



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKULA BAĞLILIĞIN YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL
DESTEK, KAYGI DUYARLILIĞI VE OKUL REHBERLİK
HİZMETLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Soner SERİNCİ

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SARIKAYA

TOKAT – 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SARIKAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek, Kaygı Duyarlılığı ve Okul Rehberlik Hizmetleri” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Soner SERİNCİ

İmza

X X X X X

ÖZET

OKULA BAĞLILIĞIN YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL DESTEK, KAYGI DUYARLILIĞI VE OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ

Serinci, Soner

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SARIKAYA

Ocak 2024, x + 132 sayfa

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılığı ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılığı seviyesinin okula bağlılığı yordama durumu araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Orta Karadeniz bölgesinde bulunan Tokat ili merkezindeki dört devlet ortaokuluna devam eden yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 12-14 yaş aralığındaki ($\bar{x}=13.09$, $ss=.69$) 793 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Okula Bağlılık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık İndeksi, Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmadan toplanılan veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi ve Çoklu Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal destek toplam puanı ile aile, arkadaş ve öğretmen sosyal destek alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık alt boyutunun ise ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Okul rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık boyutu ile kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık boyutunun, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Okula Bağlılık, Algılanan Sosyal Destek, Kaygı Duyarlılığı, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

ABSTRACT

SOCIAL SUPPORT, ANXIETY SENSITIVITY AND SCHOOL COUNSELING SERVICES AS PREDICTORS OF SCHOOL ENGAGEMENT

Serinci, Soner

Master's Degree, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Yusuf SARIKAYA

January 2024, x + 132 pages

In this study, the relationship between secondary school students' perceived social support, awareness of school guidance and counseling services, and anxiety sensitivity and their level of school engagement was examined. In addition, the predictive status of secondary school students' perceived social support, awareness of school guidance and counseling services, and anxiety sensitivity levels on school engagement was investigated. The study group consisted of seventh and eighth grade students attending four public middle schools in the center of Tokat province located in the Central Black Sea region of Turkey. The study group consisted of 793 students between the ages of 12-14 ($\bar{x}$ =13.09, sd =.69). School Engagement Scale, Perceived Social Support Scale, Anxiety Sensitivity Index for Children, School Guidance Services Awareness Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. The data collected from the study were analyzed by Pearson Product Moment Correlation Test and Multiple Regression Analysis. As a result of the study, significant positive relationships were found between secondary school students' perceived level of social support, awareness of school guidance and counseling services, anxiety sensitivity and school engagement. It was revealed that social support total score and family, friends and teachers sub-dimensions significantly predicted middle school students' school engagement. It was determined that the physical sensitivity sub-dimension of anxiety sensitivity did not significantly predict middle school students' school engagement. Awareness of the necessity of school counseling services and the cognitive sensitivity dimension of anxiety sensitivity were found to be significant predictors of middle school students' school engagement.

Keywords: School Engagement, Perceived Social Support, Anxiety Sensitivity, School Guidance and Counseling Services

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç ve Önem	7
Sayıtlar	9
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Okula Bağlılık	12
Bağlılık Kavramı.....	12
Okula Bağlılık Kavramı	13
Okula Bağlılığın Boyutları	16
Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler	18
Okula Bağlılığın Sonuçları	23
Sosyal Destek Algısı.....	24
Sosyal Destek Kavramı	24
Sosyal Destek Türleri	26
Sosyal Destek Modelleri.....	27
Sosyal Destek Kaynakları.....	27
Algılanan Sosyal Destek.....	29
Öğrencilerde Sosyal Destek.....	29
Sosyal Destek Algısını Etkileyen Faktörler	32
Sosyal Destek Algısının Sonuçları.....	34
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Farkındalığı	36
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	36
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerini Etkileyen Değişkenler ...	38

