde, sosyal ilişkilerini geliştirdikleri ve toplumsal davranışları denedikleri yapılar olarak görülmektedir. Okullarda edinilen sosyal ve psikolojik deneyimlerin olumlu olması, öğrencilerin yetişkinlik yaşamlarını doğrudan etkileyebilir. Ayrıca, okula yönelik olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, olumsuz tutum sergileyen akranlarına kıyasla bilişsel ve duygusal olarak daha olumlu bir gelişim çizgisi gösterebilecekleri düşünülmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018).

Okula, arkadaşlara, öğretmenlere karşı olumlu tutumlar geliştirme, duygusal olarak kendini okula ait hissetme, kendini okul ortamının parçası olarak görme, okulla ilgili faaliyetlere katılma, görevleri yerine getirme, okul ile ilgili çıktıların gelecek yaşamdaki başarılar açısından önemli olarak görme gibi kavramlar okula bağlılık kavramıyla ilişkili olarak görülmektedir (Anderson vd., 2004; Finn, 1993; Finn ve Owings, 2006). Okula bağlılık, ideal insan gelişimi ve başarı arasındaki mantıksal ilişki nedeniyle okul deneyiminin önemli bir yönü olarak görülmektedir (Marks, 2000). Savi-

Çakar (2011)'a göre okula bağlılık, öğrencinin okulun bir üyesi olarak kendisinin değerli olduğuna inandığı, aidiyet duygusu geliştirmesiyle ilişkilidir. Okula bağlılığı ergenlik döneminde olumlu ve sağlıklı davranışlar geliştirme, genel iyilik hali, duygusal ve davranışsal uyum sağlama gibi alanlarda temel işlevi olan psikososyal bir faktör olarak görülmektedir. Fredricks vd. (2004) okula bağlılığı bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamakta ve öğrencilerin okula yabancılaşmasına ve okul terkine karşı önleyici bir işleve sahip olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca, okula bağlılığın psikolojik bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Blum (2005), okula bağlılık hisseden öğrencilerin okula olumlu duygular beslediğini, öğretmenlerinin kendilerine ve öğrenimlerine değer verdiğine inandıklarını, eğitimin önemini benimsediklerini, güçlü arkadaşlık ilişkileri geliştirdiklerini, akademik başarı olasılıklarının yüksek olduğunu ve ders dışı etkinliklere katıldıklarını belirtmektedir. Bu öğrenciler, öğrenme deneyimini anlamlı bulurlar, mezun olma ve yüksek öğrenime devam etme olasılıkları yüksektir (Marks, 2000). Öz saygıları yüksektir, sınıf içindeki ve dışındaki etkinliklere daha çok katılım gösterirler, eğitime daha fazla değer verirler, akranlarıyla, öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurarlar, daha az kaygılı ve yalnızlardır, daha özerklerdir, içsel motivasyona sahip olmakla birlikte genel olarak hayatlarından memnundurlar (Cemalcılar, 2010). Prososyal davranış sergilerler (Serttaş ve Özdemir, 2020), daha yüksek psikolojik sağlamlığa sahiplerdir (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017), daha az devamsızlık ve davranış problemleri sergilemekle birlikte (Sağlam ve İkiz, 2017), geleceğe dair beklentileri daha olumludur (Baş, 2019). Şiddet ve suç işleme (Bellici vd., 2014; Caraway vd., 2003; Li ve Lerner, 2011; Sağlam ve İkiz, 2017; Ünal ve Çukur, 2011; Wang ve Fredricks, 2014), madde kullanımı (Bond vd., 2007; Li ve Lerner, 2011; McNeely vd., 2002; Ünal ve Çukur, 2011; Wang ve Fredricks, 2014), riskli sağlık davranışları sergileme (Dolzan vd., 2015; Şimşek ve Çöplü, 2018), okul terki (Arslan, 2021; Finn, 1989, Zorbaz ve Özer, 2020), depresyon (Li ve Lerner, 2011; Yıldız ve Kutlu, 2015), intihar düşünceleri (Diaz, 2005) ve erken yaşta cinsel birliktelik (Caraway vd., 2003; McNeely vd., 2002) yaşama olasılıkları okula bağlılıkları düşük öğrencilere kıyasla daha azdır. Bu bağlamda okula bağlılığın öğrencilerde riskli davranışları önleyici ve istendik öğrenci çıktılarının edinilmesi açısından geliştirici bir faktör olduğu söylenebilir.

Okul öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileme konusunda ana faktörlerden birini oluşturmaktadır. Okulların, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ortamlar olarak düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenmeye daha fazla yoğunlaşmalarını sağlamaktadır (Altuntaş ve Sezer, 2017). Okula bağlılık, içinde gerçekleştiği sosyal bağlamdan ayrı tutulamaz, soyutlanamaz (Reeve, 2012) ve sosyal bağlamı oluşturan faktörler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir (Skinner ve Pitzer, 2012). Bundan dolayı, verimli bir öğrenme ortamı sağlama konusunda asgari düzeyde koşulları bile sağlayamayan okulların öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusu geliştirmeleri beklenemez (Cemalcılar, 2010). Araştırmacılar öğrencilerin okula bağlılığını artırmayı teşvik eden koşulları belirlemişlerdir. Bunları anlama odaklı, bireyselleştirilmiş, öğrenciyi zorlayan bir eğitim müfredatı, bilgili, yetenekli, öğrencilerle ilgili ve öğrencilere destek sağlayan öğretmenler, öğrencilerin katılımını destekleyen öğretim yaklaşımları, öğrencilerin akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılayan, akranlarla etkileşim kurma fırsatlarını sunan, adil ve etkili disiplin uygulamalarıyla oluşturulan bir okul ortamı, ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında güçlü bağların sağlanması olarak sıralamışlardır. Bu koşulların optimal seviyede sağlanması, öğrencilerin okula bağlılıkları artırmakta ve okuldan ayrılma olasılıkları azaltmaktadır (Finn ve Zimmer, 2012; National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Okulun sahip olduğu imkanlar da bağlılığı artırabilir. Örneğin bulunduğu okulun fiziki özelliklerini (bina, sınıf, bahçe vb.) yeterli gören öğrencilerin, yetersiz gören öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Altuntaş ve Sezer, 2017). Okulunda spor salonu bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca okulunda rehberlik servisi bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak, 2019)

Okula bağlılık açısından bir diğer önemli faktörü öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler okulda olumlu bir okul ve sınıf iklimi oluşturma, bireysel ve akademik destek sağlama, öğrenciler arasında olumlu ilişkileri teşvik etmede önemli rol oynamaktadırlar (Voelkl, 2012). Cemalcılar (2010)'a göre öğretmenler sadece öğrencilerin akademik performanslarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda onların okula yönelik hislerini de etkileyebilirler. Osterman (2000)'a göre öğrencilerin okula bağlılıkları, okula ve dersler hakkında nasıl hissettikleri büyük ölçüde öğrencilerin

öğretmenleriyle kurdukları iletişimin, ilişkinin kalitesiyle ilişkilidir. Öğrencilerine duygusal destek sağlayan, onlara söz hakkı veren, özerkliklerini destekleyen, uzmanlık deneyimlerinin gelişimi için fırsatlar sunan öğretmenler, öğrencilerin eğitim süreçlerine ve okula bağlılıklarının artmasını teşvik ederler (Weissberg vd., 2015). Öğretmenlerin, öğrencilerle etkileşim biçimleri, öğrencilerin kendileri ve okul hakkında nasıl hissettiklerini etkilemede büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler öğretmenleri tarafından görmezden gelindiklerini, yanlış anlaşıldıklarını, değersizleştirildiklerini veya saygısızlığa uğradıklarını hissetmeleri sonucunda olumsuz tepkilerde bulunmaları muhtemel görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin kendilerine saygı duyduğunu, davranışlarını onayladığını, iyi oluşlarıyla ilgilendiklerini hissetmeleri olumlu tepkilerle sonuçlanacaktır. Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki olumlu veya olumsuz tutumların okula yönelik duygularla ilişkilenebilmesi için istikrarlı ve tutarlı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir (Hallinan, 2008). Öğretmen ilişkisi ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelendiği Uslu (2012)'nin araştırmasında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %44,7'sini açıkladığını görülmüştür. Mengi (2011) çalışmasında öğretmenden alınan sosyal destek ile okula bağlılık arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Roorda vd. (2011) tarafından okul öncesinden lise kademesine kadar 99 çalışmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin duygusal nitelikleri ile okula bağlılık ve akademik başarı arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okula bağlılık açısından bir diğer önemli faktör akran ilişkileridir. Öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde akranlarına yönelimlerinin ağır basmasıyla birlikte, akranlarının duygusal desteği öğrencilerin okula bağlılıkları konusunda önemli rol oynamaktadır (Kızıldağ vd., 2017). Ergenlerin, öğretmenlerinden ve akranlarından algıladıkları sosyal destek düzeyi okula bağlılıkları konusunda önemli görülmektedir (Turgut ve Eraslan-Çapan, 2017). Öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinden duydukları memnuniyetin, tatmin edici sosyal ilişkiler kurmaları konusundaki etkisinin yanı sıra okula bağlılıklarına doğrudan etkisinin bulunduğu söylenmektedir (Cemalcılar, 2010). Öğrenciler sahip oldukları okula bağlılık düzeylerine benzer düzeyde arkadaşlıklar kurarlar. Yüksek düzeyde bağlılığa sahip öğrenciler yüksek düzeyde bağlılığa sahip öğrencilerle arkadaşlık kurarlar, aynı durum düşük bağlılık düzeylerinde de geçerlidir.

Öğrencilerin kurmuş oldukları bu benzer arkadaşlıklardan etkilenmektedirler (Wang vd., 2018). Öğrencilerin daha önce okul terkinde bulunmuş bir yakın arkadaşla veya grupta arkadaşlık yapmaları, onların okul terkinde bulunma risklerini artırmaktadır. Öğrenciler bu kişi veya grupta arkadaşlık kurabilmek, devam ettirebilmek için okuldan kaçma ve devamsızlık yapma davranışlarında bulunabilirler. (Zorbaz ve Özer, 2020). Okula değer veren, bağlılık duyan, öğrenmelerine kendilerini adanmış öğrencilerle arkadaşlık yapan ergenler ise kendini açma, karşılıklı paylaşımlar yaparak sahip olduğu değerleri birbirlerine aktarırlar, olumlu davranış kalıpları sergilerler ve pekiştirirler (Wang vd., 2018).

Öğrencilerin okulu sevmeleri, okul deneyimlerinden tatmin olmaları, okula karşı aidiyet hissetmeleri, akademik, sosyal ve psikolojik olarak öğrencileri olumlu etkilemesi açısından önemli görülmektedir (Cemalcılar, 2010; Sarı, 2012). Ancak, okula gitmekten mutlu olmamak (Arastaman, 2006; Sarı, 2013), düşük akademik geri bildirim almak (Wang ve Fredricks, 2014), güvensiz bir okul ortamı algısı yaşamak (Blum, 2005; Finn ve Zimmer, 2012), başarısızlık yaşamak ve özellikle öğretmenleri tarafından kötü muameleye maruz kalmak (Finn, 1993), kuralların açık olmadığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin adil yönetim uygulamadığı, adaletsiz disiplin veya aşırı sert cezaların uygulandığı bir okulda olmak (Voelkl, 2012), duygusal ihtiyaçları karşılanmamak ve ilgi gösterilmemek, ilgilerini çekmeyen konularda öğrenim görmek (Osterman, 2000), özerk hissedememek (Arastaman, 2006), diğer öğrenci grupları tarafından dışlanmak (Furrer ve Skinner, 2003), okulda çetelerin varlığı veya zorbalığa uğramak (Voelkl, 2012) gibi durumlar öğrencilerin okula bağlanamamasına, okula karşı yabancılaşmasına, zamanla eğitim öğretimlerini aksatmalarına ve en sonunda okulu terk etmelerine sebep olmaktadır (Sarı, 2013; Zorbaz ve Özer, 2020).

Öğrenciler açısından okul terki anlık bir olaydan ziyade okuldan koptukları uzun bir sürecin son adımıdır (Finn, 1989). Okul terki, okuldan ve öğrenmeden kopmanın, bağlanamamanın en şiddetli ve açık belirtisi olarak görülmektedir (Lehr vd., 2004). Öğrenciler lise eğitimine doğru ilerledikçe akademik motivasyonlarında ve okula bağlılıklarında belirgin düşüşler yaşamaya başlamaktadırlar (National Research Council & Institute of Medicine, 2004; Wang vd., 2018). Hem ortaokul ve hem lise kademelerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf kademeleri arttıkça okula bağlılık düzeylerinin azaldığını göstermektedir (Fernandez-Zabala vd., 2016; Savi 2011; Sarı 2013 Sağlam

2016; Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak 2019). Özellikle öğrencilerin ortaokuldan liseye geçiş sınıfı olan 9. sınıfta yoğun olarak okul terkinde bulundukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013)'nın lisede okulu terk eden öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmanın sonucuna göre, en yüksek okuldan ayrılma oranının %64,8 olarak 9. Sınıfta olduğu görülmüştür. MEB (2023) Örgün Eğitim İstatistikleri'ne göre 2022-2023 eğitim öğretim yılında 9. sınıflarda sınıf tekrarı %7,12 olarak tespit edilmiştir. MEB (2013)'in araştırmasında öğrencilerin okulu terk etme nedenlerine bakıldığında ise %37,1'i derslerde başarısız olmaları, %27,8'i ise okulu sevmediklerinden dolayı okul terkinde bulunduklarını belirtmiştir. Okulla ilgili faktörlere baktığımızda ise öğrencilerin %50,6'sı şiddet içeren olayların yaşandığını, %32'si okulda ve okul çevresinde kendilerini güvende hissetmediklerini, %32'sinin bazı öğrencilerin okula silah, bıçak gibi tehlikeli araçlar getirdiğini, %17,7'sinin okulda zorbalığa uğradığını, %14,8'inin okulda veya çevresinde fiziksel saldırıya maruz kaldığını, %9'u ise okulda cinsel istismara uğradıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %6,3'ünün öğretmenlerinin kendilerine yeterli desteği sunmadığını, %5,4'ünün okulun kendilerine gerekli ilgiyi göstermediklerini, %4,7'sinin ise öğretmenlerini görmek ve onlarla birlikte olmak istememeleri yüzünden okul terkinde bulunduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %64'ü okulda devam ettikleri son dönemlerinde sınıfta kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak, öğrencilerin okula bağlılıklarının sınıf seviyesi arttıkça düştüğü, özellikle ortaokuldan liseye geçiş döneminde okula uyum sağlayamamaları, okulu sevmemeleri, akademik başarısızlık yaşamaları ve sınıf tekrarında bulunmaları, öğretmenleriyle iyi ilişki kuramamaları, okul ve çevresini güvensiz olarak görmeleri ve şiddete maruz kalmaları gibi olayların okul terkinin başlıca nedenlerini oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar öğrencilerin okul terkinde bulunmalarını önleyici bir rol üstlenebilir.

Türkiye'de 12 yıllık zorunlu eğitimin bulunmasına rağmen, okul çağında olan gençlerin okulda olmaması, okul terkinde bulunmaları istenmedik bir durumdur. Türk Eğitim Derneği Eğitim Değerlendirme Raporu (2023)'na göre 2021-2022 eğitim öğretim yılında, zorunlu eğitim yaşındaki yaklaşık 570 bin çocuk okul dışında kalmıştır. Bu çocukların %71'ini 14-17 yaş aralığı liseye devam etmesi gereken çocuklar oluşturmaktadır. Yaşa göre okullaşma oranı, çocukların herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olup olmadıklarını göstermektedir. Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2023

yılında yayınlanan Eğitim İzleme Raporu'na göre, yaşa göre okullaşma oranlarına bakıldığında 14 yaşındaki çocukların %3,1'i okula kayıtlı olmadığı, bu oranın 17 yaşındaki çocuklarda %8,2'ye yükseldiği görülmektedir. Rapora göre 2022-2023 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitim çağında olan yaklaşık 442.643 çocuk eğitim dışında kalmıştır (Gencer vd., 2023). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2022) İstatistiklerle Çocuk Raporu'na göre 2021 yılında, 15-17 yaş aralığındaki çocukların işgücüne katılım oranı %16,4'tür. TÜİK (2020) Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları'na göre 2019'da 5-17 yaş aralığında ekonomik faaliyetlerde çalışan çocuk sayısı 720 bindir. Bu çocukların %79,7'sini 15-17 yaş grubu oluştururken %15,9'unu 12-14 yaş grubundakiler oluşturmaktadır. Çalışan bu çocukların %34,3'ünün eğitime devam etmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalar raporu destekler nitelikte olup, bir işte çalışan öğrencilerin, çalışmayan öğrencilere kıyasla okul terki risklerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur (Arslan, 2021; Zorbaz ve Özer, 2020).

Eğitim çağında olan gençlerin okulda olmaması, okul terkinde bulunmaları, sınıf tekrarı yapmaları hem bireysel hem de toplumsal olarak olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Sınıf tekrarının öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin bulunmasıyla birlikte, ülkeleri ekonomik olarak da olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin bir yıllık sınıf tekrarı yapmalarının maliyeti, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde ilk ve ortaöğretime ayrılan bütçenin yaklaşık %12'sine denk geldiği belirtilmektedir (OECD, 2012). Benzer şekilde öğrencilerin eğitimde fazladan bir yıl geçirmelerinin Amerika Birleşik Devletleri'ne maliyeti öğrenci başına 10700 dolar olarak tespit edilmiştir (West, 2012). Okul terkinde bulunan insanların kalifiye eleman olmalarından dolayı ülke ekonomisine daha az katkıda bulunmaları, sosyal yardım almaları (Campell, 2003), daha yüksek antisosyal davranışlarla, düşük sağlık göstergeleriyle ilişkilidir. Ülkenin potansiyel gelirinin azalmasının yanı sıra, daha fazla sosyal güvenlik ve sosyal yardımlar için hükümet daha fazla kaynak ayırmak zorunda kalır ve diğer yurttaşlardan daha fazla vergi alınmak zorunda kalınmaktadır (Hayes vd., 2002). Emniyet Genel Müdürlüğü (2022) tarafından yayınlanan Madde Kullanıcıları Profil Analizi Narkolog Raporu'na göre, hayatında en az bir kez herhangi bir uyuşturucu maddeyi kullandığını beyan eden 27.779 kişinin eğitim durumları incelendiğinde 73,4'ünün lise ve altı eğitim düzeyinden mezun oldukları görülmektedir. Cinsiyetlere bakıldığında ise %95,1'i erkek, %4,9'u ise kadınlardan oluşmaktadır. Emniyet Genel

Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2023 Türkiye Uyuşturucu Raporu'na göre 2022 yılında tedavi gören hastaların tamamlanmış eğitim durumları incelendiğinde; %51,6'sının ortaokul mezunu, %39,5'u ilkokul mezunu, %7,1'inin lise mezunu olduğu, %1,7'sinin ise hiç okula gitmediği görülmüştür (İçişleri Bakanlığı, 2023). TÜİK (2021) Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri Raporu'na göre, ceza infaz kurumuna 1 Ocak-31 Aralık 2020 tarihleri arasında giren hükümlülerin eğitim durumu işlenen suça göre değerlendirildiğinde yaralama suçu işleyenlerin 77,3'ünü, hırsızlık suçu işleyenlerin %78,6'sını, uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti suçu işleyenlerin 72,8'ini, öldürme suçu işleyenlerin 72,9'unu, cinsel suçları işleyenlerin %74,9'unu lise ve altı okullardan mezun olan kişiler işlediği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınıf tekrarı sadece okul terkine yol açmakla kalmayıp, aynı zamanda ülkeler için ekonomik boyutu olan bir sorundur. Madde kullanan ve cezaevinde bulunan bireylerin eğitim durumları incelendiğinde, düşük eğitim seviyesinin ve okul terklerinin istenmeyen toplumsal sonuçlara neden olabileceği görülmektedir.

Lise kademesi öğrencilerin ergenlik dönemiyle karakterizedir. Ergenlik dönemindeki bu öğrenciler günlerinin çoğunu okullarda geçirmektedir. Bundan dolayı ergenlerin okullardaki yaşantıları gelişimleriyle ilişkidir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Ergenlik dönemi fiziksel değişimin öncülük ettiği, bilişsel, duygusal, sosyal ve kişilerarası ilişkilerin değişimiyle karakterize bir gelişim dönemidir. Birey bu dönem içerisinde çocukluktan yetişkinliğe doğru önemli oranda adım atmaya yönelik süreçlerden geçmektedir. Fiziksel ve duygusal değişimlerin hızlanmasıyla birlikte ailelerin çocukların üzerindeki etkisinin azalması ve daha çok akranlarına yöneldikleri görülmektedir. Akranlarından, toplumdan, ailelerinden, kültürden, dinden, dünya olaylarından ve medyadan daha fazla etkilenebilmeye başlarlar (Öğütü, 2020). Yaşanan bu değişimlerle birlikte birey daha incinebilir hale gelmektedir. Aileden kopuş ve akranların önem kazanmasıyla birlikte ergenler bir gruba ait olma, ilgi ve desteği bulabilme ihtiyacına bağlı olarak çeşitli akran gruplarına dahil olmaya çalışmaktadırlar. Ancak, bu gruplar her zaman doğru ve sağlıklı sonuçlar doğurmayabilir, riskli akran gruplarıyla ilişkide bulunabilirler (Sağlam, 2016). Ergenlik dönemi yaşanan bu hızlı değişimlerle birlikte birçok risk faktörünü de içinde barındırmaktadır. (Öğütü, 2020). Gençtanırım-Kuru (2010) ergenliği çocukluktan yetişkinliğe geçişte fırtınalı bir dönem olarak görmektedir. Riskli davranışların sıklığının ergenlikte artmasıyla birlikte ergenlerin bu

gelişim dönemini sağlıklı bir şekilde atlatmaları hem kendileri hem de toplumun gelişimi açısından önemli görülmektedir. Kessler vd. (2007) tarafından ruhsal bozuklukların başlangıç yaşının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, ruhsal bozuklukların ilk başlangıcının genellikle çocukluk veya ergenlik döneminde ortaya çıktığını, yaşam boyu ruhsal bozuklukların yaklaşık yarısı ergenlik çağında, dörtte üçü ise 20'li yaşların ortasında başladığını bildirmişlerdir. Ergenlik dönemiyle birlikte gelen gelişimsel değişim, ergenlerde madde kullanımı, psikolojik problemler, suç işleme ve şiddet davranışları gibi istenmeyen sonuçlara daha yatkın hale gelmelerine neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, bu istenmeyen davranışların genellikle ergenlik döneminde ortaya çıktığını göstermektedir. Ergenlik döneminin gençlerin duygusal ve sosyal değişimlerle başa çıkmakta zorlandıkları bir süreç olması bakımından, bu tür istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik çabalar büyük önem taşımaktadır.

Lise öğrencilerinin sigara ve alkol kullanım yaygınlığının öğrenilmesine yönelik yapılan araştırmalarda, düzenli olarak sigara içtiğini belirten ergenlerin oranı %15,5 (Güler vd., 2009), %15,8 (Mete vd., 2020), %15,3 (Şen, 2011), % 27,4 (Erdamar ve Kurupınar, 2014); düzenli olarak alkol kullandığını belirten ergenlerin oranı %4,4 (Güler vd., 2009), %1,8 (Akkuş vd., 2017), %6,7 (Özcan vd., 2016) olarak bulunmuştur. Türkiye’de 65 ilde, 5765 katılımcıyla yürütülen Türkiye’de Ergen Profili araştırmasında sigara, alkol, esrar, bali-tiner vb. ve ekstazi gibi bağımlılık yapan maddeleri en az bir kez kullanan ergenlerin oranları sayılan maddelere göre sırasıyla %24.7, %13.9, %1.9, %0.6, %0,5 olarak tespit edilmiştir. Bağımlılık yapan maddelerin ilk deneme yaşlarına bakıldığında ise sigaranın (13,49), alkol (14,27), bali-tiner (14,08), esrar (14,87) ve ekstazinin (15,4) olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada ergenlerin %4,5’inin yasalara aykırı davranışlar sergiledikleri için karakola ya da ıslah evine gönderildikleri görülmüştür. Ergenlerin %8.7’si disiplin cezası aldığını ifade etmiştir. Ergenlerin %2,8’i intihara teşebbüs ettiklerini belirtmişlerdir (Şen, 2011). Güler vd. (2009)’nin çalışmasında sıkça intihar düşüncesi olan ergenlerin oranı %18,9 olarak bulunmuştur. TÜİK (2023) tarafından yayınlanan Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri Raporu’na göre güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olayların 206 bin 853’ü suça sürüklenme nedeni (kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiasıyla) ile gerçekleşti. Bu çocukların %37,8’ine yaralama, %25,2’sine hırsızlık,

%4,5'ine uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak veya satın almak, %4,2'sine pasaport kanununa muhalefet suçu, %4,1'ine ise tehdit suçları isnat edilmiştir.

Araştırmalardan da görüldüğü üzere, ergenlik döneminde ortaya çıkan sigara, alkol ve madde kullanımı, suç işleme, psikolojik problemler yaşama gibi ergenleri olumsuz etkileyen durumlar üzerinde durulması ve önlem alınması gereken önemli problem alanlarıdır. Okula bağlılığın ergenlerde istenmeyen davranışlara karşı koruyucu, önleyici ve istendik öğrenci çıktıklarıyla ilişkili bir yapısının olması, ergenlik döneminin daha az hasarlı atlatılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda okul ortamlarının, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmaya yönelik çalışmalarda bulunması dikkate alınmalıdır. Okula bağlılığın değiştirilebilen, davranışsal, duygusal ve bilişsel yapılardan oluşmasından dolayı (Fredricks vd., 2004), bu alanlarda müdahale etme ve çalışma yapma fırsatları sunmaktadır. Özellikle, davranışsal bağlılığın gözlemlenebilir olması, bağlılık sorunları yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve erken müdahale etme konusunda avantaj sağlamaktadır (Finn, 1993). Bu amaçla, okula bağlılığın çoklu yapısı, bağlamsal faktörler ve bağlılığı artırmaya yönelik değişkenler ele alınmalıdır. Cemalcılar (2010) çalışmasında öğrencilerin aidiyetlerinin geliştirme konusunda etkili olan sosyal ve bağlamsal faktörlerin belirlenmesinin, öğrencilerin okula uyumlarını ve iyi oluşlarını destekleme konusunda önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okula bağlılığın, öğretmenler, aile ve akranlarla karşılıklı bağlantısı bulunmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012). Sinclair vd. (2003) okula bağlılığı öğrencilerin bir özelliği olarak değil, okulun politika ve uygulamalarının, aile ve akran etkileşimlerinin her birinin öğrenme için tutarlı destek sağlama kapasitesiyle ilişkili olarak bağlamsal faktörlerden oldukça etkilenen bir yapı olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu bağlamda, okula bağlılığın yalnızca bireysel bir özellik olmadığı, aynı zamanda bağlamsal faktörlerden de etkilendiği ve bu faktörlerin birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğu yorumu yapılabilir. Bu nedenle, ergenlerin okula bağlılık düzeylerini etkileyen çeşitli bağlamsal faktörleri anlamak, bu alanda yapılacak olan müdahaleleri geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında okula bağlılıkla ilgili bireysel, aile ve okulla ilgili değişkenler incelenmiştir.