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Sonuçları	41
Kaygı Duyarlılığı	44
Kaygı Duyarlılığı Kavramı	44
Kaygı Duyarlılığı Boyutları	46
Kaygı Duyarlılığını Etkileyen Faktörler	46
Kaygı Duyarlılığının Sonuçları	48
BÖLÜM III	52
YÖNTEM	52
Araştırmanın Modeli	52
Çalışma Grubu	52
Veri Toplama Araçları	54
Kişisel Bilgi Formu	54
Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)	54
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)	54
Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)	55
Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık İndeksi (ÇADİ)	55
Veri Toplama Süreci	56
Verilerin Analizi	56
BÖLÜM IV	58
BULGULAR	58
Verilerin Analize Hazırlanması	58
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	59
Değişkenler Arasındaki İlişkiler	61
Okula Bağlılığın Yordanması	63
BÖLÜM V	65
TARTIŞMA	65
Algılanan Sosyal Destek ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki	65
Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Farkındalığı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki	68
Kaygı Duyarlılığı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki	71
Okula Bağlılığın Yordanması	74
BÖLÜM VI	79
SONUÇ VE ÖNERİLER	79
Sonuç	79
Öneriler	79

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	80
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	81
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	122
Ek 1. Veri toplama araçları	122



TABLÖLÄR LİSTESİ

Tablo 1. Kişisel Bilgilere Yönelik Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	53
Tablo 2. Ölçek puanlarına ait normallik tablosu	58
Tablo 3. Ölçek puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri	60
Tablo 4. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları ..	62
Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	63



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
TED	: Türk Eğitim Derneği
OBÖ	: Okula Bağlılık Ölçeği
ASDÖ	: Algılan Sosyal Destek Ölçeği
ORHFÖ	: Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği
RGF	: Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin Farkındalık
RAF	: Rehberlik Anlayışına İlişkin Farkındalık
ÇADİ	: Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık İndeksi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amaç ve önemine yer verilmiştir. Bu bölümde ayrıca araştırma sayıltı ve sınırlılıkları ile araştırmada ele alınan değişkenlerinin tanımları bulunmaktadır.

Problem

Son dönemde bilim ve teknolojiye bir takım gelişmeler yaşanmaktadır. Bununla birlikte ev, okul ve toplum yaşantısında şiddet olaylarının, madde kullanımının, intihar, boşanma ve erken cinsellik gibi riskli davranışların arttığı gözlemlenmektedir. Bu riskli davranışlar öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Lapan, Gysbers ve Petroski, 2001). Bu olumsuz etkilerin başında da okula devamsızlık ve okulu bırakma gelmektedir. Okulu bırakma, öğrencinin gelişimine ve uyumuna yönelik içerdiği riskler nedeniyle bireysel bir sorun iken ekonomik ve kültürel zararları nedeniyle de toplumsal bir sorundur (Flisher, Townsend, Chikobvu, Lombard ve King, 2010).

Okulu bırakma, Türkiye ve dünyanın çözmek için mücadele ettiği, önemle üzerinde durulması gereken bir problemdir. Okuldan ayrılmanın, sadece azınlık veya sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci gruplarının değil, tüm öğrencilerin gelişimleri üzerinde potansiyel tehlikeleri olduğu göz ardı edilmemelidir (Bäckman, 2017; Tice, Lipari ve Van Horn, 2017). Okula gitmekten mutlu olmayan öğrenciler, okuldaki faaliyetlere ve eğitim-öğretim çalışmalarına yabancılaşabilmektedir. Böylece okulda kendini yalnız hisseden öğrenciler yavaş yavaş eğitim-öğretimlerini aksatmakta, devam eden süreçte okulu bırakma eğilimine girmektedir (Sarı, 2013). Aynı zamanda okuldan ve okuldaki çalışmalardan memnuniyet azaldıkça okuldan ayrılma riski artmaktadır (Şimşek, 2011).

Okulu bırakan öğrencilerde sigara ve alkol kullanımının yaygın olduğu görülmektedir (Flisher ve diğerleri, 2010; Tice ve diğerleri, 2017). Dahası okulu bırakan öğrencilerde, okula devam eden öğrencilere göre uyuşturucu ve türevi maddeleri kullanımının daha fazla olduğu bilinmektedir (Bäckman, 2017; Tice ve diğerleri, 2017). Ayrıca intihar eğilimi ve intihara teşebbüs etme gibi olumsuz davranışların bu gruptaki gençlerde akranlarına oranla yüksek olduğu bilinmektedir. (Bäckman, 2017; Daniel ve diğerleri, 2006). Bunların yanı sıra okulu bırakanların daha kolay suça karıştıkları ve tutuklanma oranlarının yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Anderson, 2014; Rud, van Klaveren, Groot ve van Den Brink, 2018).

Günümüzde öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Eğitim ve öğretim hayatının başlangıcından meslek sahibi olana kadar her kademedede yoğun eğitim

programları ile karşılaşmaktadırlar (Özdemir, 2015). Türkiye’de on iki yıl zorunlu eğitimin olması, okul dersleri ve merkezi sınavlara hazırlık süreci, öğrencilerin yoğun bir tempo içine girmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2004). Bu yoğun akademik uğraşların, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimlerini olumsuz etkileme olasılığı bulunmaktadır (Özdemir, 2015). Bu süreçte öğrencilere okullarda, kendilerini güvende hissedecekleri, mutlu ve huzurlu olacakları eğitim ortamları oluşturulması, öğrencilerin okula ve eğitimlerine devamını arttırabilecek önemli etkenlerdir (Arastaman, 2009).

Öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi, özellikle eğitimin bilişsel sonuçları üzerindeki etkisi açısından, eğitim-öğretim alanında dikkate alınması gereken konulardandır (Sarı, 2013). Okula devamsızlık ve okulu bırakma problemleri ile en etkin mücadele aracı olarak karşımıza çıkan okula bağlılık kavramı; öğrencilerin düşünceleri, duyguları ve davranışları aracılığıyla okula aktif katılım derecelerini ifade etmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça, devamsızlık yapma ve okulu bırakma eğilimlerinin azaldığı görülmektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Arslan, 2021; Nouwen ve Clycq, 2019). Öğrencilerin okula bağlılıklarının ölçülmesi, özellikle eğitimde başarısızlık riski yüksek olan öğrenciler için öğrenme çıktılarını iyileştirmede merkezi bir öneme sahiptir. Bu yöndeki çabaların, öğrencilerin okullardan hayal kırıklığına uğrayan bireyler olarak ayrılmaları yerine, yetkin ve kendini adanmış öğrenciler olarak ayrılmalarını sağlamaya yardımcı olacağı değerlendirilmektedir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006).

Okula bağlılığı olan öğrencilerin, akademik yeterlikleri ile akademik başarılarının yüksek olduğu ve gelecek beklentilerinin olumlu düzeyde olduğu görülmektedir (Baş ve Altun, 2020; Hirschfield ve Gasper, 2011; Li, Lerner ve Lerner, 2010; Wang ve Eccles, 2011). Aynı zamanda okula bağlılığın yüksek olması, öğrencilerin duygusal sıkıntılarını azalmasına; stres ve zorluklarla başa çıkabilmelerine ve öznel iyi oluşlarının artmasına katkı sunmaktadır (Arslan, 2018; Wang ve Fredricks, 2014; Yi, Tian ve Huebner, 2020). Dahası okula bağlılığının sonuçları incelendiğinde, okula bağlı öğrencilerde devamsızlık ile okul içi ve dışında suç davranışlarının azaldığı görülmektedir (Hirschfield ve Gasper, 2011; Nouwen ve Clycq, 2019). Okula bağlılıkta düşüş yaşayan öğrencilerde ise zaman içinde suç işleme, alkol tüketimi, madde kullanımı ve intihar eğiliminin arttığı belirlenmiştir (Daniel ve diğerleri, 2006; Roebroek ve Koning, 2016; Wang ve Fredricks, 2014; Young, Sweeting ve Ellaway, 2011). Araştırmalar okula bağlılığının, öğrencilerin gelecek yaşamlarını da etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Okula bağlılık, pozitif psikoloji yaklaşımında önemle üzerinde durulan konulardan biridir (Awang-Hashim, Kaur ve Noman, 2015; Kern, Waters, Adler ve White, 2014; Shoshani, Steinmetz ve Kanat-Maymon, 2016; Wilkins, Boman ve Mergler, 2015). Öğrencilerin okulda olumlu duygular yaşayarak öznel iyi oluşlarını artırmak ve karakter güçlerinin gelişmesini sağlamak okula bağlılığa katkı sunmaktadır (Kern ve diğerleri, 2014; Wilkins ve diğerleri, 2015). Aynı zamanda yaşam memnuniyeti, umut ve minnettarlık ile okula bağlılık arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Awang-Hashim ve diğerleri, 2015; Shoshani ve diğerleri, 2016). Benzer şekilde okula bağlılığı artan öğrenciler okulda mutlu olmakta, geleceğe yönelik umutları ve sosyal duygusal becerileri gelişmektedir (Baş ve Altun, 2020; Demirci, 2020; Yi, Tian ve Huebner, 2020).