Araştırmada okula bağlılıkla ilişkili olarak ele alınan bireysel faktör sosyal ve duygusal öğrenmedir. Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), duyguları tanıma ve yönetme, diğer insanları önemseme, iyi kararlar alma, sorumlu ve etik davranışlar sergileme,

olumlu ilişkiler kurma ve olumsuz davranışlardan kaçınma için bilgi, beceri, inanç ve tutum geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias ve Moceri, 2012). Zins vd. (2004) göre SDÖ becerilerine dayalı okul temelli programlarının öğrencilerde okula bağlılıklarına olumlu katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. Elias (2003) SDÖ becerilerinin öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla katılım ve daha az davranış bozukluğu göstermelerini sağladığını belirtmiştir. Kanıta dayalı SDÖ programları, güvenli ilgili, iyi yönetilen öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin daha iyi akademik performans göstermeleriyle, okula daha fazla bağlanmalarıyla ve daha az riskli davranış sergilemeleriyle ilişkilendirilmiştir (CASEL, 2003). SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar, öğrencilerin okulla ilgili zorlukları aşmalarını, okulla daha fazla ilişki kurmalarını ve sonuç olarak okula bağlılık oluşturmalarını sağlamanın yanı sıra; tüm öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı gördüğü, desteklendiği ve bağlılık hissettiği bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak ise öğrencilerin aidiyet duygusu ve katılım göstermeleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır (CASEL, 2020). Yapılan görgül çalışmalar bu görüşleri destekler düzeydedir. SDÖ ile okula bağlılık arasında arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda araştırmacılar her iki değişken arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Danacı, 2023; Karamanlı-Gül, 2019). Benzer şekilde Ross ve Tolan (2017) araştırmasında SDÖ ile okula bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir ilişki bulmuştur. Kutluay-Çelik (2014) araştırmasında SDÖ becerilerinin her birinin öğrencilerde okula, öğrenmeye ve öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeyle istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Yapılan meta-analiz çalışmaları, bu çalışmaları destekler nitelikte olup, SDÖ'ye dayalı eğitim programlarının, öğrencilerin okula bağlanmalarında, kendilik algılarında, akademik başarılarında kontrol gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek görülmüştür (Durlak vd., 2010; Durlak vd., 2011). SDÖ becerileri ile okula bağlılık arasında yapılan, 91 çalışmadan oluşan 92879 öğrenciyi kapsayan sistematik derleme araştırmasında SDÖ becerileri ve bu becerileri oluşturan faktörlerin okula bağlılık ve alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Santos vd., 2023).

Araştırmada okula bağlılıkla ilişkili olarak ele alınan aile ile ilgili faktör ergen-ebeveyn ilişkileridir. Ergen-ebeveyn ilişkileri, aile içindeki ikili ilişkileri, tutumları ve davranışları içermektedir. Bu ilişkiler, ebeveynlerle ergenler arasındaki dinamik

etkileşimleri ve geniş bir aile kavramının bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Dekovic vd., 2003). Ergen-ebeveyn ilişkileri ile okula bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde, aile faktörünün ergenlerde okula bağlılığı etkilediği çalışmalar bulunmaktadır. Fall ve Roberts (2012)'a göre ebeveynler çocuklarıyla okulla ilgili konular hakkında konuştuğunda, öğrencilerin okulla özdeşleşme duygularında artış görülmektedir. Furrer ve Skinner (2003)'a göre güvenli ve ilgili ebeveyn ilişkilerine sahip olan çocukların, öğretmenleriyle daha yakın bağlar kurabilmekte ve bu durum akademik motivasyonlarında benzersiz bir rol oynayabilmektedir. Yıldız ve Kutlu (2015) çocukların ebeveynleri ile okula bağlılıklarının her türlü riskli sağlık davranışlarına karşı koruyucu bir özelliğe sahip olduğunu ve ergenlik döneminde koruyucu ruh sağlığı çalışmaları için odak noktaları olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mengi (2011) çalışmasında aile, öğretmen ve arkadaş çevrelerinden algılanan sosyal destek ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aileden alınan sosyal destek türü ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri arasındaki okula bağlılıktaki toplam varyansın sırasıyla %18, %20 ve %22'sini açıkladığı görülmüştür (Marks, 2000). Bir diğer araştırmaya göre, aile desteği ile okula bağlılığın duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere her üç boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır (Fernández-Zabala vd., 2016). Allen vd. (2016) tarafından 67.378 öğrenciden oluşan 51 çalışmanın incelendiği meta-analiz çalışmasında, ebeveyn, akran ve öğretmen desteğini ile okula bağlılık arasında olumlu yönde, güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmada okula bağlılıkla ilişkili olarak ele alınan okul ile ilgili faktör okul iklimidir. Okul iklimi, okul yaşantısının kalitesini ve karakterini ifade ettiği, okul yaşamının deneyimlerini, karakterini, normlarını, hedeflerini, değerlerini, kişiler arası ilişkileri, öğrenme ve liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapıları içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır (National School Climate Council, 2007). Özenli ve destekleyici ilişkilerin bulunduğu, saygı, adalet, güvenle birlikte öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili ortak sorumluluk ve yeterlilik duygusuyla karakterize olan okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılığını ve öğrenmelerini teşvik ettiği vurgulanmaktadır (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Blum (2005) çalışmasında güçlü öğretmen desteğinin, yüksek akademik standartların, olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin, fiziksel ve duygusal olarak güvenli bir okul ortamının, öğrencilerin okula bağlılıkları ve akademik başarılarının şekillendirmesi açısından öneminden

bahsetmektedir. Bilgin ve Taş (2018) araştırmasında, okul ikliminin tüm alt boyutlarının okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada, okul iklimi ve sosyal desteğin alt boyutları olan aile, arkadaş ve öğretmen desteği, okula bağlılıktaki toplam varyansın %42.7'sini açıkladığı bulunmuştur (Yavrutürk, 2019). Diğer bir çalışmada ise, okul iklimi, öğrenci bağlılığı ve prososyal davranışlar arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Serttaş ve Özdemir, 2020). İhtiyaroğlu (2014) çalışmasında okul iklimi ve okula bağlılık arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu, okul ikliminin tüm alt boyutlarının okula bağlılığı ve öğretmen etkililiğini yordadığını bulmuştur.

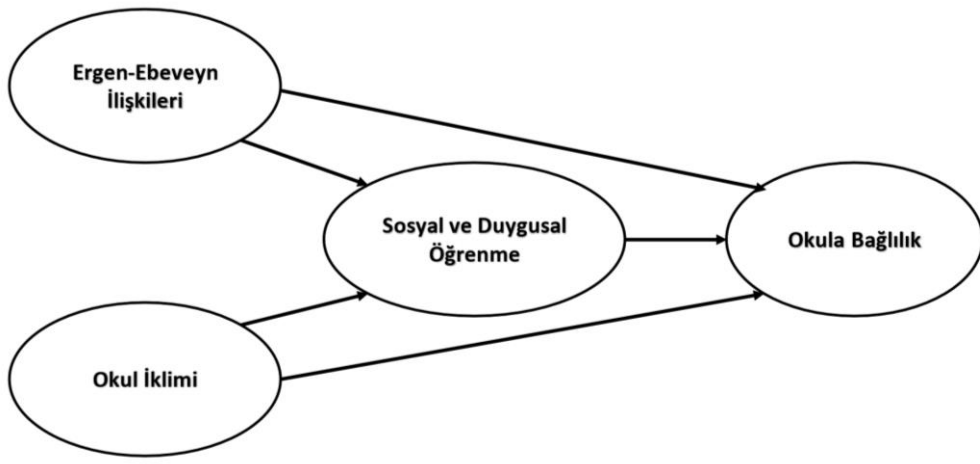
Özetle, öğrencilerin okul yaşantıları, yetişkinlik dönemlerindeki hayatlarını şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Literatür, olumlu okul yaşantılarının ve okula duyulan aidiyetin akademik başarı, çevreyle olumlu ilişkiler, prososyal davranışlar ve iyi oluş gibi olumlu çıktılarla ilişkiliyken; olumsuz okul deneyimleri ve düşük bağlılık düzeyleri, düşük akademik başarı, okul terki, madde kullanımı, riskli davranışlar sergileme gibi olumsuz çıktılarla bağlantılıdır. Bu bağlamda, okula bağlılık, koruyucu, önleyici ve geliştirici bir işleve sahiptir. Ergenlik dönemi, riskli davranışlar açısından kritik bir dönemdir ve düşük okul bağlılığı, bu dönemde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, okula bağlılığın artırılmasına yönelik çalışmalar, ergenlerde riskli davranışların önlenmesi ve istendik öğrenci profilinin oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilir. Bireysel özellikler, aile ve okul gibi çeşitli faktörler okula bağlılık ile karşılıklı etkileşim içerisindedir. Dolayısıyla okula bağlılık üzerine yapılacak çalışmalarda, bireysel, aile ve okul düzeyindeki değişkenlerin okula bağlılıkla ilişkilerinin incelenmesi, bu konuya dair derinlemesine bir anlayış sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında geliştirilen hipotetik model ile okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri ve sosyal ve duygusal öğrenmenin okula bağlılığı ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın okula bağlılığı doğrudan ve dolaylı olarak yordayan bireysel, aile ve okul ile ilgili faktörleri incelemesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını ergenlerde okula bağlılığın bireysel, aile ve okulla ilgili yordayıcılarını incelemeye yönelik oluşturulan hipotetik model doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranması amaçlanmaktadır;

- Ergenlerin okula bağlılıkları, okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri ve sosyal ve duygusal öğrenme değişkenleriyle oluşturulan hipotetik model tarafından ne ölçüde yordanmaktadır?

Şekil 1. 1: Hipotetik Model



Araştırmanın Önemi

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023) tarafından yayınlanan 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'na göre 85 milyon 279 bin 553 kişi olan Türkiye nüfusunun, 22 milyon 578 bin 378'ini (%26,5) çocuklar oluşturmaktadır. Rapor incelendiğinde ilköğretim kademelerinde okul tamamlama oranlarının yüksek olduğu ancak ortaöğretime geçişle birlikte oranlarda düşüş olduğu belirtilmekte, öğrencilerin eğitim ve öğretime devamlılığının her kademedede sağlanması konusunda tedbirlerin geliştirilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Kalkınma Bakanlığı (2019) tarafından yayınlanan 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı'nda tüm eğitim kademelerinde devamsızlık oranlarının azaltılması, okullaşmanın ve okulu tamamlama oranlarının artırılması hedef olarak gösterilmiştir. Benzer şekilde 2024-2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planı'nda öğrencilerin ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözetken, çocukların güvenliğini ve çocuğun iyi oluşlarını destekleyen eğitim ortamları sağlanması, okuldan kopma riski olan çocukların eğitimde

kalmaları, eğitim dışına çıkan öğrencilerin yeniden eğitim sistemine döndürülmesi için öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini izleyen takip mekanizmalarının oluşturulması ve bu takip mekanizması kullanılarak aile ve okul iş birliğiyle riskleri önleyici tedbirlerin alınması, çocukların eğitime katılımları, devamlılıkları ve eğitimi tamamlamalarını engelleyen faktörlerin analiz edilmesi, okul kayıt devam ve tamamlama oranlarının artırılmasına yönelik program, proje ve uygulamaların geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 9. sınıf düzeyinde sınıf tekrarı yapan öğrenci oranı %7,12 (MEB, 2023) olmakla birlikte 2028'de %4'e ulaşmak hedef olarak gösterilmiştir. MEB (2024) tarafından yayınlanan 2024-2028 Stratejik Planı'na göre öğrencilerin yetkinlikleri ve özellikleri dikkate alınarak yapılacak çalışmalarla öğrencilerin ortaöğretime katılımlarının artırılması, devamsızlık ve sınıf tekrarlarının azaltılması ve örgün öğretim içinde kalmalarına yönelik çalışmalar yapılması vurgulanmıştır.

MEB (2024) 2024-2028 Stratejik Planı'nda sosyal, duygusal, akademik ve mesleki gelişim alanlarında öğrencilere sunulan rehberlik hizmetleri desteklenmesi belirtilmektedir. On Birinci Kalkınma Planı Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda eğitimin içeriğinde öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerin değil, sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesine, dünyada yaşanan sosyal, ekonomik ve teknolojik dönüşüme uyum sağlayabilen, sosyal-duygusal ve analitik becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeye odaklanan bir eğitim misyonu vurgulanmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). On İkinci Kalkınma Planı'nda, destekleme programlarında öğrenci yönlendirilmelerinin etkin hale getirilmesi ve yapılacak bu yönlendirmelerde öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanlarının dikkate alınması ve bu programların erken yaş gruplarında da uygulanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2024). 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı'ndaki bir diğer hedefi çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağlayan, ihtiyaç ve gelişimlerine yönelik tasarlanmış okul çevreleri oluşturmaktır. Ayrıca öğrencilerin okul dışı zamanlarının değerlendirmeleri için onları sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlere yönlendirmek, zararlı alışkanlıklara yönelik farkındalık oluşturmak ve çeşitli oyun ve aktivitelerin içinde yer alarak sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlama k

konusunda tüm kurumlara önemli rol düştüğü vurgulanmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023).

Bakanlıklar tarafından yayınlanan raporlarda ulaşılması istenen hedefleri özetleyecek olursak; öğrencilerin okullaşma oranını artırma, ortaöğretime doğru artış gösteren okul terki oranlarını azaltma, sınıf tekrarı ve devamsızlık oranlarını düşürme, örgün eğitim dışında olan gençleri okula kazandırma, okuldan kopma riski olan öğrencilerin tespiti yapılması ve terklerinin önlenmesi, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi, çocukların iyi oluşunu, ruhsal ve bedensel sağlıklarını, güvenliklerini, gelişimlerini, sosyal ve duygusal becerilerini destekleyen okul iklimi ve okul dışı etkinliklere yönelik program, proje ve uygulamaların geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Öte yandan, vurgulanan bu ihtiyaç ve hedeflere ulaşmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma, SDÖ becerilerini geliştirme ve olumlu bir okul iklimi oluşturma rolü ve önemi görgül çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Bu durumdan hareketle, okula bağlılığı etkilediği düşünülen bireysel, aile ve okul bağlamlarının aynı anda incelendiği bir çalışma, okula bağlılığın doğasına ilişkin geniş bir bakış açısı kazandırabilir. Bununla birlikte, literatürde okula bağlılığın sosyo-demografik değişkenlerle, ilişkili kavramlarla veya öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin incelendiği çalışmalar üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Ancak bağlamsal faktörlerle ilişkisi konusunda genellikle tek bir değişkene odaklanıldığı, aynı anda birden fazla bağlamın incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktada, bireysel, ailesel ve okulsal bağlamın aynı anda incelendiği bir çalışma, okula bağlılığın yapısını anlama açısından derin bir anlayış kazandırabilir.

Bu bağlamda sosyal ve duygusal öğrenmenin okula bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasına yönelik çalışmalarda sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını teşvik edebilir. Ergen-ebeveyn ilişkileri ve okul ikliminin okula bağlılık üzerindeki yordayıcı etkilerini belirlemek, okula bağlılığın artırılmasına yönelik okul temelli ve/veya aile katılımı uygulamaların önemine vurgu yapabilir. Yapılacak olan bu tür çalışmalarda sosyal ve duygusal öğrenmenin dolaylı etkileri müdahalelerde dikkate alınabilir. Okul temelli ve/veya aile katılımı uygulamalarda öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmada, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmede, olumlu bir okul ikliminin yaratılmasında ve ailesel ilişkilerini düzenleme, ailelerin çocukların öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenmelerini, okula katılımlarını artırmada okul psikolojik danışmanları önemli bir rol oynayabilir. Turgut ve Eraslan-Çapan (2017) çalışmasında okuldaki psikolojik atmosferin ve öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması konusunda okul psikolojik danışmanları vazgeçilmez öge olarak görmektedirler. Arslan (2021) çalışmasında okula bağlılıkları düşük, okul tükenmişlikleri yüksek olan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere yönelik önleyici müdahale programları hazırlama konusunda okul psikolojik danışmanlarının işlevsel rolünü vurgulamaktadır. Bu düşünceleri destekler düzeyde yapılan çalışmada okulunda rehberlik servisi bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak, 2019). Herhandez vd. (2004)'ne göre okul psikolojik danışmanları olumlu bir okul ikliminin oluşmasında merkezi bir rol oynayabilir. Okul ikliminin iyileştirilmesi konusunda herkesin rolü ve sorumluluğu olmasına rağmen okul psikolojik danışmanları uzmanlık bilgileri ve eğitimleri sayesinde liderlik rolü oynayabilir, okul toplulukları ve etkinlikleriyle ilgili programları denetleme, koordine etme ve değerlendirme konusunda rol üstlenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, yönetim ve velilerin iletişimde kilit role sahiptir. Danışmanların olumlu bir okul ikliminin oluşmasındaki kilit rolü, öğrencilerin kişisel ve akademik başarılarına, okulların eğitim misyonlarını gerçekleştirmeleri konusunda yardımcı olacaktır. Totan (2014) çalışmasında SDÖ yaklaşımının, rehberlik hizmetlerinde kazandırılması hedeflenen becerilerle ilişkili olduğunu, önleyici rehberlik hizmetlerinin büyük bir bölümünün SDÖ içeriklerinde ele alındığı, SDÖ'nün aslında önleyici rehberlik hizmeti olarak değerlendirebileceğini vurgulamaktadır. Totan (2018b) tarafından Kapsamlı Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri programları içeriklerinin SDÖ bileşenlerini ne derece temsil ettiğine yönelik çalışmasında, okul düzeyi hizmet bileşenlerinin SDÖ bileşenleriyle örtüştüğünü belirlemiştir. Uşaklı (2017) çalışmasında SDÖ'yü hayat boyu öğrenme kapsamında tüm öğrencilerin kazanması gereken beceri etkinlikleri olarak görmek, SDÖ'yü başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere ve onların rehberliğinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından rehberlik dersleri kapsamında SDÖ eğitiminin verilmesini önermektedir. Tüm okul personelinin SDÖ eğitimlerine katılmasını veya zorunlu hizmet içi eğitimle verilmesini

vurgulamaktadır. Ağırkan (2021) çalışmasında psikolojik danışman bulunan okullardaki öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Özetle, araştırmada okula bağlılığın bireysel, aile ve okul bağlamında yordayıcılığını ve bu değişkenlerin doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelemeye yönelik geliştirilen hipotetik model, okula bağlılığın yapısının anlaşılması konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, okula bağlılığın artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda, eğitim politikalarında karar vericilere betimsel bir tablo sunması; eğitimcilere ve ailelere öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturmada, sıcak samimi anlamlı ilişkiler oluşturmada, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması konusunda; araştırmacılara ise yapılacak çalışmalara kaynak olma açısından önemli görülmektedir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan ilindeki lise öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlı olmakla birlikte, elde edilen bulgular benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
2. Araştırmadaki verilerin öz bildirime dayalı olarak toplanması, sosyal istenirlik gibi faktörler nedeniyle bazı puanların yüksek çıkmasına yol açmış olabilir.

Tanımlar

Okul İklimi: Okul iklimi, okul yaşantısının kalitesini ve karakterini ifade ettiği, okul yaşamının deneyimlerini, karakterini, normlarını, hedeflerini, değerlerini, kişiler arası ilişkileri, öğrenme ve liderlik uygulamaları ve örgütsel yapıları içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır (National School Climate Council, 2007).

Ergen-Ebeveyn İlişkileri: Ergen-ebeveyn ilişkileri, aile içindeki ikili ilişkileri, tutumları ve davranışları içermektedir. Bu ilişkiler, ebeveynlerle ergenler arasındaki dinamik etkileşimleri ve geniş bir aile kavramının bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Dekovic vd., 2003).

Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), duyguları tanıma ve yönetme, diğer insanları önemseme, iyi kararlar alma, sorumlu ve etik davranışlar sergileme, olumlu ilişkiler kurma ve olumsuz davranışlardan kaçınma için bilgi, beceri, inanç ve tutum geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elias ve Mocerri, 2012).



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi ilgili literatür doğrultusunda açıklanmıştır.

1.1. Okula Bağlılık

Okula bağlılığın, öğrencilerde düşük başarıya, okula yabancılaşma, okul terki gibi istenmeyen durumlara karşı panzehir olarak görülmesi, ortamdaki değişikliklere karşı duyarlı olup, şekillendirilebilme özelliğine sahip olması ilgi çekici bir kavram olarak görülmesine yol açmaktadır (Fredricks vd., 2005). Bağlılığa olan ilginin kökleri, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme isteğinden kaynaklanmaktadır (Reshly ve Christenson, 2012). Öğrencilerin okula devam etmeleri zorunlu olsa da okulun sunduğu imkanlardan faydalanmaları ve mevcut dünya koşullarında başarılı olmalarına imkan sağlayacak becerileri kazanım konusunda eğitime olan bağlılıkları önemli görülmektedir (Fredricks vd., 2004).

Hirschi (1969)'nin suçluluk davranışlarının kökenleri hakkında yapmış olduğu Sosyal Kontrol Teorisi çalışması okula bağlılık hakkında yapılan ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Yaptığı araştırmada gençlerin, okul gibi geleneksel sosyal kurumlara karşı bağlılık eksikliğinin suçlu davranışlara yol açtığını bulmuştur. Bir öğrencinin sosyal olarak daha bağlı olmaya ve suçlu davranışlar sergilemelerini engellemeye yarayacak dört unsur belirlemiştir. Bunlar; bağlanma, bağlılık, katılım ve inanç ile karakterize edilmiştir. Bu teorik unsurlar, okul terki ve okula bağlılığın kavramsallaştırılmasını büyük ölçüde etkilemiştir. 1980'li yıllarda okula bağlılık, öğrencilerin can sıkıntısını, yabancılaşmalarını ve okul terklerinin nedenlerini anlamak ve önlemenin bir yolu olarak kavramsallaştırılmıştır (Finn ve Zimmer, 2012). Finn (1989)'in Katılım-Özdeşleşme Modeli, Wehleage vd. (1989)'nin okul terkini önleme

modeli, Fredricks vd. (2004)'nin okula bağlılık modeli gibi modellerin açıklanmasıyla birlikte okula bağlılık kavramı ilgi çekmeye başlamıştır.

Okula bağlılık kavramı hakkında ortak bir tanım bulunmazken, araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tanımlamalarda kullanılan katılım, bağlanma, dahil olma, özdeşleşme, bağ kurma, aidiyet, öğrenci bağlılığı, okul topluluğu, okul üyeliği gibi terimlerin her biri okula bağlılık kavramının bir alt kategorisini veya kavramın kendisini temsil etmektedir (Blum, 2005; Finn, 1989; Jimerson vd., 2003). Okula bağlılık hakkında yapılan tanımlara baktığımızda ise Finn (1993) tarafından öğrencilerin davranışsal olarak sınıf ve okul etkinliklerine düzenli olarak katılıp katılmadığı, duygusal olarak kendini okul ortamına ait hissedip hissetmediğiyle ve okulla ilgili çıktılara değer verip vermemelerini içeren kavram olarak tanımlamıştır. Finn ve Owings (2006) ise okula bağlılığı, okula devam etme, öğretmene dikkatini verme, ödevleri ve görevleri tamamlama ve okulun gelecekteki yaşam başarıları için önemli olduğu duygusunu hissetmek gibi davranış ve tutumların toplamı olarak tanımlamıştır. Okula bağlılık, devamlılık, derse katılımda bulunma ve dikkatini verme gibi olumlu davranışlarla birlikte okulla özdeşleşmenin psikolojik deneyimlerini, öğrencinin okulda önemsendiğini, kendisine saygı duyulduğunu ve okul ortamının bir parçası olduğunu hissetmeyi içermektedir (Anderson vd., 2004).

Okula bağlılık, ideal insan gelişimi ve başarı arasındaki mantıksal ilişki nedeniyle okul deneyiminin önemli bir yönü olarak görülmektedir (Marks, 2000). Okula bağlılık, okuldaki yetişkinlerin, öğrencilerin öğrenmelerini ve onları birey olarak önemsediklerini algıladıkları akademik bir ortamı ifade etmektedir (Blum, 2005). Furrer ve Skinner (2003)'e göre okula bağlılık kavramı, yapıcı, hedefe yönelik, sosyal ve fiziksel çevrelerle aktif, esnek, kalıcı ve odaklanmış etkileşimleri ifade ederken başlı başına önemli bir akademik sonuç olarak görmektedirler. Savi-Çakar (2011)'a göre okula bağlılık, öğrencinin okulun bir üyesi olarak kendisinin değerli olduğuna inandığı, aidiyet duygusu geliştirmesiyle ilişkilidir. Okula bağlılığı ergenlik döneminde olumlu ve sağlıklı davranışlar geliştirme, genel iyilik hali, duygusal ve davranışsal uyum sağlama gibi alanlarda temel işlevi olan psikososyal bir faktör olarak görmektedir.

Fredricks vd. (2004) bağlılığı, davranışsal, duygusal ve bilişsel yönleri olmak üzere çok boyutlu meta bir yapı olarak görmektedir. Bağlılık tanımları genel olarak

öğrencilerin okulda nasıl davrandıklarını, neler düşündükleri ve hissettiklerini açıklamaya yardımcı olabilecek yapıları kapsamaktadır. Örnek olarak davranışsal bağlılık okuldaki görevleri tamamlamayı ve kurallara uymayla ilgiliyken, duygusal bağlılık okula, öğretmenlere ve akranlarına karşı duyulan ilgiyi, değeri ve duyguları içerir. Bilişsel bağlılık ise okula dair motivasyonu, çabayı ve strateji kullanımlarını içermektedir (Fredricks vd., 2005). Newmann vd. (1992)'ne göre okula bağlılık sadece okulda verilen görevleri tamamlama ve sosyal onay görme gibi başarı sembollerini elde etmeyi değil okul ve yaşamla ilgili bilgiyi, becerileri öğrenmeyi, anlamayı ve bunlarda ustalaşmaya yönelik psikolojik yatırım ve çabası olarak görmektedirler. Benzer şekilde Marks (2000) okula bağlılığı, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik harcadıkları dikkati, ilgileri ve çabalarıyla ilgili psikolojik bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu tanımıyla okula bağlılığı, öğrenme deneyimine dair hem davranışsal hem de duygusal bağlılığı ifade etmektedir.

Okula bağlılık kavramı sıklıkla okul terkini önleme programlarının veya risk altındaki öğrencilere yönelik müdahalelerin önemli bir parçasını tanımlamak için kullanılmaktadır (Finn ve Rock, 1997). Öğrencilerin gösterdiği düşük düzeyde okula bağlılık ile okul terki (Arslan, 2021; Wang ve Fredricks, 2014), suça yönelik, antisosyal davranışlar (Diaz 2005; Voelkl, 2012), madde kullanımı, şiddete başvurma ve erken yaşta cinsel ilişkide bulunma (McNeely vd., 2002) gibi olumsuz davranışlarla negatif yönde ilişkilerinin bulunması, okula bağlılığı okul terki ve riskli davranışlara yönelik bir panzehir olarak görülmesine yol açmıştır (Fredricks vd., 2004). Okulu bırakmanın anlık bir olaydan ziyade zaman içerisinde gerçekleşen bir süreç olmasıyla ilgili olarak, öğrencilerin okulla olan bağlarının zayıflamasına dair belirtilerin erken dönemde fark edilmesi, bu duruma müdahale etmek açısından imkân sağlamaktadır (Appleton vd., 2006). Öğrencilerin okula bağlılıklarının sonradan değiştirebilir olması önemlidir. Bu bağlılık davranışları istenmeyen davranışlar olduğunda manipüle edilebilir, istenen davranışlar olduğunda pekiştirilebilir ve ortaya çıkması istenen davranışlar konusunda da teşvik edilebilirler (Finn ve Rock, 1997; Finn ve Zimmer, 2012; Fredricks vd., 2005). Bağlılığın değiştirilebilir olduğu fikri özellikle okulda başarısızlık yaşayan, bağlılıkları düşük ve riskli davranışlar sergileyen öğrencilere müdahale açısından önemli bir imkân sağlayabilir.

Araştırmacılara göre okula bağlılık çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. Okula bağlılık, bağlılığın türlerini kapsayan, birleştiren meta bir yapı olarak görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Okula bağlılığın boyutlarının ayrıntılı olarak incelenmesi, okula bağlılığa dair kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine olanak tanıyabilir (Wang vd., 2018).

1.1.1. Okula Bağlılığın Boyutları

Okula bağlılığın tanımlanmasında olduğu gibi okula bağlılığı oluşturan alt boyutların varlığı ve okula bağlılığın ölçümünü oluşturan ögeler hakkında ortak bir anlayış bulunmamaktadır (Finn ve Zimmer, 2012; Jimerson vd., 2003). Bağlılık kavramı araştırmacılar tarafından genellikle bir ile dört boyut arasında kavramsallaştırılmaktadır. Örneğin Finn ve Rock (1997) çalışmasında okula bağlılığı sadece davranışsal boyutuyla ele alırken, Osterman (2000) iki boyutlu olarak davranışsal ve bilişsel yönleri ele almıştır. Üç boyuta örnek olarak Jimerson vd. (2003) okula bağlılığı duygusal, davranışsal ve bilişsel yönleriyle ele alırken, Appleton vd. (2006) bağlılığı, akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört boyutta ele almışlardır.

Araştırmacılar genellikle okula bağlılığı çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmektedirler (Appleton vd., 2006; Fredricks vd., 2004; Fredricks vd., 2019; Reeve, 2012; Wang vd., 2018). Bağlılığı oluşturan her bir boyutun özelinde ayrı ayrı önemli çalışmalar bulunmasına rağmen bağlılığı çok boyutlu bir yapı olarak, birlikte değerlendirmek öğrencilerin okulda nasıl davrandıkları ne hissettikleri ve ne düşündükleri hakkında tek bir boyuta odaklanmaktan daha geniş bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu aynı zamanda davranışın, duyguların ve bilişlerin öncüllerinin ve sonuçlarının aynı anda ve dinamik olarak incelenmesi için önemlidir (Fredricks vd., 2005; Fredricks vd., 2019). Bu üç boyutun her biri bireyin içinde dinamik olarak yerleşiktir, izole edilmiş süreçler değildir. Her biri öğrenciler için benzersiz bir gelişim sürecini yansıtmaktadır (Fredricks vd., 2005; Wang vd. 2018).

En yaygın şekilde beklenen örüntüde öğrencilerin her üç boyutta yüksek veya düşük bağlılık göstermesidir ancak beklenmedik şekilde bazı öğrenciler yüksek davranışsal bağlılık ve düşük duygusal ve bilişsel bağlılık gösterebilmektedir. Bu öğrenciler derse devamlı şekilde katılmış, kurallara uymuş ancak derse dair olumlu duygulara sahip değildir ve öğrenmelerine yatırım yapmamışlardır. Benzer şekilde yüksek duygusal bağlılığa sahip ancak düşük seviyede davranışsal ve bilişsel bağlılık

gösteren öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler derslere ve öğretmenlerine karşı olumlu duygulara sahiplerdir, okul ortamına bağlı hissediyorlardır ancak öğrenme görevlerine dair tutarsız katılımları vardır. Bu farklı şekildeki bağlılık örüntüleri, tüm alt boyutların aynı anda dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır (Fredricks, 2011).

Okula bağlılığın boyutları hakkında çeşitli boyutlar olmasına rağmen davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılıktan oluşan üç yapıdan oluşan kavramsallaştırmanın temel kavramsal açıklama olduğu literatürde görülmektedir. Literatür dikkate alınarak bu üç bağlılık türü ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.1.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık boyutu katılım fikrinden yararlanmaktadır. Akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılımı içermektedir. Aynı zamanda okul terkinin önleme ve akademik başarıya ulaşmak için önemli kabul edilmektedir (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin sportif faaliyetler veya öğrenci kulüpleri gibi ders dışı faaliyetlere katılımını, ödev gibi verilen görevlerin yapılmasını, derslerdeki başarılı notlar gibi gözlemlenebilir eylemleri ve performansları içerir (Fernández-Zabala vd., 2016; Jimerson vd. 2003). Derse düzenli katılım, verilen görevleri yerine getirme, ders tartışmalarına katılım gibi prososyal davranışları kapsamaktadır (Caraway vd., 2003; Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak 2019).

1.1.1.2. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık boyutu, akranlara, öğretmenlere ve okula karşı olumlu ve olumsuz tepkileri kapsamaktadır (Fernández-Zabala vd., 2016; Jimerson vd., 2003). Bir kurumla bağ kurma ve bir işi yapma konusundaki isteği etkilediği varsayılmaktadır (Fredricks vd., 2004). Okulla özdeşleşme ve aidiyet duymayı içerir (Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak 2019). Okuldan zevk alma, okula değer verme gibi gözlenemeyen psikolojik süreçler duygusal bağlılığın göstergelerindendir (Wang vd., 2018). Öğrencilerin davranışsal olarak katılım göstermeleri ve okulla ilgili çabalarında sabır göstermeleri için teşvik sağlar. Duygusal bağlılığı yüksek olan öğrenciler okulun bir parçası olma, okul topluluğuna dahil olma ve okulun kendi hayatlarının önemli bir parçaları olduğunu hissederek. Okulun hayatlarındaki genel başarıları açısından önemli araçlar sağladığının farkındadırlar (Finn ve Zimmer, 2012).

1.1.1.3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık boyutu karmaşık fikirleri kavrama ve zor becerilerde ustalaşmak için gereken çabayı gösterme hakkındaki düşünceleri ve istekliliği içermektedir (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin kendileri, akranları, öğretmenleri ve okula yönelik algıları ve inançlarını içermektedir (örneğin beklentiler, öz yeterlilik, motivasyon, okuldakilerin kendilerini önemseyişini algılama) (Fernández-Zabala vd., 2016; Jimerson vd., 2003). Öğrenmek için çaba gösterme isteği, öz düzenleme, stratejik düşünme, asgari ders gerekliliklerinin ötesine geçme isteği gibi psikolojik yatırımlardır ve gözlenemeyen içsel itici mekanizmayı kapsamaktadırlar (Fredricks, 2011; Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak, 2019; Wang vd., 2018). Kavramların açıklığa kavuşturulması için soru sorma, zor görevlerde ısrar etme, kendisine verilen ders materyallerinden fazlasını okuma, daha önce okunan materyalleri gözden geçirme, asgari bilgi kaynaklarının ötesindeki kaynakları incelemek, öğrenmeyi yönlendirmek için öz düzenleme ve diğer bilişsel stratejileri kullanmak bilişsel bağlılık davranışlarını oluşturmaktadır (Finn ve Zimmer, 2012).

Araştırmanın bir sonraki bölümünde okula bağlılık ile ilgili kuramsal modeller inceleneyecektir. Bu modeller, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını anlamak için temel teorik çerçeveler sunmakla birlikte, okula bağlılığı etkileyen faktörleri ve bu faktörlerin işleyişini farklı perspektiflerden ele alarak derinlemesine bir anlayış sağlamaktadır.

1.2. Okula Bağlılık ile İlgili Kuramsal Modeller

Literatürde okula bağlılığı açıklamaya yönelik birçok kuramsal yaklaşım bulunmakla birlikte, bu alanda öne çıktığı görülen başlıca kuramsal yaklaşımlardan sırasıyla Katılım Özdeşleşme Modeli, Okula Bağlılık Modeli, Öğrenci Bağlılığı Modeli ve Öz Belirleme Kuramı incelenmiştir.

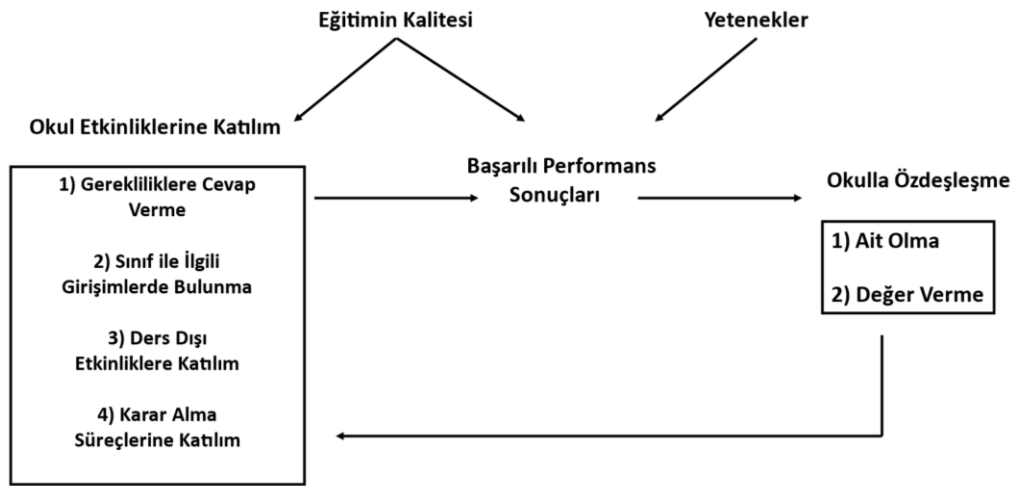
1.2.1. Katılım-Özdeşleşme Modeli

Finn (1989)'in katılım-özdeşleşme modeli okul bağlılık ile ilgili teorik temellerden biri olarak kabul edilmektedir. Katılım-özdeşleşme modeli, okulu terkinin anlamak ve daha ileri süreç odaklı araştırmalara rehberlik etmek için bir bakış açısı sunmaktadır. Model öğrencilerin okulla bağ kurmasının önemini vurgular ve bağ kuramama durumunda öğrencilerin başta okul terki olmak üzere sorunlu davranış sergileme olasılığının arttığını vurgulamaktadır. Model, öğrencilerin okul terki davranışlarını aniden gerçekleşen bir olay olarak değil, zaman içinde gelişen bir "ayrılma

süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, davranışsal bir bileşen olan katılım ve psikolojik bir bileşen olan özdeşleşme açısından açıklanmaktadır (Finn, 1989). Modele göre okul terki, öğrencilerin okul veya sınıf etkinliklerine katılım sağlayamama ve okul ile özdeşleşememe durumunda ortaya çıkan gelişimsel bir süreçtir (Voelkl, 2012).

Model öğrencilerin okul terkini önlemek için özel çözümler sunmamaktadır ancak öğrencilere uygulanacak olan her müdahalenin onların katılım düzeylerini artırmaya ve korumaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin katılım göstermemeleri en erken aşamada tespit edilmeli ve bu eksiklikler kuramsal temellere dayanan teşviklerle giderilmelidir. Tutarlı bir katılım modeli olmadan ve akademik başarı deneyimlerinin sağladığı destek olmadan öğrencilerin okulla özdeşleşmesi olası görünmemektedir (Finn, 1989).

Şekil 2. 1: Katılım-Özdeşleşme Modeli



Kaynak: (Finn, 1989).

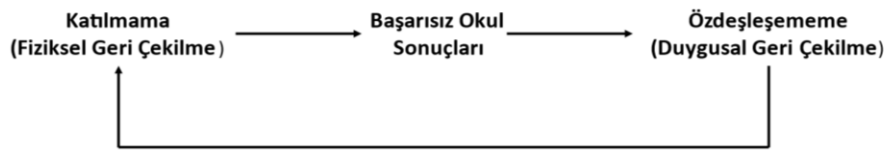
Katılım-özdeşleşme modeli Şekil 2.1’de görüldüğü gibi öncelikle sorunlu davranışlar sergilemeyen başarılı öğrenciler için olumlu terimlerle açıklanırken, daha sonra bu başarıları sağlayamayan öğrenciler açısından tanımlanmaktadır (Şekil 2.2). Her iki grup için ortak olan önerme ise öğrencilerin okula ait olma duygusu yaşama, okulla ilgili hedeflere değer verme dahil olmak üzere olumlu sonuçların gerçekleştirilmesi için okul faaliyetlerine katılımın gerekli olduğudur (Finn, 1989).

Katılım Özdeşleşme modeli, okula karşı tutumun ve davranışların karşılıklı etkileşimlerinin başarılı öğrenci performansını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmaktadır (Voelkl, 2012). Başarılı öğrenci performansı, okul faaliyetlerine katılımın,

öğrenci yeteneğinin, eğitim kalitesinin ve okul ile özdeşleşmenin bir sonucudur. Öğrencinin başarılı performansı okulla özdeşleşmesini etkiler ve bu durum da okulun faaliyetlerine katılımını artırır. Katılım-özdeşleşme modelinde açıklanan her iki model de döngüsel özelliğe sahiptir (Şekil 2.1. ve Şekil 2.2.). Bundan dolayı öğrencilerin olumlu ya da olumsuz yaşantıları onların ilgi çekici ya da koparıcı örüntüye dahil olma olasılıkları vardır (Appleton vd., 2008)

Katılım-özdeşleşme modeli, öğrencilerin ilk sınıflarda okula katılımı ile başlayan bir gelişimsel sıralamayı tanımlar. Çoğu öğrenci okulda öğrenme faaliyetlerine katılmaya, öğretmenine yanıt vermeye istekli olarak başlar. Bunlar çoğu öğrenci için temel katılım biçimleriyle tanımlanmaktadır yani okula gitme, derse zamanında girme, öğretmeniyle ilgilenme, öğretmenlerin talimatlarına uyma, sorulara cevap verme, ödevleri yapma gibi davranışlarla başlayan bir döngünün unsurları olarak görülmektedir. Bu dönemdeki istekli katılıma başarı, ödüller ve olumlu geri dönütler eşlik ettiği sürece okula karşı aidiyet gelişebilir ve çocuk kendini okulla özdeşleştirebilir. Yaşla birlikte özdeşleşme düzeyi arttıkça okulun hem akademik ve hem de ders dışı programları gibi çeşitli etkinlikleri içerecek şekilde detaylanması muhtemeldir. Başarı elde edimi ve ödüllerin etkisi, okula aidiyet ve özdeşleşmenin etkisiyle öğrenciler okula dair katılımını sürdürmeye devam edebilir ancak bazı öğrenciler için bu döngü başlamaz ya da katılım davranışları olağan davranış biçimleri haline gelmeden önce kısıtlanır (Finn, 1993).

Şekil 2. 2: Geri Çekilme Döngüsü



Kaynak: (Finn, 1989)

Bazı öğrenciler okula katılmamaya yatkın olarak başlamaktadırlar. Bu öğrenciler dikkatsizlerdir, öğretmenlerinin ilgisinden kaçınırlar, uygunsuz, yıkıcı ve meydan okuyucu davranışlarda bulunurlar. Bu riskli davranışların kökenleri erken okul deneyimlerine veya okul öncesi döneme dayanmaktadır. Sonraki sınıflarda kendi kendini sürdürür ve değiştirilmesi daha zor hale gelebilir. Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, bu davranış biçimleri devam ettikçe okulda başarısızlık ve duygusal kopuş açığa çıkabilir ve öğrencilerin katılım ve özdeşleşme olasılıkları giderek azalabilir. Katılım-özdeşleşme

modeline göre öğrencilerin erken dönem katılmama biçimlerinin, duygusal ve fiziksel geri çekilme kalıplarının yıllar boyunca devam edebileceğini, riskli davranış biçimlerinin devam edebileceğini ve okulu bırakma gibi daha ciddi biçimlere dönüşebileceğini ifade etmektedir (Finn, 1993).

1.2.1.1. Özdeşleşme Kavramı

Katılım kavramı öğrencilerin okulla ilgili davranışlarıyla ilişkiliyken (Finn, 1989; 1993), özdeşleşme kavramı öğrencilerin okulla ilgili duygusal yönlerine atıfta bulunur (Voelkl, 2012). Davranışsal ve duygusal boyutların birbirlerinden ayrılması önemlidir çünkü her iki boyut farklı düzeylerde gelişebilir ve farklı şekilde manipüle edilebilir (Finn, 1989). Öğrencilerin okulla ilgili tutumlarıyla, aidiyetleri ve değer verme duygularıyla ilgilidir. Okulda olumlu tutumlar; okuldan hoşlanma, kabul görme, bağlılık, değer verme, algılanan destek gibi birçok şekilde ifade edilebilir. Bu tutumlar okulla bağ kurma ve özdeşleşme duygusunun gelişmesini sağlar ve öğrenci davranışlarının şekillenmesine yardımcı olabilir. Aidiyet kavramı ise öğrencilerin okul ortamının bir parçası olduklarını ve okulun kendi deneyimlerinin önemli bir parçası olduklarını hissetmeleridir. Değer verme ise öğrencilerin okulla ilgili hedeflerdeki başarılarına ne ölçüde değer verdikleriyle ilgilidir (Voelkl, 2012).

Özdeşleşme zamanla gelişir, ilk sınıflarda sadece öncülleri gözükmektedir. İlk sınıflarda içselleştirilmez ancak uygun koşullar altında zaman içinde yerleşir (Voelkl, 2012). Öğrencilerin yaşla birlikte özerkliği arttıkça diğer özdeşleşme biçimlerinin gözükmesi olasıdır. Bu artış kademeli olarak gelişir ve sonuçlar her zaman olumlu değerlendirilmese bile, öğrenciyi katılım göstermeye daha yatkın hale getirir (Finn 1989). Öğrenci sınıf ve okul etkinliklerine katılmaya devam ederse ve bu katılımın sonucunda başarı ve olumlu dönütler alırsa, okulla özdeşleşmenin zaman içinde gerçekleşmesi muhtemeldir (Finn ve Voelkl 1993).

Kendini okulla özdeşleştiren öğrenciler içselleştirilmiş bir aidiyet anlayışına sahiptirler ve okul ortamının önemli ve fark edilir bir parçası olduklarını, okulun kendi deneyimleri için önemli olduklarını hissederek. Bu kişiler okulla ilgili başarılarla, hedeflere değer verirler (Finn 1989). Zamanla öğrenciler bu değerleri içselleştirir ve kendi değerleri haline getirir. Okulla özdeşleşme; başarmak, yetkinlikler geliştirmek, akademik başarıdan zevk almak gibi bir içsel motivasyon haline gelir. İçsel motivasyon zayıf

olduğunda ise öğrencilerin katılmama ve başarısız okul deneyimleri yaşama olasılıkları daha yüksektir (Voelkl 2012). İçselleştirilmiş özdeşleşme duygusu da öğrencilerin sınıfa ve okula dair katılımlarını aktif tutmaya yarayabilir (Finn ve Voelkl 1993). Öğrencileri okulla özdeşleşememe durumu, okulla ilgili faaliyetlere katılmamaya, daha başarısız sonuçlara, duygusal ve fiziksel geri çekilmeye yol açar ve en nihayetinde sorunlu davranışların ortaya çıkmasıyla ilişkilidir (Finn 1989).

1.2.1.2. Katılım Kavramı

Öğrencilerin okuldaki davranışlarının tamamına katılım adı verilebilir (Finn, 1989; 1993). Finn ve Voelkl (1993)'a göre katılım bir öğrencinin sınıf ve okulun faaliyetlerine katılma derecesiyle ilişkilidir. Katılımcı davranış ise akademik çalışmalara katılım, okul kulüplerine, topluluklarına, sosyal, sportif gibi müfredat dışı etkinliklere katılımları içermektedir. Öğrencilerin sınıfa aktif katılmaları resmi öğrenme için gerekli olan asgari koşuldur. Çocuklar derse katılmalı, okumalı, çalışmalı, sorulara yanıt vermeli, ezberlemeli ve ödevlerini tamamlamalıdır. Öğrencilerin potansiyellerinin ölçüsünde, onların performansları ve başarı sonuçları katılımlarının doğrudan sonucudur. Katılımın yüksek düzeyde olduğu öğrencilerde; yüksek derecede öz saygı, kontrol hissi, yüksek eğitim beklentisi, yüksek akademik başarı, düşük suç işleme davranışları ve geç yetişkinlerde sosyal ve siyasi faaliyetlere katılımı ile ilişkilidir (Finn, 1989).

Öğrencilerin çoğu gönüllü katılımcılar olarak okula başlarlar ancak bazıları da evden gerekli teşvikten yoksun olarak okula katılmama ve özdeşleşmeme eğiliminde gelebilirler. Bu öğrenciler Şekil 2.1'de gösterilen döngüye tam olarak giremezler. Öğretmenler bu çocuklardan bazılarının ilgilerini çekebilirken, geri kalanları katılıma direnebilir, dikkatleri dağınık, sorulara uygun şekilde yanıtlamazlar. Daha sonraki yıllarda ise katılım fırsatları artmasına rağmen geri çekilmiş olarak kalabilirler. Akranlarına kıyasla katılım davranışlarında geri kalmakla kalmaz, aynı zamanda okulun ve derslerin temel gerekliliklerine uymakta sorun yaşayabilirler. Bu öğrenciler derse geç kalma, derse katılma, hazırlıksız gelme gibi davranışlar sergileyebilir. Bu davranış döngülerinin devam etmesine izin verilirse, öğrencilerin okulla özdeşleşme olasılıkları giderek azalır (Finn, 1989). Öğrencilerin sınıfa katılımları esastır çünkü gönülsüzce başlayan katılımdan eksik çocuklar okulda zaman geçirdikçe istekçi katılımcı olmaya ve okula aidiyet duygusunu gösterme olasılıkları artabilir (Finn 1989; 1993). Çocukların okuldaki deneyimlerinin

olumluya dönmesi ve başarılı olmaları için okul programları öğretmenler ve yönetimler tarafından değiştirilebilir. Ayrıca bu öğrenciler için ders dışı sosyal etkinlikler okula bağlanmanın ve katılımın temel kaynağı olabilir (Finn, 1989).

Okula katılım ile ilgili dört seviyede katılım düzeyi tanımlanmıştır (Finn, 1989). Öğrenciler sınıflarında ilerledikçe, olgunlaştıkça, özdeşleşme düzeyleri arttıkça, bulundukları katılım düzeyinin ötesinde daha aktif roller üstlenebilirler, katılımları ve başarıları hem sınıf içi hem sınıf dışında artan çeşitlilikte deneyimleyebilirler. Bu deneyimler ise öğrencilerin okula daha fazla katılımını ve özdeşleşme duygularını teşvik eder (Finn, 1989; Finn ve Voelkl, 1993). Öğrenciler sınıflarında ilerledikçe katılım biçimleri detaylanmaktadır. En temel düzeyde katılım yani 1. düzey katılımda, öğrencinin okula gitmesini, derse girmesini, öğretmeniyle ilgilenmesi, soruları cevaplandırması, ödevlerini uygun bir şekilde yapması ve talimatlara uyması gibi etkinliklere katılmasını içerir. Bu temel davranışlar, başarılı okul sonuçları için yıllarca gereklidir (Finn ve Voelkl, 1993). 2. Düzey katılımda ise, öğrenciler öğretmenlerine soru sorar, onlarla diyalog başlatır, sınıfta fazladan zaman harcayarak ödev ve sınıf çalışmaları yaparak coşkularını sergilerler. Bu coşku ise bazı öğrenciler için zaman harcadıkları konuyla ilgili kulüplere, fuarlara, yaz işlerine ve stajlara vb. katılıma dönüşebilir. 3. Düzey katılımda ise öğrencilerin yaşla birlikte hem özerkliği hem de ders dışı okul ortamına katılım fırsatları artar. Akademik çalışmalara katılımın yanı sıra, bazen bunlara katılmak yerine, okulun ders dışı sosyal, sporsal vb. yönlerine de katılabilir. Son düzey katılım yani 4. Düzey katılımda ise özellikle risk altındaki öğrenciler için tanımlanmıştır. Bu öğrencilerin, ihtiyaçlarıyla alakalı olmayan bir müfredat, adil ve etkisiz disiplin sistemi nedeniyle okula yabancılaşmış hissettikleri açıktır. Bu öğrencilerin, okul yönetimine öğrencileri ilgilendiren konularla ilgili katılımlarını içermektedir (Finn, 1989).