Türkiye’de öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilgili durumu değerlendirebilmek adına bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiştir. MEB tarafından hazırlanan Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporuna bakıldığında, 15-17 yaş grubunda okulu erken bırakma oranı AB ülkeleri ortalaması % 13,5 iken Türkiye’de bu oranın % 41,9 olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Yine Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) tarafından yayınlanan 2015 PISA (OECD, 2017) sonuç raporundaki öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini belirlemeye yönelik maddeler incelendiğinde, Türkiye’deki öğrencilerin % 17.2’sinin kendisini okulda dışlanmış hissettiğini, % 14.8’inin okulda kendini yalnız hissettiğini ve % 27.0’sinin kendini okula ait hissetmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu raporda aynı ifadelere ait 2003 ve 2012 yılları oranları karşılaştırıldığında, OECD ülkeleri içerisinde en yüksek oranların Türkiye’ye ait olduğu görülmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilgili ulaşılabilir bir diğer kaynak olan Türk Eğitim Derneği (TED) 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında yaklaşık 676 bin çocuğun, yani ortaöğretime devam eden öğrencilerin % 10’unun, okulu bıraktığı görülmektedir (MEB, 2022; TEDMEM, 2022). Sabancı Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan 2022 Eğitim İzleme Raporunda ise 6-17 yaş grubundaki yaklaşık 570 bin 293 çocuğun eğitime devam etmediği bilgisi yer almaktadır (Tunca, Kesbiç, Gencer, Korlu ve Akay, 2022). Bu bulgular yıllar içinde Türkiye’deki öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinde ciddi iyileşmeler olduğunu göstermekle birlikte, hala okulu erken bırakma oranlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen değişkenlerin araştırılması ve okula bağlılığı artırıcı çalışmalar yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin okula bağlılık oranlarının yaşa bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, yaş artmasıyla birlikte okula bağlılığın

azaldığı, özellikle ortaokuldan liseye geçişte öğrencilerin okula bağlılık oranlarındaki düşüşün çarpıcı boyutlara ulaştığı görülmektedir (Ceylan ve Özgenel, 2020; Dönmez, 2018; Erdoğan, 2018; Wang ve Eccles, 2011; Wang ve Eccles, 2012). Türkiye’de okula devam etmeyen öğrencilerin özellikle 14-17 yaş aralığında olması, ortaokul döneminde öğrencilerin okula bağlılıklarına ve bu bağlılıklarını artırmaya yönelik yapılacak çalışmaların artırılarak elde edilecek neticelerle bir uygulama planı hazırlanmasının, lise yıllarında öğrencilerin okulu bırakmalarına karşı önleyici bir tedbir olacağı düşünülmektedir (TEDMEM, 2022).

Ortaokul, öğrencilerin birçok yeni ve alışılmadık zorluklarla karşı karşıya kaldıkları önemli bir geçiş dönemidir. Ortaokula geçiş öğrencilerde kaygıya yol açmaktadır (Rice, Frederickson ve Seymour, 2011). Ayrıca ilkokullara kıyasla, ortaokullar farklı derslerin olduğu ve akademik performansın öneminin arttığı yerlerdir. Öğrenciler, öğretimin bir sınıfta tek bir öğretmenden yapıldığı ilkokuldan, öğretimin birden fazla sınıfta ve birçok öğretmenden sağlandığı ortaokula geçişte uyum sağlamak durumundadır (Forster ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda ortaokullarda öğrenciler arasında mesleki ve kişisel-sosyal sorunlar çok fazladır. Son zamanlarda ebeveynler ve eğitimcilerin, öğrencilerin akademik sorunları hakkında çok endişeli olduğu görülmektedir (Eyo, Joshua ve Esuong, 2010). Dahası ortaokul dönemi aynı zamanda ergenliğin ilk yıllarına denk gelmektedir. Öğrencilerin bedenlerindeki hızlı fizyolojik değişim, değişen duygu halleriyle birlikte yeni dersler ve öğretmenlerle farklılaşmaya başlayan okul ortamına uyum sağlamaları açısından ortaokul yılları dezavantajlı ve zorlu bir dönemdir (Çivitci, 2014).