1.2.2. Okula Bağlılık Modeli

Fredricks vd. (2004) tarafından oluşturulan Okula Bağlılık Modeli'nde bağlılık kavramı davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta ele alınmakta ve çok boyutlu bir meta yapı olarak değerlendirilmektedir. Okula bağlılık modeli, bu alandaki literatürün gelişimine anlamlı katkılarda bulunmuş ve okula bağlılık üzerine yapılan çalışmalarda en çok atıf yapılan modellerden biridir (Li, 2011). Öğrencilerin okula bağlılıklarının değiştirilebilir olduğu, çevresel değişikliklere karşı esnek ve duyarlı

olduğu varsayımı, bu kavramın ilgi görmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Fredricks vd., 2005). Okula Bağlılık Modeli'ne özgü olan, bağlılık kavramını daha önce birbirinden bağımsız olarak incelenen birçok araştırma alanını bir araya getiren ve motivasyonu bağlılığın bir alt türü olarak içerebilecek bir meta yapı şeklinde kavramsallaştırılmasıdır (Reschly ve Christenson, 2012). Fredricks (2011) bu modelin; motivasyon, sınıf iklimi, öğrenci tutumları ve öz-düzenlemeli öğrenme gibi birbiriyle ilişkili ancak çoğunlukla bağımsız araştırma alanlarını bütünleştirici bir yaklaşım sunduğunu belirtmiştir.

Bağlılığın üç bileşeni, öğrencilerin davranış, duygu ve düşüncelerine dair zengin bir karakterizasyon sunmaktadır (Wang ve Fredricks, 2014) Bu bileşenler, bireyin içinde dinamik olarak yerleşmiş olup birbirinden bağımsız süreçler değildir ve öğrencilerin özgün gelişim süreçlerini temsil etmektedir (Fredricks vd., 2005; Wang vd., 2018). Bu aynı zamanda davranışın, duyguların ve bilişlerin öncüllerinin ve sonuçlarının aynı anda ve dinamik olarak incelenmesi açısından önemli görülmektedir (Fredricks vd., 2005; Fredricks vd., 2019).

Davranışsal bağlılık boyutu katılım fikrinden yararlanmaktadır. Akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılımı içermektedir, okul terkinin önleme ve akademik başarıya ulaşmak için önemli kabul edilmektedir. Duygusal bağlılık boyutu, akranlara, öğretmenlere ve okula karşı olumlu ve olumsuz tepkileri kapsamaktadır, bir kurumla bağ kurma ve bir işi yapma konusundaki isteği etkilediği varsayılmaktadır. Bilişsel bağlılık boyutu ise karmaşık fikirleri kavrama ve zor becerilerde ustalaşmak için gereken çabayı gösterme hakkındaki düşünceleri ve istekliliği içermektedir (Fredricks vd., 2004).

Bağlılığın çekici ve değerli bir kavram olarak görülmesinin bir diğer nedeni her bir boyuttaki bağlılık derecesinde niteliksel farklar görülebilmelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin davranışsal bağlılık sadece verilen görevi tamamlamaktan öğrenci konseyine katılmaya kadar, duygusal bağlılık okula karşı basit bir hoşlanmadan okula karşı yoğun bir değer verme ve okulla özdeşleşmeye kadar, bilişsel bağlılık ise basit şekilde ezber yapmaktan derin anlayış kurmaya ve uzmanlaşmaya yönelik öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına kadar farklı seviyelerde görülebilmektedir. Her bir boyuttaki bu niteliksel farklılıklar, bağlılığın yoğunluk ve süre açısından değişebileceğini, duruma özgü, kısa veya uzun vadeli istikrarlı şekilde görülebilir. Yoğunluktaki değişim potansiyeli, bağlılığı istenen bir sonuç haline getirmektedir. Bağlılık bir kez kurulduktan

sonra üzerine inşa edilebilme, geliştirilebilme ve istenilen çıktıların oluşmasına katkıda bulunabileceği varsayılmaktadır (Fredricks vd., 2004).

1.2.3. Öğrenci Bağlılığı Modeli

Finn (1989)'in Katılım-Özdeşleşme Modelini açıklayan makalesinden sonra okul terkinin önlenmesi ve öğrenci bağlılığına yönelik ilgi giderek artmıştır. Okul terkinin önlenmesinin temeli olarak okula bağlılığın uygulamalı doğası ve müdahale hedefi olarak bağlamların önemi Katılım-Özdeşleşme modelinin genişlemesine yol açmıştır (Reschly ve Christenson, 2012). Öğrenci Bağlılığı Modeli ve bu modele dayanılarak oluşturulan Check & Connect okul terkini önleme programı ise Finn (1989)'in Katılım Özdeşleşme modelinin teorik çalışmalarından ve McPartland (1994)'in okul terkinde müdahale programlarının temel bileşenlerinden etkilenecek oluşturulmuştur (Reschly ve Christenson, 2006). Bu bileşenler ise şu şekildedir;

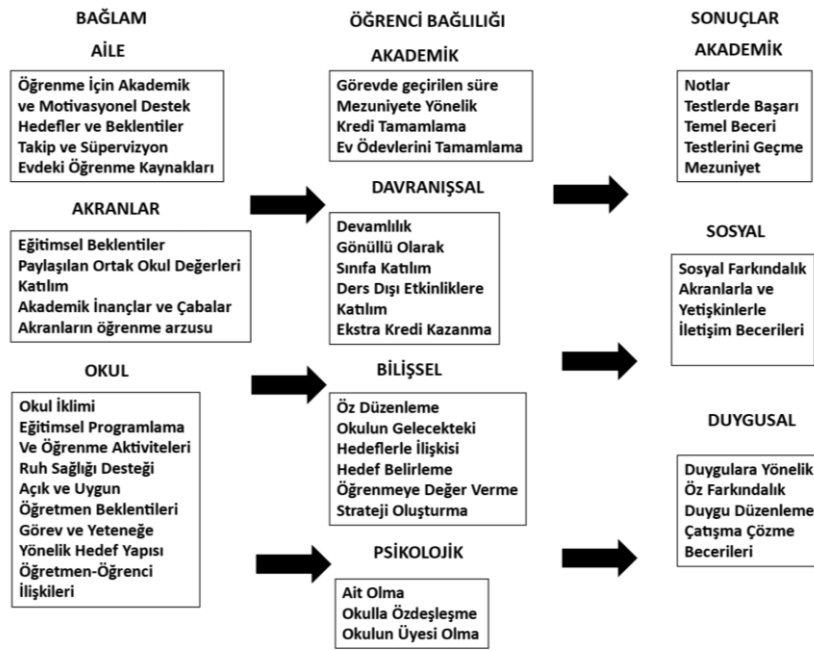
- Öğrencilerin okulda başarılı olmaları gerekmektedir.
- Olumlu kişilerarası iklimi okul deneyiminin bir parçası olmalıdır.
- Dersler ve öğrenci yaşantıları gelecekteki hedeflerle ilgili olmalıdır.
- Öğrencilerin başarılı olmaları için kişisel sorunları hakkında yardıma ihtiyaçları vardır.

Okul terkinin anlık bir karardan ziyade zamanla gerçekleşen bir süreç olduğu anlayışıyla tutarlı olarak, öğrenci bağlılığı öğrencilerin okulla bağlarının koptuğuna yönelik erken belirtilerin görülmesi, anlaşılması ve müdahalesi için bir araç sağlamaktadır (Appleton vd., 2006). Oluşturulan bu modelde öğrenci bağlılığı, sadece akademik bağlılık ve okulda geçirilen süreden fazlasını içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır (Reschly ve Christenson, 2006). Bağlılık; davranışsal, akademik, bilişsel ve psikolojik olmak üzere dört alt türden oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Her bir alt türün ise birden çok göstergesi bulunmaktadır (Appleton vd., 2006).

Akademik bağlılık; okul işlerinde geçirilen süre, ödev tamamlama, mezuniyete doğru kazanılan kredilerden oluşurken davranışsal bağlılık; devamlılık, derse ve ders dışı etkinliklere katılımdan), bilişsel bağlılık; öz düzenlemeli öğrenme, üst bilişsel stratejiler, öğretmene verilen değer, kişisel hedefler ve özerklik, psikolojik bağlılık ise özdeşleşme ve aidiyet duygusu, öğretmenler ve akranlarla olan ilişkiler gibi göstergelerden oluşmaktadır (Appleton vd., 2006; Appleton vd., 2008; Christenson ve Anderson, 2002).

Davranışsal ve akademik bağlılık gözlemlenebilir göstergelerdir ancak bilişsel ve psikolojik bağlılık ise daha yüksek düzeyde çıkarım gerektiren, daha az gözlemlenebilir, daha içsel bağlılık biçimleridir (Sinclair vd., 2003). Bilişsel ve duygusal bağlılık potansiyel olarak akademik ve davranışsal bağlılığın aracılardır (Reschly ve Christenson, 2006), yani bir başka deyişle, öğrencilerin davranışlarındaki ve akademik bağlılıklarından önce gelmektedir. Akademik katılım süreleri önemlidir ancak öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve davranışsal alanlardaki hedeflerine ulaşmaları için yeterli değildir (Reschly ve Christenson, 2012). Genel olarak öğrencilerin okulla olan psikolojik bağlarının katılımcı davranışlarını ve motivasyonlarını etkiledikleri bilinmektedir. Öğrenci bağlılığının daha içsel olan alt türleri olan bilişsel ve psikolojik bağlılıklarının bilinmesi zamanında ve etkili müdahaleler için önemli olsa da, bağlılığın daha açık alt türlerinden olan akademik ve davranışsal bağlılığın göstergelerinin incelenmesi vurgulanmıştır (Appleton vd., 2008).

Şekil 2. 3: Öğrenci Bağlılığı Modeli



Kaynak: (Appleton vd., 2006)

Şekil 2.3'te öğrenci bağlılığının dört alt tipi, bunları etkileyen bağlamlar ve çıktılarla ilgili göstergelerin örnekleri gösterilmektedir. Öğrenci bağlılığı çok boyutludur ve bu boyutların her birinin öğrenmeden kopmuş, yabancılaşmış öğrenciler için öğrenci-çevre ilişkisini en üst düzeye çıkaran müdahaleleri tasarlamaya hizmet etmektedir

(Reschly ve Christenson, 2012). Önerilen modelde, bağlılığın dört alt türü ve bunları etkileyen bağlamsal faktörlerin çeşitliliği (aile, akranlar, toplum ve okul) göz önüne alındığında, tek bir bağlamsal etkinin bu alt türlerdeki değişiklikleri açıklaması olası görünmemektedir. Bunun yerine, her bir alt türün, bağlamsal faktörlerle olan tutarlı ilişkileriyle açıklanması daha olası görülmektedir (Appleton vd., 2006). Modele göre bağlılık bir sonuç ve bir süreçtir. Bağlılık, bağlamsal etkiler (kolaylaştırıcılar) ile akademik, sosyal ve duygusal alanlarda istenen öğrenme çıktıları arasında aracı faktördür (Reschly ve Christenson, 2012). Bağlılığın döngüsel doğası göz önüne alındığında, öğrencilerin bağlılıklarının sağlanmasına yönelik erken müdahalelerin önemini vurgulamakla birlikte, bağlılığın sağlanamaması durumunda öğrencilerin kariyerlerinin ilerleyen dönemlerinde olumsuz sonuçlara yol açabileceği vurgulanmaktadır (Appleton vd., 2008).

Öğrenci bağlılığı modeline dayalı olarak oluşturulan Check & Connect modeli, Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Programları Ofisi tarafından desteklenen, duygusal/davranışsal ve öğrenme engelleri olan ortaokul öğrencilerinin okul terkini engelleme ve müdahale etmeyi amaçlayan bir girişimin parçası olarak geliştirilmiştir. Check & Connect, öğrenci bağlılığını teşvik etmek, okula devam etmeyi ve tamamlamayı desteklemek için tasarlanmış bir programdır (Lehr vd., 2004). Check & Connect, problem çözme, ilişki kurma, sebat etme yoluyla öğrencilerin okula bağlılıklarını teşvik etmek için tasarlanmış, kapsamlı bir müdahale modelidir. Öğrenci ve aileler arasında sorunu tespit etme, beceri geliştirme, önleme ve tedaviyi içeren bireyselleştirilmiş bir yaklaşım olarak da adlandırılabilir. İdeal olarak daha küçük öğrenci topluluklarıyla veya okul çapında önleme çabalarıyla tamamlayıcı olarak kullanılabilir. Check & Connect veri odaklıdır, güvene dayalı ilişkiler ve temas kurma fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak için tasarlanmıştır (Sinclair vd., 2003).

Check & Connect, öğrencilerin okulda ve öğrenmedeki başarısını ve bağlılıklarını teşvik eden bireyselleştirilmiş, yapılandırılmış bir mentörlük müdahale programıdır. Dışlanmış, okula yabancılaşmış, risk altındaki öğrenciler için ilişki kurma, problem çözme ve kalıcılık sağlama yoluyla öğrenci bağlılığını artırmak etmek için tasarlanmıştır (Reschly ve Christenson, 2012). Adından da anlaşılacağı üzere programın temel bileşenleri olan kontrol bileşeninde aileyi, öğrenciyi ve okul personelini kontrol etmeyi, bağlantı bileşeninde ise onlarla bağlantı kurmayı içerir. Kontrol bileşeni, Finn (1989)'in

Katılım-Özdeşleşme modelinde tanımlanan katılım göstergelerine dayanır. Kontrol; devamlılık, davranış yönlendirmeleri ve akademik ilerleme gibi öğrenci bağlılığının değiştirilebilir yönlerinin sistematik olarak değerlendirilmesini ve öğrencilerin okuldan kopma, yabancılaşma belirtileri gösterdiğinde hızlı bir şekilde müdahale etmek için bu bağlılık göstergelerinin düzenli olarak değerlendirilmesini içerir. Bağlantı bileşeni ise bu müdahalenin uygulanmasında öğrenciler, aileler ve okul personelinin kurdukları bağlantıları ifade etmektedir. Programı uygulayan personeller ile aileler, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler, öğrencilerin okula bağlılıklarını teşvik etme çabaları bu müdahalelerin ayrılmaz bir parçasıdır (Anderson vd., 2004). Müdahalelerin temel bileşenlerini; öğrenci ve ailelerle en az iki yıl boyunca çalışacak bir mentör, okulun topladığı verileri kullanarak öğrencinin okula uyumunu, davranışlarını ve eğitimsel gelişim süreci hakkında düzenli kontroller, öğrencinin okulla ve öğrenmeyle bağlantısını yeniden kurmak ve sürdürmek, öğrencinin sosyal ve akademik becerilerini geliştirmek için verilere dayanan zamanında yapılan müdahaleler ve ailelerle ortaklık kurmak oluşturmaktadır (Reschly ve Christenson, 2012).

Check ve Connect'in uygulanmasından sorumlu kişi “mentör” olarak adlandırılmaktadır. Mentörler, Check & Connect programını öğrenciler ve ailelerle uygulamaktan sorumludur ve öğrenciler, aileler ve okul arasında olumlu ilişkiler kurmak için çalışırlar. Mentörler ideal olarak birkaç yıl boyunca aynı öğrenciler ve aileleriyle çalışır. Ailelere yönelik çabaların arasında çocuğunu okula getirmek, okul toplantılarına katılmaya teşvik etme, birlikte ev ödevi yapmak gibi etkinliklere tevşığı içermektedir. Bağlılığın değiştirilebilir olması önemli bir faktördür çünkü aileler ve ebeveynler öğrencinin bağlılığı etkilemek konusunda yardımcı olabilir. Öğrenciler, haftalık olarak mentörleri ile bireysel olarak görüşürler. Mentörler ise öğrencilerin gelişimiyle ilgili okul personeli ve ailelerle düzenli olarak iletişim kurarlar (Lehr vd., 2004). Mentörlerden her öğrenciyle “en iyi arkadaş” olmaları beklenmez, bunun yerine karşılıklı güvene ve ortak bir hedefe (öğrencinin eğitim başarısı) dayalı gelişime dayalı ve destekleyici bir ilişki kurmaları beklenmektedir (Anderson vd., 2004). Güven ve aşinalık, öğrenci ve aileye sürekli erişim sağlayarak zaman içinde gelişir (Sinclair vd., 2003). Check & Connect'te kullanılan stratejiler bireyselleştirilmiştir ve okul ve toplum bağlamında öğrenci ve ailenin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Lehr vd., 2004).

Mentörlerin bireyselleştirilmiş destekleri ise kontrol ve bağlantı kurma bileşenlerinden oluşmaktadır. Kontrol bileşenini, öğrencilerin okula ne kadar bağlı olduklarını ve okuldan kopma belirtilerini değerlendirmek oluşturmaktadır. Mentörler, bağlılık göstergelerini sistematik bir şekilde günlük olarak kontrol eder ve bunları bir izleme formu aracılığıyla belgelendirir. Bağlantı bileşeni ise öğrenci odaklı müdahalelerinin iki seviyesini içerir. Bunlar tüm öğrenciler için uygulanan ve herkes için aynı olan temel müdahale ve daha sık ve bireyselleştirilmiş olan yoğun müdahalelerdir. Temel müdahaleleri bütün öğrenciler almaktadır. Burada mentörün rolü, Check & Connect programı hakkında genel bilgilendirmenin öğrenciler ve aileleriyle paylaşılmasıyla başlar. Temel müdahalenin özünü ise her öğrenciyle haftada bir şekilde öğrencinin okuldaki gelişiminin tartışılmasını, düzenli katılımın önemini tartışmak, çatışma çözme ve günlük problemlerle başa çıkmak için kullanılan problem çözme adımlarının tartışılması ve uygulamasını içeren konuşmalardır. Yoğun müdahaleler ise öğrenciler için kapsamlı planlama hizmetleri başlatmayı, öğrencilerle öğretmenleri buluşturmayı ve ebeveynlerin sosyal hizmetlere erişimine yardımcı olmayı içermektedir (Lehr vd., 2004).

Koordinatör ise, uygulanan müdahalenin günlük yönetiminden sorumludur. Koordinatörün kritik rolü ise uygulanan müdahaleyi teorik çerçeveye oturtmak ve müdahaleleri öğrencilerin okulun taleplerini karşılamasını sağlayacak şekilde öğrenci-çevre uyumunu geliştirmeye odaklamaktır. Uzmanlığın öncelikle koordinatördedir, prosedür ve uygun müdahale hakkında uzmanlık sağlar. Koordinatör haftalık veya aylık personel toplantıları düzenler. Bu toplantılarda uygun prosedür ve uygulamaları gözden geçirmek, vaka danışmanlığı sağlamak, bilgi alışverişi sağlamak ve diğer profesyonellerle ve ailelerle iletişim stratejilerini tartışmak için bilgi alışverişi yapılır (Sinclair vd., 2003).

Check & Connect programının etkililiğini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır. Lehr vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul döneminde aşırı devamsızlık sorunları yaşayan 147 öğrenciye en az iki yıl boyunca Check & Connect müdahale programı uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin devamsızlık sorunları ve okula geç kalma davranışlarında anlamlı düzeyde azalma ve okula bağlılıklarında anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Bunlara ek olarak, okul personelinin %90'ından fazlası öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttığını ve okul personelinin ebeveynlerin

çocuklarının eğitimlerini daha fazla desteklediklerini bildirmişlerdir. Anderson vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, devamsızlık problemi nedeniyle Check & Connect programına yönlendirilen 80 ilkokul ve ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Çalışmada, öğrenciler ile programa dahil olan personelin ilişkilerinin yakınlığı ve kalitesine ilişkin algıların, öğretmenler tarafından bildirilen akademik bağlılıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

1.2.4. Öz Belirleme Kuramı

Öz Belirleme Kuramı araştırmacı ve uygulamacılara, eğitim açısından öğrenci motivasyonunu ve bu motivasyondan kaynaklanan öğrenci bağlılığının anlaşılmasına ve geliştirilmesine yardımcı olan bir motivasyon teorisidir (Reeve, 2012). Öz Belirleme kuramı öğrenci bağlılığı yapısının işleyişini açıklığa kavuşturmaya çalışan kapsamlı bir teorik çerçeve sunmaktadır. Kuramın özellikle iki yönü eğitimciler için önemlidir. Birincisi, Öz Belirleme Kuramı'nın, dış taleplerin içselleştirilmesi için bütünsel bir kavramsallaştırma sağlaması, ikincisi ise okulla ilgili bağlamsal faktörlere odaklanması ve bununla ilgili eğitimcilere öğrenci motivasyonunu, bağlılığını ve akademik performansın nasıl geliştirilebileceği hakkında spesifik önerilerde bulunmasıdır (Appleton vd., 2008).

Öz Belirleme Kuramı, Temel İhtiyaçlar Teorisi, Organizmik Bütünleşme Teorisi, Hedef İçerikleri Teorisi, Bilişsel Değerlendirme Teorisi ve Nedensellik Yönelimleri Teorisi olmak üzere beş mini teoriden oluşan bir motivasyon makro teorisidir (Reeve, 2012). Bu mini teoriler birbiriyle bağlantılıdır, temel psikolojik ihtiyaçları içerirler ve organizmayla ilgili diyalektik varsayımları paylaşırlar. Bu mini teoriler bir araya geldiğinde, tüm alanlardaki her türlü insan davranışını kapsarlar ve birlikte Öz Belirleme Kuramını oluştururlar. Her bir meta-teori, laboratuvar ve saha araştırmalarından ortaya çıkan ve farklı konulara odaklanan bir dizi motivasyonel temelleri olguları açıklamak için geliştirilmiştir (Ryan ve Deci, 2002).

Öz Belirleme Kuramı, tüm bireylerin ayrıntılı ve birleşik bir benlik duygusu geliştirmeye yönelik doğuştan gelen ve doğal yapısal eğilimlere sahip olduğu varsayımını benimser. İnsanların kendi ruhlarının yönleri arasında ve sosyal çevrelerindeki diğer insanlarla bağlantılar kurma konusunda eğilime sahip olduklarını varsayar. Kuram aktif, büyüme odaklı insan organizması ile insanın deneyimlerini tutarlı bir benlik duygusu

içinde yönetme ve bütünleştirme girişimlerini destekleyen veya zayıflatan sosyal bağlamlar arasındaki diyalektiğe odaklanır. Bu görüşe göre sosyal bağlamlar, insan ruhunun sahip olduğu büyüme ve bütünleşme eğilimlerini mümkün kılabilir, kolaylaştırma veya süreci bozup, engelleyebilir. Bu durum da insanın karanlık yönünü temsil eden içsel deneyimlere ve davranışlara yol açabilir (Ryan ve Deci, 2002).

Öz Belirleme Kuramı, bireyin büyüme, bütünleşme ve iyi oluşu için doğuştan gelen eğilimlerini besleyen faktörleri belirlemeyi, bireylerin ve toplulukların sağlıklı gelişimini ve işleyişini teşvik eden süreçleri ve koşulları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ancak, kuram sadece olumlu gelişimsel eğilimlerin doğasıyla ilgilenmez, aynı zamanda bu eğilimleri olumsuz etkileyen sosyal ortamları da incelemektedir. Bireylerin içinde bulunduğu sosyal bağlamların, onların psikolojik ihtiyaçlarına yanıt vermesi önemlidir. Bu tür bağlamlar, aktif, özümseyici ve bütünleşmiş bir yapının gelişmesi için uygun bir ortam sağlarken, bağlanma eksikliği ve aşırı kontrol gibi faktörler ise psikopatolojiye neden olabilir (Ryan ve Deci, 2000a). Sosyal bağlam, motivasyon, bağlılık ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiler düşünülürken doğrusal bir bakış açısı yetersizdir çünkü bu ilişkiler karşılıklı olarak etkileşim halindedir. Başarılı öğrenci çıktıları için öğrencilerin özellikle destekleyici öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi destekleyici koşullara ihtiyaçları vardır. Öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı ilişki, öğrencilerin içsel motivasyon kaynaklarından yararlanarak öğrenme ortamlarından faydalanmalarını sağlar. Bu kaynakları etkili bir şekilde kullanan öğrenciler, daha özerk hisseder ve daha aktif bir öğrenme katılımı sergilerler ancak öğretmenin kontrolcü yaklaşımları ise öğrencilerin özerk katılımını engelleyebilir ve sonuç olarak daha az optimal öğrenci sonuçlarına neden olabilir (Reeve, 2012).

Öz Belirleme Kuramı, bireyin kişiliğinin, iyi oluşunun ve bilişsel yapılarının gelişimin çeşitli koşullara bağlı olduğunu iddia eder. Ryan ve Deci (2002)'ye göre bu koşullar Öz belirleme Kuramı içerisinde temel psikolojik ihtiyaçlar olarak adlandırılır. Bu temel psikolojik ihtiyaçlar sadece yetkinlik, özerklik ve ilişkili olmayı içermektedir. Öz Belirleme Kuramına göre bu temel ihtiyaçlar evrenseldir, edinilmiş güdülerden ziyade doğuştan gelen gereksinimleri temsil etmektedirler. Yetkinlik ihtiyacı, bireyin kontrol, kapasite ve stratejileri hakkındaki inançlarını içermektedir (Connell ve Wellborn, 1991). Ryan ve Deci (2002)'ye göre bireyin kendi kapasitesi için en uygun zorluğu aramaya, beceri ve kapasitelerini uygulama yoluyla sürdürmeye ve geliştirmeye çalışmaya

yönlendirir. Onlara göre yetkinlik, kazanılmış bir yetenek veya beceri değil, eylemde hissedilen güven ve etkililik duygusudur. Connell ve Wellborn (1991)'e göre bireylerin yetkinlik ihtiyaçları karşılandığında, başarılarını belirleyebileceklerine dair olan kontrol inançları, bir şeyi iyi yapmak için neyin gerekli olduğunu anlayabileceklerine dair olan strateji inançları ve başarılı olabileceklerine dair olan kapasite inançları kazanırlar. Caraway vd. (2003) tarafından bir çalışmada, ergenlerin genel yeteneklerine dair olan yeterlilik inançları ile okul performansları ve okulla ilgili olumlu davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Özerklik ihtiyacı Connell ve Wellborn (1991)'e göre bireyin faaliyetlerini başlatma, sürdürme ve düzenleme sürecinde seçim yapma deneyimi ve kişinin eylemleri ile hedefleri ve değerleri arasında bağlantı kurma deneyimini ifade etmektedir. Aynı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yüksek düzeyde algılanan özerklik bildiren çocukların, düşük düzeyde algılanan özerklik bildiren çocuklara kıyasla öğretmenleri tarafından derse daha fazla katıldıkları ve daha yüksek düzeyde okul performansı gösterdikleri belirtilmiştir. Osterman (2000)'a göre ilişkili olma ihtiyacı ise bireyin çevresindeki diğer insanlarla güvenli bir şekilde bağlantı kurma, kendini sevgiye ve saygıya layık olarak deneyimleme ihtiyaçlarını içerir. Bu ihtiyaç, ait olma ve topluluk duygusunu deneyimleme ihtiyaçlarını temsil eder. Aynı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ilişkili olma duygusu yaşayan öğrencilerin, yaşamayanlara kıyasla okula, sınıf çalışmalarına, öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğunu, daha fazla kabul gördüklerini ve başkalarına karşı daha destekleyici olduklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin okulu sevme olasılıklarının daha yüksek olduğu ve okul etkinliklerine daha fazla katıldıkları da belirtilmektedir. Ayrıca, ilişkili olma duygusu yaşayan öğrencilerin, sosyal yeterlilikleri konusunda daha güçlü bir algıya sahip oldukları ve prososyal yollarla diğerleriyle etkileşime daha fazla girdikleri belirtilmektedir.