Türkiye’de ortaokuldan liseye geçişte uygulanan liselere geçiş sistemi ve merkezi sınavın, özellikle 7 ve 8.sınıf öğrencilerin okul doyumunu ve okula bağlılıklarını azalttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 6. sınıf öğrencilerine göre okula bağlılıklarının daha düşük düzeyde olduğu ve daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (İkiz ve Sağlam, 2017; Öztan, 2014). Burada ebeveynlerin, çocuklarının sınavları mutlak kazanmaları ve yüksek başarı elde etmeleri yönündeki beklentileri göz ardı edilmemelidir. Öğrencinin kendisi ya da öğretmenleri tarafından da oluşturulabilecek bu yüksek başarı beklentisi, 8. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumlarını azaltan baskı aracına dönüşebilmektedir (Çivitci, 2014). Bu beklenti ve baskı öğrencilerde akademik kaygılara yol açmaktadır. Öğrencilerin başarısızlık korkusunun yorgunluğa ve uyku bozukluklarına neden olduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerde öğrenme zevki, derse katılım, öğretmen ve okula verilen önemin azaldığı, ailesini hayal kırıklığına uğratma korkusunun ise arttığı gözlenmiştir (Yalçın, 2019).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının azalmasına ve lise yıllarında okulu bırakmalarına yol açan bu durumun üstesinden gelebilecek en önemli dışsal katkının aile, arkadaş ve öğretmenlerden gelen sosyal destek olduğu görülmektedir (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2018; Nouwen ve Clycq, 2019; Wang ve Eccles, 2012). Sosyal destek, bireyin zorlayıcı durumlarla başa çıkmasına katkı sağlamayı amaçlayan maddi ve manevi kaynakların bir sosyal çerçeve tarafından verilmesidir (Cohen, 2004). Okula bağlılık ve sosyal destek karşılıklı etkileşim içerisinde. Okulla iç içe olan okul bağlılığı yüksek öğrenciler, kendilerini akademik olarak daha yetkin hissetmekte; öğretmen, arkadaş ve ailelerinden daha olumlu tepkiler almaktadır. Buna karşılık, okula bağlılığı düşük öğrenciler akademik zorluklar yaşamakta; öğretmen, arkadaş ve ailelerinden daha az destek görmektedir (Skinner ve Pitzer, 2012, s. 24). Aynı zamanda ebeveyn, akran ve özellikle öğretmen sosyal desteği, öğrencilerin okul bağlılığını doğrudan ve dolaylı olarak güçlendirmektedir (Nouwen ve Clycq, 2019). Sosyal desteği yüksek olan öğrencilerin, daha az tükenmişlik yaşadıkları, öznel iyi oluşlarının ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu bilinmektedir (Gülaçtı, 2010; Kutsal ve Bilge, 2012; Siddall, Huebner ve Jiang, 2013). Özellikle öğretmen sosyal desteği ile etkileşimi ve karşılıklı saygıyı teşvik eden öğretmen yaklaşımı, motivasyon ve okula bağlılıkta olumlu değişikliklere yol açarak öğrencilerin okula bağlılığına olumlu katkıda bulunmaktadır (Açılan ve Özgenel, 2021; Karababa ve diğerleri, 2018; Ryan ve Patrick, 2001). Yapılan araştırmalar Türkiye’de ortaokul öğrencilerinde aile, öğretmen ve arkadaş sosyal desteğinin orta seviyede olduğunu göstermektedir (Peksöz, 2023; Uğur, 2020; Ücan, 2018).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını azaltan önemli bir içsel değişkenin, kaygı duyarlılığı olduğu düşünülmektedir. Kaygı duyarlılığı, kaygı belirtilerinden korkmaya yönelik belirgin eğilimdir (Tsao, Meldrum, Kim ve Zeltzer, 2007). Yapılan araştırmalarda kaygı duyarlılığının, okul bağlılığını azalttığı ve okulu bırakmaya yol açtığı görülmektedir (Arslan, 2018; Seçer, 2015). Ayrıca kaygı duyarlılığı yüksek olan öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik öz yeterliklerinin düşük olduğu ve akademik tükenmişlik yaşadıklarını ortaya çıkarılmıştır (Gázquez Linares, Molero Jurado, Pérez-Fuentes, Martos Martínez ve Simón Márquez, 2022; Yıldırım, 2018). Bunların yanı sıra kaygı duyarlılığı, öğrencilerin sınav kaygılarını arttırmakta, artan sınav kaygısı da akademik başarılarının azalmasına yol açmaktadır (Çavdar, 2022; Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Dahası kaygı duyarlılığı yüksek olan ergenlerde, ilerleyen yaşlarda kaygı belirtilerinde artma ve kaygı bozukluğu, sosyal kaygı bozukluğu ve panik bozukluk gibi psikiyatrik rahatsızlıkların ortaya çıkma ihtimali yüksektir (Allan ve diğerleri, 2014; Mantar, Yemez ve Alkın, 2011).