Ryan ve Deci (2000b)'ye göre bu üç temel ihtiyacın karşılanması büyüme ve bütünleşmeyi teşvik etmektedir. Psikolojik temel ihtiyaçların karşılanması içsel motivasyon, karşılıklı etkileşim ve özerklik gibi önemli psikolojik süreçlerin gelişimini desteklemektedir. Bu görüşe dayanarak öğrencilerin sınıf bağlamının, psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması okula duydukları ilgiyi etkileyebilir (Ryan, 1995). Bu görüşe paralel olarak Connel ve Wellborn (1991) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçları karşılanmasının okula karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılıklarını olumlu etkilediği bulunmuştur.

Kuramsal modeller incelendiğinde, okula bağlılığın çok boyutlu yapısı ve çeşitli faktörlerin okula bağlılık üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Katılım-Özdeşleşme Modeli, Okula Bağlılık Modeli, Öğrenci Bağlılığı Modeli ve Öz Belirleme Kuramı, bağlılığın farklı boyutlarını ele alarak okula bağlılığa dair geniş bir perspektif sunmaktadır. Bu kuramsal çerçevede okula bağlılığın çeşitli bireysel, sosyal, duygusal, ailesel, çevresel gibi çeşitli dinamiklerden etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın bir sonraki bölümünde okula bağlılığı etkilediği düşünülen bireysel, aile ve okul ile ilgili faktörler incelenecektir.

1.3. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Araştırmanın bu bölümünde etkileyen faktörlerden oluşturulan hipotetik model çerçevesinde okula bağlılığı etkilediği düşünülen değişkenler incelenecektir.

1.3.1. Bireysel Faktörler

Literatürde, okula bağlılığı etkilediği belirlenen birçok değişken bulunmakla birlikte, SDÖ'nün öğrencilerin öğretmenler ve akranlarla olumlu ilişki kurma becerilerini geliştirme, öz düzenleme kapasitelerini artırma ve genel olarak sosyal, duygusal ve davranışsal uyumlarını destekleme gibi beceriler yoluyla okula bağlılıkları üzerinde belirleyici bir faktör olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, bu bölümde okula bağlılıkla ilgili olduğu düşünülen bireysel faktörler başlığı altında sosyal ve duygusal öğrenme ele alınmıştır.

1.3.1.1. Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ), duyguları tanıma ve yönetme, diğer insanlara ilgi ve şefkat gösterme, iyi kararlar alma, sorumlu ve etik davranışlar sergileme, olumlu ilişkiler kurma ve olumsuz davranışlardan kaçınma gibi becerileri geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Elias ve Moceri, 2012). SDÖ, bireylerin yaşamlarının temel sosyal ve duygusal yönlerini tanımayı, düzenlemeyi ve ifade etmeyi öğreten bir yaklaşımdır (Kabakçı ve Totan, 2013; Norris, 2003). Bu süreç, öğrencilerin günlük yaşam sorunlarını çözme ve gelişim süreçlerine uyum sağlama (Elias vd., 1997), başkalarına ilgi ve şefkat geliştirme, zorlu durumlarla etkili şekilde başa çıkma (CASEL, 2003), empati hissetme, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ile sorumlu kararlar alma gibi önemli sosyal ve duygusal becerileri kazanmalarını içerir (Weissberg ve Cascarino, 2013). SDÖ, öğrencilerin sınıfta, okulda ve genel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa

ıkımlarını ve başarılı olmalarını sağlamak için gerekli becerileri kazandırarak genel iyi oluşlarını artırmayı amaçlamaktadır (CASEL, 2003; Elias ve Mocerı, 2012). SDÖ programları, doğrudan sorun müdahalesi yerine, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirerek sorunlu davranışları önlemeye odaklanan önleyici ve yapılandırıcı bir yaklaşıma sahiptir (Zins ve Elias, 2007). Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL, 2003), SDÖ becerilerini; Öz Farkındalık, Öz Yönetim, Sosyal Farkındalık, İlişki Kurma Becerileri ve Sorumlu Karar Alma olarak beş temel yeterlilik kümesinde gruplandırmıştır. Bu yeterlilik başlıkları kısaca açıklanmak gerekirse;

Öz Farkındalık: Bireyin, kendi duygularını, düşüncelerini, hedeflerini ve değerlerini anlamayı ve bunların davranışları üzerindeki etkisini doğru bir şekilde tanıma yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlilik ise kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmeyi, olumlu bir zihniyete sahip olmayı, sağlam temellere dayanan öz yeterliliğe ve iyimserlik duygusuna sahip olmayı içermektedir (CASEL, 2013; Weissberg vd., 2015).

Öz Yönetim: Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etki bir şekilde düzenleme becerisiyle ilişkilidir (CASEL, 2015). Kişisel ve eğitim hedeflerine ulaşmak için hazzı erteleme, stresi yönetebilme, dürtüleri kontrol edebilme ve zorluklara karşı sabır gösterebilme becerilerini içermektedir (Weissberg vd., 2015).

Sosyal Farkındalık: Diğer insanların ne hissettiklerini ve bakış açılarını anlamak, insan farklılıklarının değerini takdir etmek (CASEL, 2003), onlarla empati kurma ve merhamet hissetme becerisini içermektedir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Sosyal normları anlamayı, aile, okul ve toplumsal kaynaklarını ve desteklerini tanıma becerilerini içermektedir (Weissberg vd., 2015).

İlişki Kurma Becerileri: Açık bir şekilde iletişim kurma, Aktif bir şekilde dinleme, iş birliği yapma, çatışmaları yapıcı bir şekilde idare edebilme, gerektiğinde yardım isteyebilme ve teklif etme, farkı bireyler ve gruplarla sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler kurma ve sürdürebilme (Weissberg ve Cascarino, 2013) ve sosyal normlara uygun hareket edebilme ve uygunsuz sosyal baskılara direnmek için ihtiyaç duyulan becerileri içermektedir (Weissberg vd., 2015).

Sorumlu Karar Alma: Çeşitli ortamlarda, etik değerleri, güvenlik kaygıları, sosyal normları ve eylemlerin sonuçlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirme, kendinin ve başkalarının sağlığını ve iyiliğini göz önünde bulundurarak yapıcı seçimler yapma (CASEL, 2015; Weissberg vd., 2015), çözümler üretmek, uygulamak ve değerlendirmek ve kararlarının sorumluluğunu üstlenmeyi içermektedir (CASEL, 2003).

Bu beş yeterlilik becerileri başlıklarının birleşimi, öğrencilerin hayatlarında akademik ve sosyal çevrelerinde ihtiyaç duyacakları sosyal ve duygusal becerilerinin ana çatısını oluşturmakta (Totan, 2018a); öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimlerini teşvik eden becerileri, tutumları ve değerleri içermektedir (Payton vd., 2000). Aynı zamanda öğrencilerin duygularının farkında olmalarını, onları yönetmelerini, diğer insanların duygularına dikkat etmelerini, bilinçli bir şekilde karar vermelerini, davranışlarının bilincinde olmalarını ve davranışlarının sorumluluğunu sahiplenmelerini sağlamaktadır (Ağırkan ve Ergene, 2022).

SDÖ programları, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel açıdan sağlıklı ve yetkin olmalarını; olumlu değerlere sahip, etkili iletişim kurabilen ve yapıcı davranışlar sergileyen vatandaşlar olmalarını hedefler (Elias vd., 1997). Aynı zamanda, bilgili, sorumlu ve ilgili öğrencilerin gelişimini teşvik ederek, akademik başarılarını artırmayı, sağlıklı büyümelerini ve gelişmelerini destekleyip; olumlu ilişkiler kurup sürdürmeyi ve topluma katkıda bulunma motivasyonlarını güçlendirmeyi amaçlar (Payton vd., 2000; Norris, 2003). Özetle, SDÖ'nün temel amacının toplum açısından istendik öğrenci profilini okullarda yetiştirmek olarak söylenebilir (Totan, 2018a).

SDÖ eğitimi özenli, güvenli, iyi yönetilen, katılımcı sınıf ve okul gibi öğrenme ortamlarında verilir. Öğrenilen beceriler, okul, ev ve diğer bağlamlarda pekiştirilir. Risk altında olan, sorunlu davranışlar sergilemeye başlayanlar ve halihazırda sergileyenler dahil olmak üzere tüm yaş grubunda çocuklara uygulanabilir (Zins ve Elias, 2007). Etkili SDÖ programlarının erken yaşlarda başlayıp liseye kadar devam ettiği vurgulanmaktadır (CASEL, 2003). Ağırkan (2021) SDÖ becerilerinin, eğitimde istenen öğrenci profilinin oluşturulması için ihtiyaç türüne bakılmaksızın tüm öğrencilerde geliştirilmesi ve özellikle ergenlik döneminin risk koşulları nedeniyle bu dönemde kazandırılmasının kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme terimindeki “öğrenme” kelimesi, SDÖ becerilerinin ve tutumlarının edinilmesinin bir süreç olduğu, öğretilbildiği ve geliştirilebildiğini yansıtmakla birlikte, okulların bu becerilerin öğretilmesi sürecinin gerçekleştiği başlıca yerlerden biri olarak tasarlanmıştır (Weissberg vd., 2015). SDÖ, en iyi şekilde öğrencilerin saygı gördüğü, kendilerine değer verildiği hissettiği, kişisel tatmin ve sorumluluk duygusu yaşadığı sınıf ve okullarda öğretilir ve öğrenilir. Yetişkinlerin, öğrencilere karşı besleyici, destekleyici ve ilgili olduğu okullar ve sınıflar, SDÖ programlarının uygulanması ve sürdürülmesi için en iyi bağlamsal fırsatları sağlamaktadır (Elias vd., 1997). SDÖ becerilerinin etkili ve kalıcı bir şekilde inşa edilmesi, özenli ve sıcak ilişkilerin olduğu öğrencilerin zorlayan sınıf ortamlarında gerçekleşmektedir (Elias, 2003). Okul genelinde uygulanan SDÖ programı, okulu oluşturan tüm üyelerin iş birliğine dayanan planlama, uygulama, değerlendirme ve sürekli iyileştirmeyi içermektedir (CASEL, 2020).

Öğrencilerin SDÖ becerilerinin geliştirilmesinin önemi, araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Kabakçı ve Korkut (2008) SDÖ’nün akademik başarı için son derece önemli olduğunu vurgulamakla birlikte, riskli davranışları önleme ve koruyucu yeterlilikleri de arttırıcı bir faktör olduğunu ve eğitim öğretim müfredatının vazgeçilmez bir parçası olarak görmektedirler. Sosyal ve duygusal beceriler çalışan ve iyi bir öğrenci ve vatandaş olma (CASEL, 2015), akademik performans gösterme ve yaşam boyu öğrenmeleri geliştirme konusunda önemli bir role sahip olduğu görülmektedir (Zins vd., 2004). SDÖ becerilerinin teşvik edilmesi, öğrencilerin şiddet, zorbalık, madde kullanımı, okul terki gibi pek çok riskli davranışı önlemede anahtar bir rol oynadığı görülmektedir (Elias vd., 1997; CASEL, 2015). Yapılan meta-analiz çalışmalarında, SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan programların, öğrencilerin duygusal problemlerini, riskli ve sorunlu davranışlarını azaltmada, olumlu sosyal davranışları ve akademik başarılarını artırma konusunda etkili olduğu görülmüştür (Ağırkan ve Ergene, 2022; Corcoran vd., 2018; Durlak vd., 2010; Durlak vd., 2011; Sklad vd., 2012; Taylor vd., 2017). Uygulanan SDÖ programlarının olumlu etkilerinin öğrencilerde program sonrası da devam ettiği izleme çalışmalarıyla kanıtlanmıştır. Öğrencilere uygulanan SDÖ temelli programların, kontrol grubu öğrencilere kıyasla akademik performanslarının %11 oranda arttığı bulunmuştur (Durlak vd., 2011).

SDÖ'nün okula bağlılık ile ilişkisine incelendiğinde Zins vd. (2004)'ne göre SDÖ becerilerine dayalı okul temelli programlarının öğrencilerde okula bağlılıklarına olumlu katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. SDÖ becerilerinin geliştirilmesine yönelik çabalar, öğrencilerin okulla ilgili zorlukları aşmalarını, okulla daha fazla ilişki kurmalarını ve sonuç olarak okula bağlılık oluşturmalarını sağlamanın yanı sıra; tüm öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı gördüğü, desteklendiği ve bağlılık hissettiği bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Güçlü bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak ise öğrencilerin aidiyet duygusu ve katılım göstermeleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır (CASEL, 2020). Elias (2003) SDÖ becerilerinin öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla katılım ve daha az davranış bozukluğu göstermelerini sağladığını belirtmiştir. Kanıta dayalı SDÖ programları, güvenli ilgili, iyi yönetilen öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilerin daha iyi akademik performans göstermeleriyle, okula daha fazla bağlanmayla ve daha az riskli davranış sergilemeyle ilişkilendirilmiştir (CASEL, 2003). Yapılan görgül çalışmalar, SDÖ ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır. SDÖ ile okula bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Danacı, 2023; Karamanlı Gül, 2019). Benzer şekilde Ross ve Tolan (2017) araştırmasında SDÖ ile okula bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir ilişki bulmuştur. Okur vd. (2022) çalışmasında SDÖ ile okula bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu, SDÖ ve okula bağlılığın motivasyonun anlamlı yordayıcısı olduğunu ve Okula bağlılık ile motivasyon arasındaki ilişkide SDÖ'nün düzenleyici etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Mantz vd. (2018) hem ilköğretim hem de ortaokul düzeyinde, SDÖ becerilerinin ve okula bağlılığın davranışsal, duygusal ve bilişsel alt boyutlarının her birinin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerinin olduğunu bulmuştur. Yapılan meta-analiz çalışmaları, bu çalışmaları destekler nitelikte olup, SDÖ'ye dayalı eğitim programlarının, öğrencilerin okula bağlanmalarında, kendilik algılarında, akademik başarılarında kontrol gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek görülmüştür (Durlak vd., 2010; Durlak vd., 2011). Kutluay-Çelik (2014) araştırmasında SDÖ becerilerinin her birinin öğrencilerde okula, öğrenmeye ve öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeyle istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Binici (2023) çalışmasında SDÖ'nün okul terkinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, aralarında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki

olduğunu bulmuştur. Yang (2015) çalışmasında okul ve öğrenci düzeyinde SDÖ'yü öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci-öğrenci ilişkileri ve SDÖ becerilerinin öğretilmesi başlıklarında üç boyutta ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında SDÖ alt boyutlarının okula bağlılığın alt boyutlarıyla istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. SDÖ becerileri ile okula bağlılık arasında yapılan, 91 çalışmadan oluşan 92879 öğrenciyi kapsayan sistematik derleme araştırmasında SDÖ becerileri ve bu becerileri oluşturan faktörlerin okula bağlılık ve alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Santos vd., 2023).

1.3.2. Aile ile İlgili Faktörler

Ailelerin çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, aile ilişkilerinin çocukların okula bağlılıkları üzerinde önemli belirleyicilerden biri olduğu söylenebilir. Bu bölümde, okula bağlılıkla ilişkili olduğu düşünülen ailei ile ilgili faktörler başlığı altında ergen-ebeveyn ilişkisi ele alınmıştır.

1.3.2.1. Ergen-Ebeveyn İlişkileri

Ergen-ebeveyn ilişkileri kavramı aile ilişkileri ve ergen gelişimiyle ilgili çalışmalarda en çok çalışılan konulardan biridir. Ergen-ebeveyn ilişkisi, ebeveynlik veya ebeveyn davranışları ile karıştırılabilmektedir. Ebeveyn davranışları anne ve babanın çocuklarla iletişim kurmaya çalışırken sergiledikleri somut ve amaca yönelik davranışlar olarak görülürken (Aktaş, 2017), ergen-ebeveyn ilişkileri, ebeveynlik davranışı kavramından daha geniş bir kapsama sahip olup, doğası gereği daha çift yönlüdür. Bu ilişkinin kalitesi, ergenin gelişiminde somut ebeveyn davranışlarından daha önemli olarak kabul edilmektedir (Wissink vd., 2006). Ergen-ebeveyn ilişkileri, aile içindeki ikili ilişkileri, tutumları ve davranışları içermektedir. Bu ilişkiler, ebeveynlerle ergenler arasındaki dinamik etkileşimleri ve geniş bir aile kavramının bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Dekovic vd., 2003). Ergen-ebeveyn ilişkileri daha önce bahsedildiği gibi tek yönlü olmayıp çift yönlü olma özelliğine sahip olması bakımından bu ilişkinin niteliğinden sadece ergenler değil ebeveynler de etkilenmektedir (Aktaş, 2017). Ergenlerin psikolojik uyumları ve davranışları ebeveyn davranışlarından etkilenmekle birlikte aynı şekilde ergenlerin davranışları da aile işleyişi ve ebeveynleri etkilemektedir (Crocket vd., 2007).

Ergenlerin ebeveynleriyle ilişkileri, bireyin yaşamındaki en temel ve önemli ilişki olarak kabul edilir. Bu ilişki, ergenlik dönemindeki gelişimsel değişimlere ve karşılaşılan zorluklarla baş edebilme açısından önemli bir rol oynamakta olup, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde büyük önem taşımaktadır. Ergen-ebeveyn ilişkileri, ergenlerin psikososyal gelişimini destekleyen koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Aktaş, 2017). Ergenlerin bu dönemi başarılı veya başarısız olarak atlatmalarındaki en önemli faktörlerden biri ebeveynleri ile olan ilişkilerdir. Ebeveynlerin, çocukluktan yetişkinliğe doğru geçiş evresinde olan ergenlerdeki değişimleri nasıl gördükleri, yönettikleri, birbirleriyle olan ilişkilerin kalitesi ergenlerin gelişimi üzerinde kalıcı etkiye sahip olabilir (Wang vd., 2011). Bu bağlamda ergenlik dönemini başarıyla atlatan ergenleri, sıklıkla zorluklar yaşayan ergenlerden ayıran en önemli faktör ergenlerin hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla kurdukları ilişkinin niteliği olarak görülmektedir (Bayraktar, 2007).

Ergen-ebeveyn ilişkileri ile okula bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde, Fall ve Roberts (2012)'a göre ebeveynler çocuklarıyla okulla ilgili konular hakkında konuştuğunda, öğrencilerin okulla özdeşleşme duygularında artış görülmektedir. Furrer ve Skinner (2003)'a göre güvenli ve ilgili ebeveyn ilişkilerine sahip olan çocukların, öğretmenleriyle daha yakın bağlar kurabildikleri ve akademik motivasyonlarında benzersiz bir rol oynadıklarını vurgulamışlardır. Yıldız ve Kutlu (2015) çocukların ebeveynleri ile okula bağlılıklarının her türlü riskli sağlık davranışlarına karşı koruyucu bir özelliğe sahip olduğunu ve ergenlik döneminde koruyucu ruh sağlığı çalışmaları için odak noktaları olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan görgül çalışmalara baktığımızda ise, ailelerin öğrencilerin akademik yaşantılarına katılımları ile okul tükenmişliği (Erdoğan, 2019) ve okul terki (Zorbaz ve Özer, 2020) arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Mengi (2011) çalışmasında aile, öğretmen ve arkadaş çevrelerinden algılanan sosyal destek ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Erol ve Turhan (2018) aile katılımı değişkeninin okula bağlılığa ilişkin varyansın %16'sını açıkladığını, Uslu (2012) ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenleri ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aile desteği ile okula bağlılığın duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere her üç boyutuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır (Fernández-Zabala vd., 2016). Allen vd. (2016) tarafından 67.378 öğrencinin örneklemini oluşturduğu 51 çalışmanın incelendiği meta-

analiz çalışmasında, ebeveyn, akran ve öğretmen desteğinin her biri ile okula bağlılık arasında olumlu yönde, güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

1.3.3. Okul ile İlgili Faktörler

Okul ile ilgili faktörlerin (öğretmenler, akranlar, okul binasının özellikleri, yönetim şekli, okuldaki ilişkiler vb.) öğrencilerin okula bağlılıkları üzerindeki doğrudan etkisi düşünüldüğünde okul ikliminin okula bağlılık konusunda önemli bir faktör olabileceği görülmektedir (Bilgin ve Taş, 2018; Herhandez vd., 2004; Welsh, 2000). Bu bölümde okula bağlılıkla ilişkili olduğu düşünülen okul ile ilgili faktörler başlığı altında okul iklimi ele alınmıştır.

1.3.3.1. Okul İklimi

Okul iklimi kavramı hakkında ortak bir tanım bulunmamakla birlikte, çeşitli tanımlama ve boyutlarla ifade edilmektedir. Bu tanımlamalar incelediğinde, okul iklimi, okul yaşantısının kalitesini ve karakterini ifade ettiği, okul yaşamının deneyimlerini, karakterini, normlarını, hedeflerini, değerlerini, kişiler arası ilişkileri, öğrenme ve liderlik uygulamaları ve örgütsel yapıları içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır (National School Climate Council, 2007). Okul iklimi, okuldaki rutin uygulamalar ve sosyal etkileşimle ilgili değerleri, normları, inançları ve duyguları ifade etmektedir (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). Bir okulun iklimi, öğrenciler, Öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançları, değerleri, tutumları ve davranış parametrelerini içermektedir (Welsh, 2000). Okul iklimi, okulun fiziksel ve psikolojik özellikleriyle ilişkili bir kavram olmakla birlikte öğrencilerin okula ilişkin algılarını, diğer kişilere karşı olan hislerini de içermektedir (Dönmez ve Taylı, 2018). Okul iklimi, sadece öğrencileri etkilemekle kalmaz aynı zamanda öğrencilerin de okul iklimi etkilemekte ve karşılıklı bir etkileşim ortaya çıkmaktadır (Serttaş ve Özdemir, 2020).

Eğitim literatüründe, okul iklimi, okul kültürü, okul yaşam deneyimleri, öğrenme ortamları kavramları birbirlerinden farklı kavramlar olarak görülse de birbirleriyle örtüşen kavramlardır (National School Climate Council, 2007). Öğrenciler için okul kavramı, okul yaşantıları gelecekteki kişilik oluşumları ve yaşantıları açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Özellikle kimlik kazanım sürecinde olan ergenlerin, okulla ilgili olumsuz algılara sahip olmaları hayatlarının ileri dönemlerinde sorun yaşamalarına neden

olabilmektedir (Dönmez ve Taylı, 2018). Okullar sosyal bağlanma veya bağlanamama konusunda merkezi bir mekân sağlamaktadır. Akademik veya kişiler arası ilişki becerileri zayıf olan öğrencilerin okulda başarısızlık yaşama ve okula yabancılaşma ihtimalleri yüksektir. Eğitimsel hedeflere ve sosyal faaliyetlere uyum sağlamada ve okulla ilgili şimdiki ve gelecekteki başarı çıktılarını algılamakta sorun yaşamaktadırlar (Welsh, 2000). Okul iklimi, öğrenci başarısını artırma, sorunlu davranışları ve okul terki oranlarını azaltmada bir fırsat olarak görülmektedir (Wang ve Degol, 2015). Sürdürülebilir okul iklimi, olumlu çocuk ve ergen gelişimi, etkili risk önleme ve sağlığı geliştirme çabaları, öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları, öğrenme kalıcılığı ve artan mezuniyet oranlarıyla ilişkilidir (Thapa vd., 2013). Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, önemsendikleri, desteklendikleri ve sevgiyle öğrenmeye teşvik edildiği okul iklimi ortamlarında akademik başarıları da artacaktır (National School Climate Council, 2007).

Okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılıklarıyla olan ilişkisine bakacak olduğumuzda, Hernandez vd. (2004), öğrencilerin saygı gördüklerini hissettikleri, kuralların açık ve adil bir şekilde uygulandığını gözlemledikleri ve bu kuralların planlanması ve uygulanması süreçlerine katılım sağladıkları okullarda, öğrencilerin okula bağlılık duyduklarını belirtmişlerdir. Özenli ve destekleyici ilişkilerin bulunduğu, saygı, adalet, güvenle birlikte öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili ortak sorumluluk ve yeterlilik duygusuyla karakterize olan okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılığı ve öğrenmelerinin teşvik ettiği vurgulanmaktadır (National Research Council & Institute of Medicine, 2004).

Bilgin ve Taş (2018) araştırmasında, okul ikliminin tüm alt boyutlarının okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada, okul iklimi ve sosyal desteğin alt boyutları olan aile, arkadaş ve öğretmen desteği, okula bağlılıktaki toplam varyansın %42.7'sini açıkladığı bulunmuştur (Yavrutürk, 2019). Danacı (2023) çalışmasında, okul kültürünün okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve okula bağlılıktaki varyansın %23'ünü açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada ise okul yaşam kalitesi algısı ile okula aidiyet duygusu arasında yüksek düzeyde, anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Karaçoban ve Sarı, 2023). Çetin (2019) çalışmasında, güvenli ve destekleyici okul ikliminin, lise öğrencilerinin okul terki riski ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okul iklimi puanları, okul terki riskindeki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır. Diğer bir çalışmada ise, okul iklimi,

öğrenci bağılılığı ve prososyal davranışlar arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Serttaş ve Özdemir, 2020). Dönmez (2016), okul iklimi ve okul yaşam kalitesinin okula bağılılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okula bağılılığın her iki değişken ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İhtiyaroğlu (2014) çalışmasında, okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile okul bağılılık arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki ve güvenli öğrenme ortamları ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Özetle okul ikliminin, öğrencilerde riskli davranışların engellenmesinde, öğrencilerin okula bağılılıkları, akademik ve geleceğe dair başarıları teşvik edici bir faktör olduğu yorumu yapılabilir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri, sosyal ve duygusal öğrenme ve okula bağlılık ile oluşturulan hipotetik modeli test etmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik kullanılan bir araştırma desendir. Bu modelde, araştırmacılar ölçüt değişkenler üzerinde yordama değişkenlerinin etkilerini analiz ederler (Creswell, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinin merkezinde liselerde öğrenim görmekte olan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 663 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait sosyo-demografik veriler Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1: Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler

	f	%		f	%
Cinsiyet			Aktif Olarak Bir Yerde Çalışma		
Erkek	243	36,7	Evet	34	5,1
Kız	420	63,3	Hayır	624	94,1
Sınıf Düzeyi			Yanıt Yok	5	0,8
9. Sınıf	174	26,2	Anne Eğitim Düzeyi		
10. Sınıf	222	33,5	Okuryazar	20	3,0
11. Sınıf	218	32,9	İlkokul	161	24,3
12. Sınıf	36	5,4	Ortaokul	108	16,3
Yanıt Yok	13	2	Lise	215	32,4
Lise Türü			Üniversite	120	18,1
Meslek Lisesi	79	11,9	Lisansüstü	29	4,4
Anadolu Lisesi	235	35,4	Yanıt Yok	10	1,5
Sosyal Bilimler Lisesi	59	8,9	Baba Eğitim Düzeyi		
İmam Hatip Lisesi	58	8,7	Okuryazar	11	1,7
Fen Lisesi	51	7,7	İlkokul	76	11,5
Güzel Sanatlar Lisesi	48	7,2	Ortaokul	74	11,2
Özel Lise	60	9,0	Lise	224	33,8
Proje Lisesi	73	11,0	Üniversite	203	30,6
Daha Önce Disiplin Cezası Alma			Lisansüstü	71	10,7
Evet	52	7,8	Yanıt Yok	4	0,6
Hayır	608	91,7	Ebeveyn Birliktelik Durumu		
Yanıt Yok	3	0,5	Birlikte	591	89,1
Daha Önce Sınıfta Kalma			Ayrı	36	5,4
Evet	16	2,4	Vefat	22	3,3
Hayır	644	97,1	Yanıt Yok	14	2,1
Yanıt Yok	3	0,5	Ders Dışı Etkinliğe Katılma		
			Evet	379	57,2
			Hayır	273	41,2
			Yanıt Yok	11	1,7

	F	$\bar{x}$	Ss.
Akademik Başarı Ortalaması	631	81,06	11,63
Devamsızlık Gün Sayısı	578	4,13	4,72
Aylık Aile Geliri	526	21567,3	15402,5

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 420’si (%63,3) kız, 243’ü (%36,7) erkektir. Sınıf düzeyine göre 174’ü (%26,2) dokuzuncu sınıfta, 222’si (%33,5) onuncu sınıfta, 218’i (%32,9) on birinci sınıfta ve 36’sı (%5,4) on ikinci sınıfta

öğrenim görmekte ve öğrencilerden 13'ü (%2) yanıtı bırakmıştır. Lise türüne göre dağılım incelendiğinde, 79'u (%11,9) meslek lisesinde, 235'i (%35,4) Anadolu lisesinde, 62'si (%9,4) sosyal bilimler lisesinde, 58'i (%8,7) imam hatip lisesinde, 51'i (%7,7) fen lisesinde, 48'i (%7,2) güzel sanatlar lisesinde, 9'u (%1,4) özel lisede ve 73'ü (%11,0) proje lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 52'si (%7,8) daha önce disiplin cezası almışken, 608'i (%91,7) almamış ve 3'ü (%0,5) yanıtı bırakmıştır. 16'sı (%2,4) daha önce sınıfta kalmışken, 644'ü (%97,1) kalmamış ve 3'ü (%0,5) yanıtı bırakmıştır. Öğrencilerin 34'ü (%5,1) aktif olarak bir yerde çalışırken, 624'ü (%94,1) çalışmamakta ve 5'i (%0,8) yanıtı bırakmıştır.

Annelerinin eğitim düzeyine göre, 20'si (%3,0) okuryazar, 161'i (%24,3) ilkokul, 108'i (%16,3) ortaokul, 215'i (%32,4) lise, 120'si (%18,1) üniversite, 29'u (%4,4) lisansüstü ve 10'u (%1,5) yanıtı bırakmıştır. Babalarının eğitim düzeyine göre ise 11'i (%1,7) okuryazar, 76'sı (%11,5) ilkokul, 74'ü (%11,2) ortaokul, 224'ü (%33,8) lise, 203'ü (%30,6) üniversite, 71'i (%10,7) lisansüstü ve 14'ü (%2,1) yanıtı bırakmıştır. Ebeveyn birlikteliği durumuna göre, 591'i (%89,1) birlikte, 36'sı (%5,4) ayrı, 22'si (%3,3) vefat ve 14'ü (%2,1) yanıtı bırakmıştır. Öğrencilerin 379'u (%57,2) ders dışı etkinliklere katılırken, 273'ü (%41,2) katılmamakta ve 11'i (%1,7) yanıtı bırakmıştır.

Ayrıca en son eğitim gördükleri döneme ait akademik başarı ortalamaları 631 öğrencinin ortalama başarı puanı 81,06 olarak hesaplanmıştır. Devamsızlık gün sayılarını bildiren 578 öğrencinin ortalama devamsızlık süresi 4,13 gün olarak belirlenmiştir. Ailelerinin aylık gelirlerini bildiren 526 öğrencinin ortalama geliri ise 21567,3 ₺ olarak tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 2.2'de listelenerek, her bir ölçeğin adı, kim/kimler tarafından geliştirildiği ve/veya uyarlandığı, ölçtüğü nitelik ve toplam madde sayısı özetlenmiştir.

Tablo 2. 2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Ölçek Adı	Geliştiren	Uyarlayan	Ölçtüğü Nitelik	Madde Sayısı
Kişisel Bilgi Formu	Araştırmacı	-	Öğrenci demografik özellikleri	13
Okula Bağlılık Ölçeği	Fredricks vd. (2005)	Çengel vd. (2017)	Okula Bağlılık Düzeyi	19
Okul İklimi Ölçeği Lise Formu	Haynes vd. (1994)	Bugay vd. (2015)	Okul iklimi algısı	42
Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği	Aktaş (2017)	-	Ergen-ebeveyn ilişkisinin niteliği	27
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği	Totan (2018a)	-	Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri	23

1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu öğrencilerin kişisel özellikleriyle (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, devamsızlık yapılan gün sayısı, disiplin cezası alıp almama durumu, ebeveynlerin birlikte yaşama durumu, bir işte çalışıp çalışmama, ders dışı etkinliğe katılıp katılmama, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık aile geliri, akademik başarı ortalaması) ilgili sorulardan oluşmaktadır.

2. Okula Bağlılık Ölçeği: Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Fredricks vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çengel, vd. (2017) tarafından yapılan "Okula Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte, ters maddeler 6, 11 ve 18. sorulardan oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık boyutunda 1, 3, 6, 9 ve 11. maddeler, duyuşsal bağlılık boyutunda 4, 7, 12, 14, 16 ve 18. maddeler, bilişsel bağlılık boyutunda ise 2, 5, 8, 10, 13, 15, 17 ve 19. maddeler yer almaktadır. Toplam 19 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89 olup, bu çalışmada 0,83 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

3. Okul İklimi Ölçeği: Ölçek, okuldaki genel uyumu ve okulda öğrenci ve yetişkinler arasındaki ilişkinin kalitesini ölçmek amacıyla Yale Çocuk Çalışmaları Merkezi'nden Haynes, Emmons ve Comer (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 42 maddelik, 5'li Likert tipi bir ölçektir. Maddeler (1) Kesinlikle Katılıyorum, (5) Kesinlikle

Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte, Madde 1, 3, 7, 14, 18, 20, 25, 31, 32, 34, 35, 39, 40 ve 41 okul iklimine ilişkin olumsuz ifadeler içerdiği için ters puanlandırılmıştır. Ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır: Ölçeğin altı alt boyutu şunlardır: kaynak kullanımı, düzen ve disiplin, anne baba katılımı, okul binası, öğrenciler arası ilişkiler ve öğrenci-öğretmen ilişkisi. Bu ölçek, okulun genel atmosferini, kaynakların kullanımını, düzen ve disiplini, aile katılımını, fiziksel okul ortamını, öğrenciler arası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkisini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91 olup, bu çalışmada da 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

4. Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği: Aktaş (2017) tarafından geliştirilen ölçek, ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin niteliğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Toplamda 27 maddeden oluşan ölçeğin destek, paylaşım, yakınlık ve izleme olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 27 ile 135 arasında değişmektedir. Ölçeğin 6., 13. ve 24. maddeleri olumsuz yönde ifadelere sahip olduğu için ters puanlanmaktadır. Ölçek, "Hiç Uygun Değil", "Uygun Değil", "Kısmen Uygun", "Uygun" ve "Tamamen Uygun" olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,95 olup, bu çalışmada 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

5. Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Totan (2018a) tarafından geliştirilen ölçek, ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, uzun ve kısa form olmak üzere iki farklı türde kullanılabilmekte; uzun form 23 maddeden, kısa form ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yönde ifadelere sahip olup ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, "Hiç Doğru Değil", "Doğru Değil", "Kısmen Doğru", "Doğru" ve "Tamamen Doğru" olmak üzere beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında şunlar yer alır: öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, ilişki kurma ve sorumlu bir şekilde karar verme. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92 olup, bu çalışmada 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu'ndan (EK-2) ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-1) gerekli izinler alındı. Daha sonra, demografik bilgi sorularını ve ölçme formlarını içeren bir anket formu hazırlandı. Anket formu altı bölümden (Bölüm 1: Demografik Bilgiler, Bölüm 2: Okula Bağlılık Ölçeği, Bölüm 3: Okul İklimi Ölçeği, Bölüm 4: Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği, Bölüm 5: Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği) oluşturulmuş, katılımcılara toplamda 124 soru yöneltilmiştir. Uygulamalar öncesinde veri toplanması planlanan okulların yöneticileriyle görüşmeler yapıldı ve araştırma hakkında bilgiler sunuldu. Ayrıca, okullardaki öğrencilere ve velilere onam formları yoluyla araştırmanın kapsamı, önemi ve amacı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Sonrasında, anket formları 2022 – 2023 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Erzincan merkezde yer alan on iki lisede öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulandı. Öğrencilerin formları doldurması yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür. Uygulamalar sonrasında 663 öğrenciden oluşan bir veri seti elde edildi ve bu veri seti bilgisayar ortamında depolandı.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma modeline ait verilerin düzenlenmesinde, güvenilirlik ve geçerlilik testlerinin yapılmasında SPSS v26.0 programı kullanılmıştır. Yapısal modelin geliştirilmesi, test edilmesi ve faktörler arası ilişkilerin belirlenmesinde Mplus v8.7 paket programları kullanılmıştır. Veri setinde eksik olduğu belirlenen 66 kişiye ait veri çalışmaya dahil edilmemiştir. Veri setinin uygunluğunun belirlenmesi için analizler öncesi tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler, normallik, doğrusallık, homojenlik ve çoklu bağlantılılık varsayımları sırasıyla incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2013). İlk aşamada tek değişkenli normallik varsayımlarına uygunluğun tespit edilmesi için ölçümlerden elde edilen puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş, ± 3 arasında olmayan z puanları araştırılmıştır. Araştırma sonucu çıkarılması gereken uç değer bulunmamıştır. Çok değişkenli normallik ölçütü için Mahalanobis uzaklık değeri kullanılmış, çok yönlü uç değerler için kabul edilen $p < .001$ manidarlık düzeyine göre (Çokluk vd., 2012) kriteri karşılamayan veri bulunmamıştır. Sonraki aşamada çarpıklık ve basıklık değerleri araştırılmıştır. Analizler sonucu tüm değerlerin kabul edilebilir

aralıklar (± 1.5) arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) belirlenmiştir. Sonuç olarak histogram, dal yaprak ve Q-Q grafiklerinin koşulları karşıladığı görölmüş, böylece verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Değişkenler arasında otokorelasyon problemi Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiştir. Bu test sonucu elde edilen değerin 2,5' ten küçük olması beklenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada Durbin-Watson değerinin (1.903) uygun referans aralığında yer aldığı görölmüştür. Son aşamada ise çoklu bağlantılılık probleminin olup olmadığı VIF (10'dan küçük), CI (30'dan küçük) ve tolerans değerleri (10 ve üzeri) ile araştırılır (Field, 2013). Analizler sonucu condition indeks (CI=24.797-30.818), variance inflation factor (VIF=1.624 – 2.174) ve tolerans değerleri (Tolerance =.460-.859) belirlenmiş olup istenilen referans aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan uygunluk analizleri sonucunda 650 verinin varsayımları karşıladığı görölmüştür. Çalışmanın kalan kısmında bu veri seti ile ilişkiyel analizler yapılmıştır. Nihai veri seti ile analizlerin yapılacağı araştırma hipotetik modeli Şekil 1'de gösterilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen 4 değişkene ait ilişkilerin belirlenmesinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Yem analizi öncesi değişkenlerin faktör yapılarını analiz etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ve YEM sonucunda oluşturulan modellerin uyumunun belirlenmesi uyum indeksleri kullanılmaktadır. Araştırmada chi-square values (χ^2), the root mean square error of approximation (RMSEA; <.08), the standardized rootmean-square residual (SRMR; <.08), the comparative fit index (CFI; >.90) ve the Tucker-Lewis fit index (TLI; >.80) indeks değerleri dikkate alınmıştır (Brown, 2015; Hooper, 2008). Araştırma modelinde direkt etkilerin yanı sıra dolaylı etkilerde araştırılmıştır. Dolaylı etkilerin belirlenmesinde Hayes (2018)'in geliştirdiği yöntem kullanılmıştır. Analizde dolaylı etkiler ve standart hatalar 95% güven aralığında 5000 Bootstrapping değerı kullanılarak hesaplanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan değişkenlere ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları, ortalama puanları, minimum ve maksimum değerleri, standart sapma puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Cronbach alfa değerleri Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1: Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	1	2	3	4
1. Okula Bağlılık	—			
2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme	0,58**	—		
3. Ergen-Ebeveyn İlişkileri	0,32**	0,36**	—	
4. Okul İklimi	0,41**	0,30**	0,36**	—
Ortalama ($\bar{x}$)	59,08	81,30	97,74	125,61
Minimum - Maksimum	22 – 88	25 – 115	31 – 135	42 - 207
Standart sapma	11,92	15,01	23,70	24,21
Çarpıklık	-0,34	-0,49	-0,47	-0,88
Basıklık	-0,07	0,18	-0,52	0,37
Cronbach Alpha	0,83	0,88	0,95	0,91

** = $p < .001$

Tablo 3.1 incelendiğinde hipotetik modelde bulunan tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,001$) ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Okula Bağlılık ile Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri [$r = .58$, $p < 0,001$], Ergen-Ebeveyn İlişkileri [$r = .32$, $p < 0,001$] ve Okul İklimi [$r = .41$, $p < 0,01$] arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri ile Ergen-Ebeveyn İlişkileri [$r =$

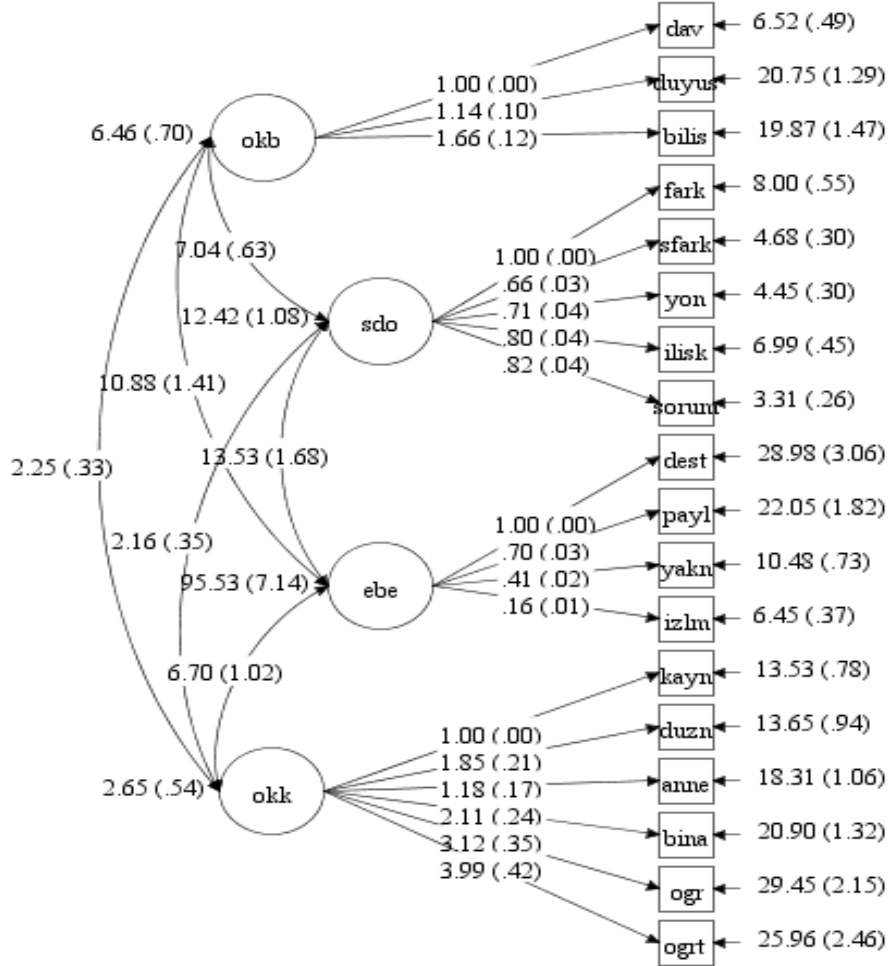
.36, $p<0,001$] ve Okul İklimi [$r= .30$, $p<0,001$] arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Ergen-Ebeveyn İlişkileri [$r= .36$, $p<0,01$] ve Okul İklimi [$r= -.38$, $p<0,001$] arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.

Ölçüm Modeli

Hipotetik modeldeki değişkenlerin kuramsal açıdan nedensellik ilişkisi gösterip göstermediği ve ölçme araçlarının model testi için uygunluğu ölçüm modeli ile test edilmiştir.

Hipotetik modele ilişkin oluşturulan ölçüm modeli Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3. 1: Ölçüm Modeli



Not. ebe= Ergen-Ebeveyn İlişkileri, dest= Destek, payl= Paylaşım, yakn= Yakınlık, izlm= İzleme, okk= Okul İklimi, kayn= Kaynak Kullanımı, duzn= Düzen Disiplin, anne= Anne Baba Katılımı, bina= Okul Binası, ogr= Öğrenciler Arası İlişkiler, ogrt=Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, fark= Öz Farkındalık, sfark= Sosyal Farkındalık, yon= Öz Yönetim, ilisk= İlişkisel Beceriler, sorum= Sorumlu Karar Alma, okb= Okula Bağlılık, dav= Davranışsal Bağlılık, duyus= Duygusal Bağlılık, bilis= Bilişsel Bağlılık.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen modele ait uyum değerleri Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2: Ölçüm Modeline Ait Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4,34	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,071	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,10$	0,054	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,896	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,80 \leq CFI$	0,912	Kabul Edilebilir Uyum

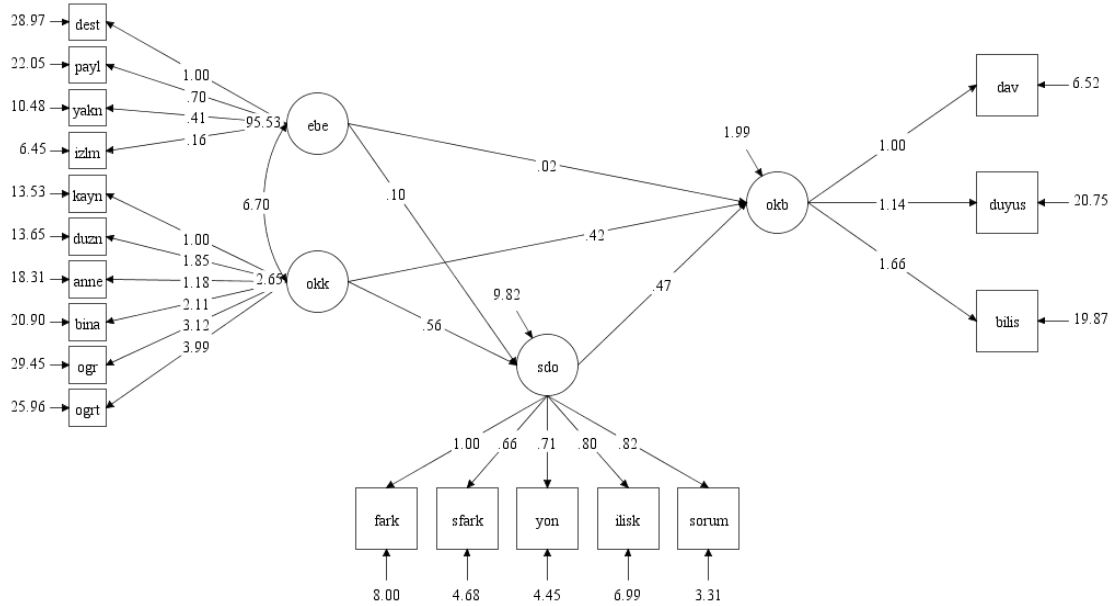
Kaynak: (Hooper vd., 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Tablo 3.2 incelendiğinde ölçüm modeline ait uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle modifikasyon işlemi yapılmamıştır.

Yapısal Model

Çalışmaya ait yapısal model Şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Şekil 3. 2: Yapısal Model



Not. ebe= Ergen-Ebeveyn İlişkileri, dest= Destek, payl= Paylaşım, yakn= Yakınlık, izlm= İzleme, okk= Okul İklimi, kayn= Kaynak Kullanımı, duzn= Düzen Disiplin, anne= Anne Baba Katılımı, bina= Okul Binası, ogr= Öğrenciler Arası İlişkiler, ogrt=Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, fark= Öz Farkındalık, sfark= Sosyal Farkındalık, yon= Öz Yönetim, ilisk= İlişkisel Beceriler, sorum= Sorumlu Karar Alma, okb= Okula Bağlılık, dav= Davranışsal Bağlılık, duyus= Duygusal Bağlılık, bilis= Bilişsel Bağlılık.

Ölçüm modelinin uyum değerlerinin yeterli olduğu belirlendikten sonra yapısal model test edilmiştir. Yapısal modele ait uyum değerleri Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3: Yapısal Modelin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4,34	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,071	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,10$	0,054	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,896	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,80 \leq CFI$	0,912	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak: (Hooper vd., 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Tablo 3.3'te yer alan χ^2/sd (4,36), RMSEA (0,071), SRMR (0,054), TLI (0,895) ve CFI (0,912) uyum ölçütlerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla oluşturulan yapısal modelin kullanılan veri seti tarafından desteklendiği ifade edilebilir.

Yapısal modelde uyum değerlerinin sağlanmasının ardından örtük değişkenler arasındaki direkt etkiler araştırılmıştır. Örtük değişkenler arasındaki ilişkilere ait t değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4: Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Yapısal Model)

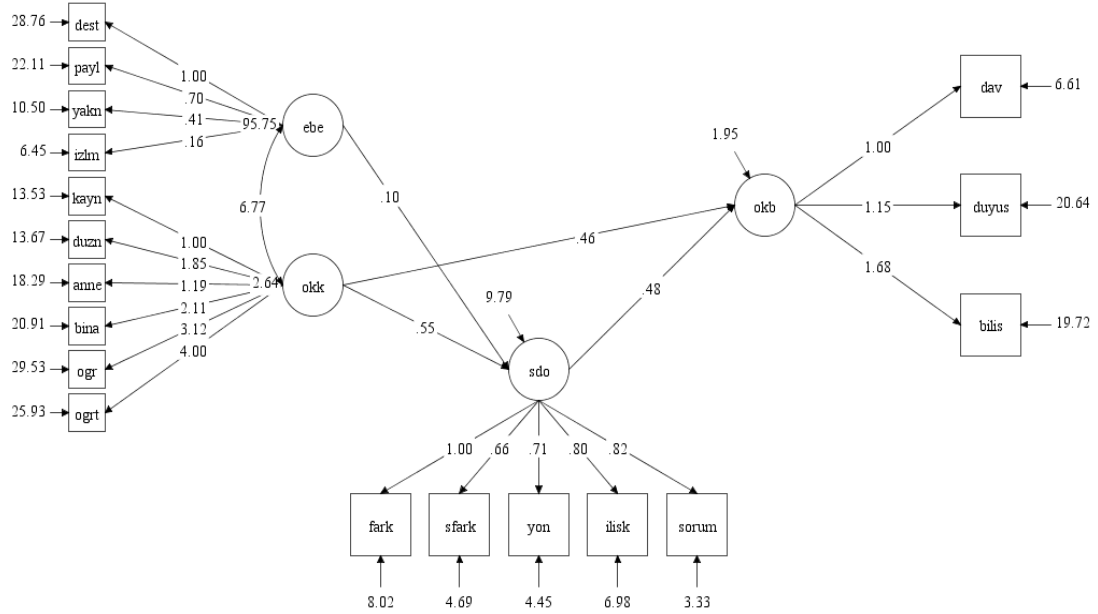
Yapısal İlişkiler	B	Sh	t	p
OKK → OKB	0.268	0.047	5.699	0.000**
EBE → OKB	0.066	0.045	1.457	0.145
SDO → OKB	0.658	0.038	17.267	0.000**
OKK → SDO	0.257	0.047	5.430	0.000**
EBE → SDO	0.284	0.045	6.338	0.000**

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, Zorba_E= Zorbalık Eğilimi, Okul_Kul= Okul Kültürü, Ebeveyn_K= Ebeveyn Kabul-Reddi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, TPI= Temel Psikolojik İhtiyaçlar.

Yapısal modelin uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde olmasına rağmen Ergen Ebeveyn İlişkileri ile Okula Bağlılık değişkenleri arasındaki standardize edilmiş beta katsayısının ($\beta = 0,066$, $p > .05$) anlamlı olmadığı Tablo 3.4'te görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda Ergen Ebeveyn İlişkileri ile Okula Bağlılık arasındaki doğrudan ilişkinin etkisinin sıfıra eşitlenmesine diğer bir ifadeyle modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultuda Alternatif Model oluşturulmuştur. Kuramsal çerçeve de dikkate alınarak oluşturulan Alternatif Model Şekil 3.3'te gösterilmiştir.

Alternatif Model

Şekil 3. 3: Alternatif Model



Not. ebe= Ergen-Ebeveyn İlişkileri, dest= Destek, payl= Paylaşım, yakn= Yakınlık, izlm= İzleme, okk= Okul İklimi, kaynak= Kaynak Kullanımı, duzn= Düzen Disiplin, anne= Anne Baba Katılımı, bina= Okul Binası, ogr= Öğrenciler Arası İlişkiler, ogrt=Öğrenci-Öğretmen İlişkisi, sdo= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, fark= Öz Farkındalık, sfark= Sosyal Farkındalık, yon= Öz Yönetim, ilisk= İlişkisel Beceriler, sorum= Sorumlu Karar Alma, okb= Okula Bağlılık, dav= Davranışsal Bağlılık, duyus= Duygusal Bağlılık, bilis= Bilişsel Bağlılık.

Ergen Ebeveyn İlişkileri ile Okula Bağlılık değişkenleri arasındaki doğrudan ilişkilerin etkisinin sıfıra eşitlenmesi sonucunda TLI model uyum değerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Alternatif Model'e ilişkin uyum değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5: Alternatif Modelin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4,34	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,071	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,10$	0,054	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,80 \leq TLI$	0,896	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI$	$0,80 \leq CFI$	0,912	Kabul Edilebilir Uyum

Kaynak: (Hooper vd., 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013)

Alternatif Model'e ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ise yeterli uyuma sahip olduğu Tablo 3.5'te görülmektedir. Alternatif Model'de yer alan örtük değişkenler arasındaki ilişkilere ait *t* değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6:Standartlaştırılmış Doğrudan Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model)

Yapısal İlişkiler	B	Sh	t	p
OKK → OKB	0.294	0.044	6.741	0.000**
SDO → OKB	0.676	0.036	18.742	0.000**
OKK → SDO	0.254	0.047	5.343	0.000**
EBE → SDO	0.290	0.045	6.483	0.000**

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, OKK= Okul İklimi, OKB= Okula Bağlılık, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, EBE= Ergen-Ebeveyn İlişkileri

Tablo 3.6 incelendiğinde Alternatif Model'deki örtük değişkenler arasındaki ilişkiler t değerleri ve standardize edilmiş beta katsayılarının bütün ilişkiler için istatistiksel açıdan anlamlı ($p < 0,001$ düzeyinde) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, modeller arasında en uygun modelin hangisi olacağına karar vermek için Bayesian Information Criterion (BIC) değerleri incelenmiştir. BIC değerindeki iki veya daha fazla birimlik bir azalmanın modeller arasında seçim yapabilmek için uygun bir kriter olduğu kabul edilmektedir (Raftery, 1995). BIC değeri, Yapısal Model için 67978.011, Alternatif Model için ise 67973.623 olarak hesaplanmıştır. Yaklaşık beş birimlik azalmadan dolayı Alternatif Model'in uygun model olduğuna karar verilmiştir.

Modeldeki sonuçlara göre Okul İklimi değişkeni, Okula Bağlılık değişkenini ($\beta = 0,294$; $t = 6,741$; $p < 0,001$) ve Sosyal ve Duygusal Öğrenme değişkenini ($\beta = 0,254$; $t = 5,343$; $p < 0,001$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Sosyal ve Duygusal Öğrenme değişkeni, Okula Bağlılık değişkenini ($\beta = 0,676$, $t = 18,742$, $p < 0,001$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Son olarak Ergen-Ebeveyn İlişkileri değişkeni, Sosyal ve Duygusal Öğrenme değişkenini ($\beta = 0,290$; $t = 6,483$; $p < 0,001$) istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak Alternatif Model'de yer alan tüm direkt etkilerin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,001$) olduğu ifade edilebilir.

Bununla birlikte, Okul İklimi ile Okula Bağlılık arasındaki ilişkide Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin; Ergen-Ebeveyn İlişkileri ile Okula Bağlılık arasındaki ilişkide Sosyal ve Duygusal Öğrenme'nin dolaylı etkilerinin olduğu görülmüştür. Bunun üzerine dolaylı etkileri test etmek için Hayes (2018) tarafından geliştirilen aracı etki yöntemi kullanılmıştır. Hayes (2018), güven aralığı değerlerinin sıfırı kapsamaması durumunda

aracılık etkisinin anlamlı olmayacağını ifade etmiştir. Analizlerde %95 güven aralığı ve 5000 yeniden örnekleme tercih edilmiştir. Dolaylı etkilere ait bilgiler tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3. 7: Gizil Değişkenler Arasındaki Dolaylı Etkiler ve t Değerleri (Alternatif Model)

Dolaylı Etkiler	<i>B</i>	<i>Sh</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	95% GA	
					Lower	Upper
OKK → SDO → OKB	0.171	0.037	4.618	0.000**	0.153	0.380
EBE → SDO → OKB	0.196	0.038	5.109	0.000**	0.033	0.069

Not. * = $p < .05$, ** = $p < .001$, OKK= Okul İklimi, SDO= Sosyal ve Duygusal Öğrenme, OKB= Okula Bağlılık, EBE= Ergen-Ebeveyn İlişkileri.

Tablo 3.7’ye göre Okul İklimi Okula Bağlılığı Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = 0,171$; 95%GA; CI= 0,153, 0,380; $p < 0,001$). Diğer bir ifadeyle Okul İkliminin Okula Bağlılığı üzerindeki toplam etkisinin bir kısmı aracı değişken Sosyal ve Duygusal Öğrenme üzerinden gerçekleşmektedir.

Ergen-Ebeveyn İlişkileri Okula Bağlılığı Sosyal ve Duygusal Öğrenme aracılığıyla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = 0,196$; 95%GA; CI= 0,033, 0,069; $p < 0,001$). Bunun anlamı, Ergen-Ebeveyn İlişkileri Okula Bağlılığı üzerindeki toplam etkisinin bir kısmı aracı değişken Sosyal ve Duygusal Öğrenme üzerinden gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, model okula bağlılığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 69’unu açıklamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları, bu sonuçların tartışılması ve öneriler sunulmaktadır.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinde okula bağlılığın bireysel, ailesel ve okulsal yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri, sosyal ve duygusal öğrenme ve okula bağlılık ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Model testinden elde edilen sonuçlara göre;

Doğrudan Etkiler

- Sosyal ve duygusal öğrenme okula bağlılığı doğrudan yordamaktadır.
- Okul iklimi okula bağlılığı doğrudan yordamaktadır.

Dolaylı Etkiler

- Okul iklimi okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır.
- Ergen-ebeveyn ilişkileri okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Sosyal ve duygusal öğrenme okula bağlılığı doğrudan yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre sosyal duygusal öğrenme ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile

öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, elde edilen sonuçlara paralel çalışmalar bulunmaktadır;

Okul temelli kanıta dayalı SDÖ programları öğrencilerin okula bağlılığını iki farklı yoldan sağlamaktadır. Birincisi okullarda güvenli, ilgili ve iyi yönetilen bir öğrenme ortamı, okul iklimi oluşturarak öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlamaktadır. İkincisi ise öğrencilere SDÖ becerilerini öğretmek riskli davranışlarda azalmayı, olumlu kişilik gelişimini, akademik başarıyı ve daha fazla okula bağlanmalarını desteklemektedir (CASEL, 2003). Öğrencilere, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme bileşenlerinden oluşan SDÖ becerilerinin öğretilmesi, okulla ilgili zorlukları aşmalarına, okulla daha fazla ilişki kurmalarına ve sonunda okula bağlılığın oluşması sağlanmaktadır (CASEL, 2020). Kutluay-Çelik (2014) araştırmasında SDÖ becerilerinin her birinin okula, öğrenmeye ve öğretmenlere karşı tutumlarla aralarında pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulmuştur. Mantz vd. (2018) çalışmasında hem ilköğretim hem de ortaokul düzeyinde, SDÖ becerilerinin ve okula bağlılığın davranışsal, duygusal ve bilişsel alt boyutlarının her birinin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerinin olduğunu bulmuştur. Karamanlı Gül (2019) araştırmasında SDÖ'nün okula bağlılığın yordayıcısı olduğu ve aralarında pozitif yönde, orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulmuştur. SDÖ becerileri ile okula bağlılık arasında yapılan, 91 çalışmadan oluşan 92879 öğrenciyi kapsayan sistematik derleme araştırmasında SDÖ becerileri ve bu becerileri oluşturan faktörlerin okula bağlılık ve alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Santos vd., 2023). Yapılan meta-analiz çalışmaları, bu çalışmaları destekler nitelikte olup, SDÖ'ye dayalı eğitim programlarının, öğrencilerin okula bağlanmalarında, kendilik algılarında, akademik başarılarında kontrol gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek görülmüştür (Durlak vd., 2010; Durlak vd., 2011). Öğrencilere öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, problem çözme ve sorumlu karar alma gibi temel sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin akranlarla ve öğretmenlerle ilişki kurabilme ve sürdürebilmelerini, derslerde ve okulda karşılaştıkları zorlukları etkin bir şekilde çözebilmelerini, ihtiyaç duyduklarında yardım isteyebilmelerini, eğitimsel hedefler belirleyip kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmelerini, okuldaki sorumluluklarını yerine getirebilmelerini sağlayarak

öğrencilerin okul yaşantılarını bütüncül olarak iyileştirerek öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmada etki etmiş olabilir.

Okul iklimi okula bağlılığı doğrudan yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre okul iklimi ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin olumlu okul iklimi algıları arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır. Özenli ve destekleyici ilişkilerin bulunduğu, saygı, adalet, güvenle birlikte öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili ortak sorumluluk ve yeterlilik duygusuyla karakterize olan okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılığı ve öğrenmelerinin teşvik ettiği vurgulanmaktadır (National Research Council & Institute of Medicine, 2004). İlgili literatür incelendiğinde, elde edilen sonuçlara paralel çalışmalar bulunmaktadır;

Bilgin ve Taş (2018) araştırmasında, okul ikliminin tüm alt boyutlarının okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dönmez (2016), okul iklimi ve okul yaşam kalitesinin okula bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okula bağlılığın her iki değişken ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İhtiyaroğlu (2014) çalışmasında, okul ikliminin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile okul bağlılık arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki ve güvenli öğrenme ortamları ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Diğer bir çalışmada ise okul iklimi ve sosyal desteğin alt boyutları olan aile, arkadaş ve öğretmen desteği, okula bağlılıktaki toplam varyansın %42.7'sini açıkladığı bulunmuştur (Yavrutürk, 2019). Okulu oluşturan bileşenlerle okula bağlılık arasındaki ilişkiye baktığımızda ise öğretmen ilişkisi ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın %44,7'sini açıkladığını bulunmuştur (Uslu, 2012). Mengi (2011) çalışmasında öğretmenden alınana sosyal destek ile okula bağlılık arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Okulun fiziki özelliklerini (Bina, sınıf, bahçe vb.) yeterli gören öğrencilerin, yetersiz öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Altuntaş ve Sezer, 2017). Okulunda spor salonu bulunan öğrencilerin, bulunmayan öğrencilere kıyasla okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tüzel-İşeri ve Yavuz-Tabak, 2019). Buna göre, öğrencilerin okulda akranları ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirdikleri, kendilerinin ve öğrenmelerinin değer gördüğü, demokratik, adil ve tutarlı

bir yönetim anlayışının benimsendiği, okul binasının yeterli özelliklere sahip olduğu, akademik olarak zorlayıcı ve geliştirici bir ortamın sağlandığı, öğretmenlerin destekleyici ve ilgili olduğu, sağlıklı iletişim ortamlarının oluşturulduğu bir okul iklimi; öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerine ve okul etkinliklerine daha aktif katılmalarına olanak tanıyarak öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasına etki etmiş olabilir.

Okul iklimi okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin okula yönelik algıları olumlu yönde arttıkça sosyal ve duygusal öğrenme becerileri artmakta, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin artması da okula bağlılıklarını artırmaktadır. Olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturmak, kaliteli bir SDÖ programının temel unsurlarından biri olarak görülmektedir (Weissberg vd., 2015). SDÖ en iyi, öğrencilerin saygı gördüğü, destek gördüğü, sorumluluk duygusu yaşadığı, zorlayıcı bir sınıf ve okul ikliminde öğretilir ve öğrenilir (Elias vd., 1997). Olumlu öğrenme ortamları öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini ve öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmakla birlikte, sosyal ve duygusal olarak becerikli öğrencilerden oluşan okul ortamları daha ilgili ve güvenlidir (Weissberg ve Cascarino, 2013). Okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik çabalar, öğrencilerin ve personelin sosyal ve duygusal becerilerinin de geliştirilmesinin teşvik edilmesi anlamını taşır (Cohen vd., 2009). İlgili, katılımcı, duyarlı ve güvene dayalı bir okul iklimi, akademik, sosyal ve duygusal öğrenme için en uygun bağlamı sağlamaktadır (Blum vd.,2002; Osterman, 2000). Öğretmenler açık, planlı ve düzenli bir yönetim planına bağlı, olumlu, destekleyici bir sınıf iklimi oluşturarak sosyal, duygusal ve akademik gelişimi teşvik eden ortam oluşturmaktadır (Norris, 2003). Sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenler, öğrencilerle destekleyici ve cesaret verici ilişkiler geliştirerek, içsel motivasyonu teşvik eden davranışsal göstergeler oluşturarak, iş birliğini teşvik ederek, istenen davranışlar açısından rol modeli olarak sınıfın modunu belirlemektedirler. Öğretmenlerin bu davranışları istenen öğrenci profili ve sosyal- duygusal sınıf iklimiyle ilişkilidir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Olumlu bir okul ikliminin SDÖ becerilerinin gelişimini teşvik ettiği gibi, SDÖ programlarının uygulanması da olumlu bir okul ikliminin oluşumu teşvik etmektedir. SDÖ, akranlara yönelik girişimler, sınıf yönetimi ve okul toplulukları oluşturma ve çeşitli öğretim teknikleriyle güvenli ve ilgili bir öğrenme ortamının oluşmasıyla okul iklimini

iyileştirmektedir. Bu sayede öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilemeleri, daha az riskli davranışlarda bulunmaları ve daha fazla okula bağlanmaları sağlanmaktadır (CASEL, 2003). Yapılan görgül çalışmalara bakıldığında, Ağırkan (2021) çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin ilişkilerinin olumlu olduğu okullarda, öğrencilerin SDÖ puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Danacı (2023) çalışmasında okul kültürünün, okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Tüten (2023) çalışmasında okul ikliminin alt boyutlarının SDÖ becerilerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı ve okul ikliminin SDÖ'deki toplam varyansın %30'unu açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissettiği, öğretmenleri ve akranlarıyla destekleyici ve sağlıklı bir ilişkiye sahip olmaları, okul ortamında duyguların ve düşüncelerin rahatça ifade edilebildiği katılımcı bir okul iklimi öğrencilerin duygusal düzenleme yeteneklerini güçlendirmelerine, empati kurmalarına, sorumluluk alıp yönetmelerine ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmeleri gibi SDÖ becerilerinin kapsamlı bir şekilde gelişimine katkıda bulunabilir. Gelişen SDÖ becerileri de öğrencilerin okulda rahatça kendilerini rahatça ifade edebilme, olumlu ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme, sosyal katılımında bulunma, kendini okulun değerli bir parçası olarak görmelerini sağlayarak öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmada etki etmiş olabilir.

Ergen-ebeveyn ilişkileri okula bağlılığı sosyal ve duygusal öğrenme aracılığıyla yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencilerin Ergen-ebeveyn ilişkileri arttıkça sosyal ve duygusal öğrenme becerileri artmakta, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin artması da okula bağlılıklarını artırmaktadır.

Aile, çocukların erken dönem yaşantılarının geçtiği, çevreyle ilk ilişkilerin kurulduğu, sosyalleşmenin başladığı yer olması açısından sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (Ağırkan, 2021). Aileler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme konusunda önemli bir role sahiptir (Ma vd., 2023). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde ebeveynlerin çocuklarına model olması, olumlu etkileşimde bulunmaları, tutum ve yaklaşımları, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde önemli görülmektedir çünkü bu özellikleri çocuklar aile içinde kazanmaktadırlar (Kandır ve Alpan, 2008). Aileler ve öğretmenler çocukların sosyal ve duygusal gelişimindeki önemli rolünü fark etmeli ve bu becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik çabalarda bulunmalılardır (Santos vd.,

2012). Çocukların ailelerinden edindikleri duygusal kazanımlar güçlü bir etkiye sahiptir ve uzun ömürlüdür (Ağırkan, 2021). Benzer şekilde SDÖ programlarının uygulanmasında aile ve okulun iş birliği yapması, öğrencilerin kazanımları konusunda daha etkili ve kalıcı olmaktadır (Elias, 2006). SDÖ programları okul temelli olmasına rağmen, aileler programın bir parçası haline gelmesi, programın çıktıları konusunda önemli bir ölçüde etkide bulunmaktadır (CASEL, 2003; El-Nokali, 2010). Aile ve öğretmen ortaklığı, öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik gelişimleri açısından ilişkili görülmektedir (Deng vd., 2017).

Araştırmacıların görüşleri görgül çalışmalarla desteklenmektedir. Ağırkan (2021) araştırmasında aile ilişkileri olumlu olan öğrencilerin SDO puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2017) araştırmasında otoriter, koruyucu-istekçi ebeveyn tutumları ile SDÖ arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2014) öğrencilerin annesinin tutumlarına ilişkin algıları ve SDÖ becerileri arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulmuştur. Anne baba tutumlarından (duyarlılık, özerklik desteği, psikolojik kontrol, davranışsal denetim) ile SDÖ becerileri (Problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler) arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan ilişkiler bulunmaktadır. Candan ve Yalçın (2018) çalışmasında ergenlerde aile desteğinin SDÖ becerilerinden kendilik değerini artıran beceriler ve problem çözme becerilerini yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. El-Nokali (2010) yüksek derece ebeveyn katılımı ile daha iyi sosyal beceriler ve daha az sorunlu davranış arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Albright vd. (2011) çalışmasında aile katılımının çocuklarda okula yönelik olumlu tutum geliştirme, yüksek öz saygı, daha olumlu davranışlar, daha iyi notlara ek olarak bilişsel, sosyal ve duygusal öğrenmeleri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Sheridan vd. (2019) tarafından yapılan 117 çalışmadan oluşan meta-analiz çalışmasında, aile okul müdahaleleri ile çocuklarda sosyal ve davranışsal yetkinlik, ruh sağlığı arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre sağlıklı ve destekleyici ergen-ebeveyn ilişkileri, ebeveynlerin sağladığı duygusal destek, duyguların ve düşüncelerin paylaşımının teşvik edildiği bir aile iklimi, ebeveynlerin sosyal ve duygusal beceriler konusunda olumlu rol model olmaları, ergenlerde SDÖ becerilerinin gelişimine, gelişen SDÖ becerileri ise ergenlerin okulda sosyal olarak kendilerini ifade etmelerini, akranlarıyla ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarını

ve akademik olarak daha fazla çaba göstermelerini, okulda karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerini sağlayarak okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ve okula daha fazla bağlanmalarına etki etmiş olabilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere, politika yapıcılara, psikolojik danışmanlara ve ailelere yapıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

Bu araştırmada lise öğrencilerinde okula bağlılığın bireysel, ailesel ve okulsal yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkileri, sosyal ve duygusal öğrenme ve okula bağlılık ile oluşturulan hipotetik model test edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen model okula bağlılığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 69'unu açıklamaktadır. Okula bağlılık hakkında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, okula bağlılığa ilişkin açıklanamayan varyansı belirlemeye yönelik farklı değişkenlerle araştırma yapabilirler. Öğrencilerin okula bağlılığını artıran veya bağlılığını azaltan faktörleri belirleme ve derinlemesine bilgi edinme amacıyla farklı okul türlerinde nitel araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada yalnızca öğrencilerden öz bilirim yoluyla ölçeklerden veriler alınmıştır. Yeni araştırmalarda öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler de dahil edilebilir. Öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri sınıf seviyeleri arttıkça azalma göstermekle birlikte, özellikle 9. sınıfta önemli bir düzeyde düşüş görülmektedir. Okul terkinin en çok görüldüğü sınıf seviyesinin de 9. sınıf olmasından dolayı, öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişindeki bu değişimlerin nedenlerinin belirlenmesi ve önlenmesine yönelik çalışmalar, bu sorunun azaltılmasına katkıda bulunabilir. Literatürde okula bağlılığa ilişkin deneysel ve neden-sonuç ilişkisine dayalı araştırmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Gelecekte yapılacak bu tür çalışmalarda belirlenecek değişkenlerin okula bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi konusunda katkı sağlayabilir. Özellikle okul terkinin, devamsızlığın, istenmeyen öğrenci davranışlarının sıkça yaşandığı, öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olduğu okullar belirlenip, bu okullarda öğrencilerin geneliyle veya seçilmiş öğrencilerle yapılacak bu istenmeyen davranışların nedenlerinin anlaşılmasına yönelik derinlemesine araştırmalar veya okula bağlılıklarının artırılmasına yönelik grupla psikolojik danışma uygulamaları literatüre katkı sağlayabilir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan okul temelli okula bağlılık geliştirme programları pilot okullarda uygulanabilir. Yapılacak olan programda öğrencilerin SDÖ becerilerinin artırılması, okul ikliminin iyileştirilmesi ve aile ilişkilerinin iyileştirilmesi ve katılımlarının sağlanmasının dahil edilmesi, programın etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma yalnızca Erzincan ilinin merkezinde bulunan liselerden alınan verilerle sınırlı olmakla birlikte, yeni yapılacak araştırmalarda farklı şehirlerde kültürlerde araştırmalar sayesinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlayabilir. Araştırmada sosyo-demografik değişkenlerin okula bağlılık ile ilişkisi incelenmemiştir. Gelecek çalışmalarda bu çalışmadaki ve bu çalışmada olmayan sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi okula bağlılığı etkileyen sosyo-demografik değişkenlerin anlaşılması konusunda literatüre katkı sağlayabilir. Farklı eğitim kademelerinde, özellikle ortaokul kademesinin de ergenliğe başlama yıllarının olduğu düşünüldüğünde yapılacak boylamsal çalışmalar öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin izlenmesi konusunda katkı sağlayabilir.

Okul yöneticilerine, öğretmenlere ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik öneriler.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul iklimi, ergen ebeveyn ilişkileri ve SDÖ okula bağlılığı olumlu bir şekilde etkilemektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda demokratik bir yönetimin sağlanması, adil, tutarlı ve herkese eşit şekilde uygulanan bir disiplin sisteminin oluşturulması, okulu oluşturan tüm paydaşların doğrudan sıcak ve samimi ilişkilerin ve iletişimin kurulması, okulda güvenli bir atmosferin oluşturulması, okulun fiziki özelliklerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve yeni imkanların sağlanması yoluyla olumlu bir okul iklimi atmosferinin sağlanmasına ve öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasına katkıda bulunabilirler. Okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliğiyle okul kapsamlı okula bağlılığı artırma projelerinin uygulanması, SDÖ'nün eğitim müfredatına ve çeşitli derslere entegrasyonunun sağlanması, öğrencilerin ve ailelerin okul yönetimine, kararlarına dahil olması, okul aile iş birliğinin artırılması gibi etkenler öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasına katkı sağlayabilir.

Okul psikolojik danışmanları okula bağlılıkları düşük, okul terki riski yüksek, devamsızlık yapan, istenmeyen öğrenci davranışı sergileyen öğrencilerin tespit edilmesi ve yeniden okula bağlılıklarının oluşması konusunda bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yapmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını artıran ve azaltan faktörlerin tespit edilmesi için anket ve görüşmeler yapma, okulu oluşturan tüm paydaşların etkili iletişimini sağlamada aracı rol üstlenme, okul temelli okula bağlılık, SDÖ, okul iklimi geliştirme projeleri ve uygulamalarını yürütme, öğrenci-öğretmen-aile işbirliklerini sağlama, ailelerin okula daha fazla katılımı, öğrenmeleriyle çocuklarıyla ilgilenmelerini sağlama gibi aile-çocuk iletişimini güçlendirme, öğretmenlerin ve öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmeye yönelik seminer, broşür, psiko-eğitim uygulamaları yürütme, akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, gezi, okul kulüpleri, spor faaliyetleri oluşturma gibi çalışmalar yaparak öğrencilerin okula bağlılıklarını doğrudan ve dolaylı yoldan artırma konusunda önemli bir rol üstlenebilirler.

Ailelere yönelik öneriler.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergen-ebeveyn ilişkileri okula bağlılığı SDÖ aracılığıyla olumlu şekilde etkilemektedir. Ergen-ebeveyn ilişkilerinin okula bağlılığı doğrudan etkisinin bulunmadığı sonucunun, ailelerin çocuklarıyla olumlu ilişkilerinin bulunmasının okula bağlılık kazandırma konusunda yeterli olmadığını, onlara SDÖ becerileri kazandırmalarının önemini göstermektedir. Ergen-ebeveyn ilişkilerinin olumlu olması çocuklarda SDÖ becerilerini ve okula bağlılıklarını olumlu etkilemektedir. Ailelerin çocuklarıyla güven verici, destekleyici, ilgili bir ilişkiye sahip olmaları, sağlıklı ve sıcak bir iletişime sahip olmaları, çocuklarının duygularını önemsemeleri, kendi ve diğer insanların duygularının farkında olmalarını sağlamalarını, duygularını ifade etmelerini desteklemeleri, empati geliştirmelerine yönelik destek sağlamaları, problem çözme ve sorumlu karar almalarına yönelik alıştırılarda bulunmaları ve bunlara yönelik cesaretlendirmeleri gibi uygulamalar ve bunlara yönelik doğru rol model olmaları çocukların SDÖ becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca ailelerin okula daha fazla katılımını sağlama, çocuklarının öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenmelerini teşvik etme, okul yönetiminde ve kararlarında söz sahibi olma gibi uygulamalar öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasına katkı sağlayabilir.

Politika yapıcılara yönelik öneriler.

Son yıllarda bakanlıklardan yayınlanan raporlarda, okul terkinin önleme, devamsızlığı azaltma, sınıf tekrarını en aza indirme, okul iklimini iyileştirme ve SDÖ becerilerini kazandırma konularının önem kazandığı görülmektedir. Öğrencilerin okul terkinde bulunmaları ve sınıf tekrarına düşmeleri vb. istenmeyen öğrenci davranışlarının bireysel, toplumsal ve ekonomik etkileri düşünüldüğünde, bu davranışların engellenmesi konusunda okula bağlılığın önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak için yapılacak çalışmalar, istenilen sonuçlara ulaşmada katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada elde edilen ergen-ebeveyn ilişkileri, okul iklimi ve SDÖ becerilerinin okula bağlılığı yordayıcı gücü düşünüldüğünde, öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılması konusunda yapılacak müdahale programlarının planlamasında yol gösterici olabilir. Bu değişkenlerin her birine özel olarak programlar ve çalışmalar düzenlenebilir. Örneğin okul ikliminin geliştirilmesine yönelik yapılan bir okul temelli programın okullarda uygulanması teşvik edilebilir. Okul temelli SDÖ programlarının çeşitli okullarda uygulanması, eğitim müfredatına veya çeşitli derslere SDÖ becerilerinin entegrasyonunun sağlanması, SDÖ'nün okul psikolojik danışmanları tarafından anlatılması yoluyla bir ders olarak eklenmesi, okul personeline SDÖ'nün hizmet içi eğitim veya okul psikolojik danışmanı tarafından eğitimlerinin yapılması sağlanabilir. Aile-öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesi, aile-okul iş birliği gibi çalışmalar, programların yapılması teşvik edilebilir. Yapılacak çalışmalar, müdahaleler veya projeler pilot okullarda uygulanıp daha sonra bölge ve ülke temelli yaygınlığı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What Does the Social and Emotional Learning Interventions (SEL) Tell Us? A Meta-Analysis. *Revista De Psicodidactica (English Ed.)*, 27(2), 97-108.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023, Kasım) 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı. <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-cocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-plan-2023-2028-dijital.pdf>
- Akkuş, D., Karaca, A., Şener, D. K., & Ankaralı, H. (2017). Lise öğrencileri arasında sigara ve alkol kullanma sıklığı ve etkileyen faktörler. *Anadolu Kliniği*, 22(1), 36-45.
- Aktaş, E. F. (2017). *Ergen Ebeveyn İlişkileri: Bir Model Testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Albright, M. I., Weissberg, R. P. & Dusenbury, L. A. (2011). School-Family Partnership Strategies To Enhance Children's Social, Emotional, And Academic Growth. Newton, MA: National Center For Mental Health Promotion And Youth Violence Prevention, Education Development Center.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need To Know About Fostering School Belonging: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Altuntaş, S. & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97. doi: 10.17679/inuefd.295722
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The Importance Of Relationships For Promoting Engagement With School. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113. doi:10.1016/j.jsp.2004.01.002
- 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
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin Yordayıcıları: Okula Bağlılık ve Okul Tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 431-458.
- Baş, N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/Akran İlişkilerinin Önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.

- Bellici, N., Sardoğan, M., & Yılmaz, M. (2014). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi.
- Bilgin, O., & Taş, İ. (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15-33.
- Binici, N.G., (2023). *Lise Öğrencilerinin Okul Terki Riskinin Yordayıcıları Olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Düzeyleri, Akademik Öz Yeterlik ve Algılanan Sosyal Destek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Milli Savunma Üniversitesi Alparslan Savunma Bilimleri ve Milli Güvenlik Enstitüsü.
- Blum, R. W. (2005). A Case For School Connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20. Retrieved from www.allaboutkids.umn.edu/
- Blum, R. W., McNeely, C., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving The Odds: The Untapped Power Of Schools To Improve The Health Of Teens*. Center for Adolescent Health and Development.
- 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
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örüçü, M. Ç. & Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formu'nun Türkçe Psikometrik Özellikleri, *İlköğretim Online*, 14(1), 311- 322.
- Cakar, F. S. (2011). School Attachment And Quality Of Life İn Children And Adolescents Of Elementary School İn Turkey. *Educational Research*, 1(9), 1465-1471.
- Campbell, L. (2003). As Strong As The Weakest Link: Urban High School Dropout. *The High School Journal*, 87(2), 16-24.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile İlişisinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, And Fear Of Failure As Predictors Of School Engagement İn High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. doi: 10.1002/pits.10092
- CASEL (2003). Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning (SEL) Programs. Chicago. <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/?view=true>
- CASEL (2013). The Missing Piece. A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. <https://casel.org/the-missing-piece/?view=true>
- CASEL (2015). Basics, Definition. What is The Social And Emotional Learning (SEL)? Chicago. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>

- CASEL (2020). Casel's Sel Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- CASEL. (2020). CASEL's SEL Framework: What Are The Core Competence Areas And Where Are They Promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools As Socialisation Contexts: Understanding The İmpact Of School Climate Factors On Students' Sense Of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243- 272.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The Centrality Of The Learning Context For Students' Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378- 393.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, And Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy, And Relatedness: A Motivational Analysis Of Self-System Processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes And Development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective Universal School-Based Social And Emotional Learning Programs For İmproving Academic Achievement: A Systematic Review And Meta-Analysis Of 50 Years Of Research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Press.
- Crockett, L. J., Brown, J., Russell, S. T., & Shen, Y. L. (2007). The Meaning Of Good Parent-Child Relationships For Mexican American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 639-668.
- Çengel, M., Totan, Ç. & Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820- 1837.
- Çetin, H. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin okul iklimi ve yapısal özellikler kuramı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Danacı, F.N., (2023). *Ergenlerde Okul Kültürünün Okula Bağlılığa Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Aracılık Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deković, M., Janssens, J. M., & Van As, N. (2003). Family Predictors Of Antisocial Behavior İn Adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M., & Fang, X. (2018). Parent-Teacher Partnership And High School Students' Development İn Mainland China: The

- Mediating Role Of Teacher-Student Relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15-31.
- Diaz, J. D. (2005). School Attachment Among Latino Youth In Rural Minnesota. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(3), 300-318.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The Effect Of School Engagement On Health Risk Behaviours Among High School Students: Testing The Mediating Role Of Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608- 613.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal And Social Skills In Children And Adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 45, 294-309.
- 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.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- 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., & Moceris, 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., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. and Kessler, R. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Erdamar, G., & Kurupınar, A (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Erdoğan, B.A., (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının Okul Tükenmişliği ve Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Bağlamında İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2018). The Relationship Between Parental Involvement To Education Of Students And Student's Engagement To School. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 10(5). 260-281. Doi:10.15345/İojes.2018.05.017
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High School Dropouts: Interactions Between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, and Student Dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- 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

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* sage.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. Doi:10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
- Finn, J. D., & Owings, J. (2006). *The Adult Lives Of At-Risk Students The Roles Of Attainment and Engagement in High School--Statistical Analysis Report*. DIANE Publishing.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students At Risk For School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. Doi:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related To Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In *Handbook of Research On Student Engagement* (pp. 97-131). Boston, MA: Springer US.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement In School And Out-Of-School Contexts: A Multidimensional View Of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335.
- 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., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions For Student Engagement: Overview and State of the Field. *Handbook Of Student Engagement Interventions*, 1-11.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense Of Relatedness As A Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gencer, E. G., Korlu, Ö., Kesbiç, K., Akay, S.S., Kotan, H. & Arık, B.M. (2023). Eğitim İzleme Raporu 2023. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf>
- Gençtanırım-Kuru, D. (2010). *Ergenlerde Riskli Davranışların Yordanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Guler, N., Güler, G., Ulusoy, H., & Bekar, M. (2009). Lise Öğrencileri Arasında Sigara, Alkol Kullanımı ve İntihar Düşüncesi Sıklığı. *Cumhuriyet Medical Journal*, 31(4), 340-345.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences On Students' Attachment To School. *Sociology Of Education*. 81(3), 271-283.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York and London: Guilford Publications.

- Hayes, R.L., Nelson J., Tabin, M., Pearson, G. & Worthy, C. (2002): Using School Wide Data to Advocate for Students Success. *Professional School Counseling*, 6 (2), 86-95.
- Hernandez, T. J., & Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and The School Counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating Model Fit: A Synthesis Of The Structural Equation Modelling Literature. In *7th European Conference On Research Methodology For Business And Management Studies*, 195-200.
- İçişleri Bakanlığı (2022). Emniyet Genel Müdürlüğü Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı Madde Kullanıcıları Profil Analizi 2021 Yılı Narkolog Raporu, Ankara. <https://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/NARKOLOG-2022-MADDE-KULLANICILARI-PROFIL-ANALIZI.pdf>
- İçişleri Bakanlığı (2023). Emniyet Genel Müdürlüğü Narkotik Suçlarla Mücadele Daire Başkanlığı Türkiye Uyuşturucu Raporu, Ankara. https://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/2023_TURKIYE_UYUSTURUCU_RAPORU.pdf
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward An Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö.F. & Totan, T. (2013). Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kalkınma Bakanlığı, (2018). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Çocuk ve Gençlik Çalışma Grubu Raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Cocuk-ve-Genclik-Ozel-Ihtisas-Komisyonu-Cocuk-Calisma-Grubu-Raporu.pdf>
- Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Karaçoban, F., & Sarı, M. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinde Direnç Davranışlarının, Okul Yaşam Kalitesi Algısının, Okula Aidiyet Duygusunun ve Bu Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1297-1318.

- Karamanlı Gül, C. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Bağlılığı, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Akademik Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Üstün, T. B. (2007). Age Onset Of Mental Disorders: A Review Of Recent Literature. *Current Opinion In Psychiatry*, 20(4), 359-364. doi: 10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., & Zorbaz, O. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kutluay-Çelik, B. (2014). *Ortaokul Öğrencileri Üzerinde Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Okula Karşı Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement And Truancy Prevention During The Elementary School Years: A Replication Study Of The Check & Connect Model. *Journal Of Education For Students Placed At Risk*, 9(3), 279-301.
- Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 131-160). JAI.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories Of School Engagement During Adolescence: Implications For Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233.
- Ma, A., Miller, A. A., Tucker, A., & Steele, L. (2023). Supporting Parent and Family Engagement to Enhance Students' Academic, Social, and Emotional Learning. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence Of Validity and Reliability. *Child Indicators Research*, 11(1), 137-157.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence From The National Longitudinal Study Of Adolescent Health. *Journal Of School Health*, 72(4), 138-146.
- McPartland, J. M. (1994). Dropout Prevention İn Theory And Practice. In R. J. Rossi (Ed.), *Schools And Students At Risk: Context And Framework For Positive Change* (pp. 255 – 276). New York: Teachers College.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Mete, B., Söyler, V., & Pehlivan, E. (2020). Adölesanlarda sigara içme ve madde kullanma prevalansı. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 64-71.

- Mili Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu. <https://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023. https://sgb.meb.gov.tr/Meb_Iys_Dosyalar/2023_09/29151106_Meb_Istatistikleri_Orgun_Egitim_2022_2023.Pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15134952_meb_20242028_stratejik_plani_14022024.pdf
- National Research Council and the Institute of Medicine (2004). Engaging schools. Washington, D.C.: The National Academies Press. Retrieved from <https://www.nap.edu/>
- National School Climate Council (2007). The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. <http://www.ecs.org/school-climate>.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The Significance And Sources Of Student Engagement. In F. Newmann (Ed.), Student Engagement And Achievement In American Secondary Schools (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Norris, J. A. (2003). Looking At Classroom Management Through A Social And Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Okur, S., Danacı F. N., & Totan, T. (2022). Okula Bağlılığın Motivasyona Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolü. *Humanistic Perspective*, 4(2), 334- 352.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need For Belonging in The School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi:10.3102/00346543070003323.
- Öğütü, H. (2020). Ergenlik Dönemi Gelişim Süreçleri ve Uyum Sorunları. İçinde Seçer, İ. (Ed.), *Yaşam Boyu Gelişim ve Uyum Sorunları Psikopatolojiyi Anlamak* (ss. 155-189). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özcan, A., Öztürk, G. K., Özdi, K., & Kaya, Ş. Ş. (2016). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol ve madde kullanım sıklığı: Nevşehir örneği. *Bağımlılık Dergisi*, 17(4), 164-171.
- Özdemir, T. Y. & Serttaş, Ö. (2020). Lise Öğrencilerinin Prososyal Davranış ve Öğrenci Bağlılığı Düzeyleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1094-1107. <https://doi.org/10.17755/esosder.677201>
- Öztürk, İ. (2017). *11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana-Baba Tutumları İle Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social And Emotional Learning: A Framework For Promoting Mental Health And Reducing Risk Behaviors In Children And Youth. *Journal Of School Health*, 70(5), 179-185.
- Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective On Student Engagement. In *Handbook Of Research On Student Engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction Of Dropout Among Students With Mild Disabilities: A Case For The Inclusion Of Student Engagement Variables. *Remedial and special education*, 27(5), 276-292.
- 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.
- 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.
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social And Emotional Learning In Adolescence: Testing The CASEL Model In A Normative Sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170- 1199.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs And The Facilitation Of Integrative Processes. *Journal Of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory And The Facilitation Of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The Darker And Brighter Sides Of Human Existence: Basic Psychological Needs As A Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview Of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook Of Self-Determination Research*, 2(3-33), 36.
- Sağlam, A. & 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
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Santos, A. C., Arriaga, P., Daniel, J. R., Cefai, C., Melo, M. H., Psyllou, A., ... & Simões, C. (2023). Social And Emotional Competencies As Predictors Of Student Engagement In Youth: A Cross-Cultural Multilevel Study. *Studies in Higher Education*, 48(1), 1-19.
- Santos, R. M., Fetting, A., & Shaffer, L. (2012). Helping Families Connect Early Literacy With Social-Emotional Development. *Young Children*, 67(2), 88-93.

- Sarı, M. (2012). Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-119.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Savi, F. (2011). School Attachment Scale For Children And Adolescents: The Study Of Validity And Reliability. *Elementary Education Online*, 10(1), 80-90. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis Of Family-School Interventions And Children's Social-Emotional Functioning: Moderators And Components Of Efficacy. *Review Of Educational Research*, 89(2), 296-332.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York, NY: Springer.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness Of School-Based Universal Social, Emotional, And Behavioral Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area Of Skill, Behavior, And Adjustment? *Psychology in the Schools*. 49(9), 892-907.
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The Effects Of Consultation-Based Family-School Engagement On Student And Parent Outcomes: A Meta-Analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 278-306.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019, Aralık). On Birinci Kalkınma Planı, 2019-2023. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019, Aralık). On İkinci Kalkınma Planı, 2024-2028. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf
- Şen, M. (2011). Türkiye'de ergen profili. *Aile ve Toplum*, 7(27), 89-102.
- Şimşek, H. & Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*: Pearson New International Edition. Pearson Higher Ed.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social And Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis Of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- TEDMEM (2023). *Bir Bakışta Eğitim 2023: Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler*. (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

<https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdFbK.pdf>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Totan, T. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Totan, T. (2018a). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 41-58.
- Totan, T. (2018b). Kapsamlı Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yıllık Çerçeve Planlarında Sosyal ve Duygusal Öğrenme Bileşenlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 18-29.
- Turgut, Ö. & Eraslan-Çapan, B. (2017). Ergen Psikolojik Sağlık Düzeyinin Yordayıcıları: Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183. doi:10.21764/mauefd.309934
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020, Ekim). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları, 2019. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021, Ağustos). Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-37202>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022, Temmuz). İstatistiklerle Çocuk, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk%20-2021-%2045633>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2023, Aralık). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Guvencilik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2022-49662>
- Tüten, M. (2023). *Ergenlerde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tüzel İşeri, E., & Yavuz Tabak, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Okulun Özellikleri ve Öğrencilerin Kişisel Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-582389>
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir Neden Önemlidir (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Ünal, H. & Çukur, C. Ş. (2011). Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- 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.

- Wang, B., Stanton, B., Li, X., Cottrell, L., Deveau, L., & Kaljee, L. (2013). The Influence Of Parental Monitoring And Parent-Adolescent Communication On Bahamian Adolescent Risk Involvement: A Three-Year Longitudinal Examination. *Social Science & Medicine*, 97, 161-169.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: A Review Of The Construct, Measurement, And Impact On Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, And School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories Of Family Management Practices And Early Adolescent Behavioral Outcomes. *Developmental Psychology*, 47(5), 1324.
- Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, Academic Achievement, And School Engagement During Adolescence: A Social Network Approach To Peer Influence And Selection Effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160.
- Wehlage, G.G. (1989). Reducing the Risk: Schools as Communities of Support. <https://doi.org/10.1177/019263658907351311>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning+ Social-Emotional Learning= National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3- 19). New York, NY: Guilford Press.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate on School Disorder. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- West, M. R. (2012). Is retaining students in the early grades self-defeating. *CCF Brief*, 49. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/16-student-retention-west.pdf>
- Wissink, I. B., Dekovic, M., & Meijer, A. M. (2006). Parenting behavior, quality of the parent adolescent relationship and adolescent functioning in four ethnic groups. *Journal of Early Adolescence*. 26,133-159.
- Yang, C. (2015). Multilevel Associations Between Bullying Victimization, School Engagement, and Social-Emotional Learning (Unpublished doctoral dissertation). University of Delaware, Newark, US.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- 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
- Zins, J. E., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Ed.) (2004). Building Academic Success On Social And Emotional Learning: What Does The Research Say? New York: Teachers College Press.
- Zorbaz, O. & Özer, A. (2020). Okul Terk Riskini Etkileyen Öğrenci Özellikleri, Bir Okuldan Diğerine Farklı Mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210. doi: 10.15390/EB.2020.8266.



EKLER

EK-1.: Araştırma İzni

EBYU Tarih ve Sayısı: 23.05.2023-264388



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45468433-605.01-76584670
Konu : Araştırma Uygulama İzni

22.05.2023

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşleri

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) 10/05/2023 tarih ve E-63579008-399-259916 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Yener ÖZEN'in danışmanlığını yürüttüğü, 217703018 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Emre Taha MEVSİM'in, "Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağımlılık ile İlişkisi: Bir Model Testi" konulu araştırma çalışması yapma talebine ilişkin Müdürlük Makamının 18/05/2023 tarih ve E-45468433-605.01-76504108 sayılı onayı ekte gönderilmiş olup, denetimleri okul/kurum idaresinde olmak üzere, uygulama sırasında okul faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve ilgi (a) Genelgenin 25. Maddesi gereğince ekte gönderilen mühürlü ve imzalı anket sorularının kullanılması gerekmektedir.

Söz konusu çalışma tamamlandıktan sonra, uygulama sonucunun iki adet örnek CD ortamında hazırlanarak Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Hizmetleri AR-GE Birimine gönderilmesi hususunda; Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Murat DEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK-2.: Etik Kurul Kararı



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	28/04/2023
Protokol No	04/06
Araştırma Başlığı	Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi
Araştırma Türü	Nicel- İlişki arayıcı araştırma
Araştırmacılar	Emre Taha MEVSİM (Sorumlu Araştırmacı) Doç. Dr. Yener ÖZEN (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama:	1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-3.: Ölçek Kullanım İzinleri

Educational Research in International Context • Uluslararası Eğitim Araştırmaları • ERIC ISSN: 2630-6239
DOI: 10.15285/mauebd.393209

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of Adolescents' Social and Emotional Learning Scale

Tarık TOTAN**

*Bu makaleye atıf verilerek araştırmacıdan izin alınmadan ölçek aracı kullanılabilir.



Aslı Bugay Sökmez

Alıcı: ben ▼

Merhaba Emre Bey

Ekte ölçek bilgisini bulabilirsin. Kolay gelsin,
Sevgiler
Aslı



Meltem Cengel

Alıcı: ben ▼

Merhabalar Emre Hocam,
İlgili ölçek ve kullanımına ilişkin bilgiler ektedir.
İyi çalışmalar dilerim.
Meltem

[Okula_Baglilik_Olcegi.docx](#)



Feyza Dinçel

7 May 2024 10:17 ☆

Merhaba, Ölçeğin çalışmanızda kullanımı uygundur. Maddeler ve puanlamaya ilişkin bilgileri içeren dokümanı ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Emre Mevsi

EK-4.: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Öğrenci)

Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ve Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi” Konulu çalışma,Erzincanda eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin Okul iklimleri, ergen ebeveyn ilişkileri ve sosyal ve duygusal öğrenmelerinin okula bağlılıkları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın Nisan 2023-Temmuz 2023 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada 7 sorudan oluşan demografik bilgi formunun yanı sıra, Okula Bağlılık Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği Lise Formu, Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği ve Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçekleri kullanılacaktır. Verilen ölçeklerin yaklaşık 7 dakikada doldurulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanız istenmektedir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya mail adresinden ulaşabilirsiniz.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. .../.../...

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası
Emre Taha MEVSİM
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK-5.: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Veli)

“Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ve Sosyal Ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi ” Konulu çalışma, Erzincan’da eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin Okul iklimleri, ergen ebeveyn ilişkileri ve sosyal ve duygusal öğrenmelerinin okula bağlılıkları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın Nisan 2023-Temmuz 2023 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Ölçek yöntemi kullanılarak ilişki arayıcı olarak yapılması planlanan çalışmada anketlerin geri dönüş oranının düşük olma riski söz konusu olduğu için örneklem seçilmeyerek araştırmanın yapılmasının planlandığı kurumlardaki lise öğrencilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Anket soruları için velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzdan 7-10 dakika ayırması beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzdan beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, kendisine en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamasıdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya velisi/vasisi olduğunuz çocuğunuzun katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çocuğunuz çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocuğunuzla ilgili kişisel bilgiler gizli tutulacak olup; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya mail adresinden ulaşabilirsiniz.

“Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya velisi/vasisi olduğum gönüllü olarak katılmasını, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilceğini ve kendi isteğine bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğini biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla velisi/vasisi olduğum katılmasını onaylıyorum./...../20..

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı / Soyadı / İmzası Emre Taha MEVSİM
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

EK-6.: Kişisel Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler, Bu çalışmanın amacı, sizlerin; okul iklimi, ergen-ebeveyn ilişkilerinizi, sosyal ve duygusal öğrenmeniz ile okla bağlılıklarınız arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve o ifadede yer alan durumlardan kendinize en uygun olanı (X) şeklinde işaretlemenizdir. Anket sonuçları Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde Doç. Dr. Yener ÖZEN danışmanlığında hazırlanacak olan "Ergenlerde Okul İklimi, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Okula Bağlılık İle İlişkisi: Bir Model Testi" adlı yüksek lisans tez araştırması için kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Emre Taha Mevsim
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yüksek Lisans Programı

Cinsiyet:	Erkek ()	Kız ()		
Lise Türü:	Meslek Lisesi () İmam-Hatip Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi ()	Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Özel Lise ()	Sosyal Bilimler Lisesi () Spor Lisesi () Diğer (Yazıyla Belirtiniz):	
Sınıf Düzeyi:	9 ()	10 ()	11 ()	12 ()
Daha Önce Okulda Disiplin Cezası Aldınız mı ?:	Evet ()	Hayır ()		
Daha Önce Okulda Sınıfta Kaldınız mı ?:	Evet ()	Hayır ()		
Geçen Dönemki Devamsızlık Sayınız (Özürsüz):				
Bir İşte Çalışıyor musunuz ?:	Evet ()	Hayır ()		
Anne Eğitim Düzeyi:	Okuryazar () Üniversite ()	İlkokul () Lisansüstü ()	Ortaokul ()	Lise ()
Baba Eğitim Düzeyi:	Okuryazar () Üniversite ()	İlkokul () Lisansüstü ()	Ortaokul ()	Lise ()
Ebeveyn Birliktelik Durumu:	Birlikte ()	Ayrı ()	Vefat ()	
Ailenizin Ortalama Aylık Geliri (İ Cinsinden Sayıyla Belirtiniz):				
Geçen Dönem Olan Akademik Başarı Ortalamanız (100 üzerinden):				
Okulda Herhangi Bir Etkinliğe (bilimsel, sanatsal, sportif, kültürel, toplum hizmeti çalışmaları) katıldınız mı ?				
Evet ()				
Hayır ()				

EK-7.: Ölçek Maddeleri

Okula Bağlılık Ölçeği – Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.				
2. Ödevlerimi, hatasız yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7. Okulda olmaktan hoşlanırım.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14. Okuldaki etkinliklerle ilgiliyimdir.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22..				
23.				
24.				
25.				
26.				

Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği – Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kısmen doğru	Doğru	Tamamen doğru
1. Duygusal değişimlerimi fark ederek o an duygularımın bana ne hissettirdiğini anlarım					
2. Farklılıklarımızın bizleri değerli kıldığına inanırım					
3.					
4.					
5.					
6. Bir işe başlamadan önce o işi bitirip bitiremeyeceğimi düşünürüm					
7.					
8. Zor bir durumla karşılaştığımda üstesinden gelmeye çalışırım					
9.					
10.					
11.					
12. Öğretici olan her yeniliğe dikkat ederim					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19. Belirlediğim hedeflerime ulaşmak için adım adım ilerlerim					
20.					
21.					
22.					
23. Çok zorlandığımda çekinmeden başkalarından yardım isterim					

Ergen-Ebeveyn İlişkileri Ölçeği – Örnek Maddeler

Maddeler	Hiç Doğru değil	Doğru Değil	Biraz doğru	Doğru	Çok Doğru
1. Ebeveynlerim tarafından sevildiğimi hissedirim.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9. Ebeveynlerimle duygu ve düşüncelerimi rahatlıkla paylaşıyorum.					
10.					
11.					
12. Ebeveynlerimle her konuyu rahatlıkla konuşurum.					
13.					
14.. Ebeveynlerim mutsuz görüldüğümde benimle ilgilenirler.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					

Okul İklimi Ölçeği- Örnek Maddeler

Maddeler	Yanlış	Sık Sık Yanlış	Bazen Doğru Bazen Yanlış	Sık Sık Doğru	Doğru
1.					
2.					
3.					
4. Okulum güvenli bir yerdir					
5.					
6. Okul bana öğrenebilirim hissini veriyor					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16. Bu okulun duvarları genelde iyi durumdadır					
17.					
18.					
19. Okulumdaki öğrenciler birbirlerine güvenirler					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25. Bazen okulun çatısı su sızdırır.					

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Emre Taha MEVSİM	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	