Olumlu okul iklimine sahip, akademik başarıyı artırmayı amaçlayan, motivasyon ve katılımı artırıcı sınıf ortamında bulunan öğrencilerin, okula bağlılığının yüksek olduğu görülmektedir (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; Arastaman, 2009; Ryan ve Patrick, 2001; Van Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009). Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı, öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri konusunda anlayış sahibi olmalarını ve hizmetlerin gerekliliğine inanmaları anlamına gelir (Özmen ve Hürsen, 2022). Öğrencilerinin kişilik ve sosyal yeterliklerini geliştirmelerinde, okul iklimini olumlu algılamalarında ve okula uyumlarının kolaylaşmasında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının önemi çok büyüktür (Aygün, 2016; Sidal, 2009; Sutoyo ve Supriyanto, 2015). Aynı zamanda okulda devamsızlık yapan ve okulu bırakan öğrencilerin okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden daha az yararlandıkları görülmektedir (Tunç, 2019). Dahası okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı, okulu bırakması muhtemel öğrencilerin belirlenmesinde ve okulu bırakmanın önlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Blount, 2012; Taylı, 2008). Bunların yanı sıra öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri farkındalığının olmasının, akademik başarılarına ve geleceğe daha iyi hazırlanmalarına olumlu katkısı olduğu, okul devamsızlığına yol açan riskleri azaltarak okula bağlılığı artırdığı ortaya çıkarmıştır (Lapan, Gysbers ve Sun, 1997; Lapan, Wells, Petersen ve McCann, 2014).

Araştırmada ele alınan kaygı duyarlılığı, sosyal destek ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı değişkenlerinin birbirleriyle ilişkisinin ele alındığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Sosyal desteğin kaygı duyarlılığını azaltan bir faktör olduğu bilinmektedir (Metts ve diğerleri, 2023). Yeterli sosyal destek gören bireylerin kaygı duyarlılığı seviyeleri daha düşüktür (Latifi ve Kiani, 2021). Benzer şekilde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin kaygılarını azaltarak, kaygı duyarlılığı seviyelerini azalttığı düşünülmektedir. Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar öğrencilerde kaygıyı önleyici ve kaygıyla başa çıkmalarına yardımcı olacak beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Bozanoğlu, 2004; Hanie ve Stanard, 2009). Bu sayede kaygı seviyesi düşük olan öğrencilerin kaygı duyarlılık seviyelerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir (Allan ve diğerleri, 2014; Mashhadi, Ghasempour, Akbari, Ilbaygi ve Hassanzadeh, 2013). Diğer taraftan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin aile, akran ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurarak sosyal destek algılarını artmasına katkı sunmaktadır (Demir ve Kaya, 2008; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Gunawan, Wibowo, Purwanto ve Sunawan, 2019). Çevresiyle iyi iletişim kuran, sosyal becerileri gelişmiş bireyler yaşıtlarına göre aile, akran ve öğretmenlerinden daha fazla sosyal destek görmektedir (Swickert, Hittner ve Foster, 2010; Thoits, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını artırmak, okul devamsızlığı ve okulu bırakmanın önüne geçmek, okulların temel amacı olması gereği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca her kademedeki öğrencilerin gelişimleri üzerindeki güçlü etkisi, eğitimin önemini ve eğitim çıktılarıyla yakın ilişkisinden dolayı okula bağlılığın artırılmasına yönelik önlemlerin alınmasının önemle üzerinde durulmaktadır (Sarı, 2013; Voisin ve Elsaesser, 2013; Wang ve Hofkens, 2020). Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmada öğretmen, aile ve arkadaştan alınan sosyal desteğin önemli olduğu görülmektedir (Karababa ve diğerleri, 2018; Nouwen ve Clycq, 2019; Wang ve Eccles, 2012). Diğer taraftan kaygı duyarlılığı öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltan, devamsızlık ve okulu bırakmaya neden olan bir risk etkenidir (Arslan, 2018; Ingul ve Nordahl, 2013; Seçer, 2015). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının ise öğrencilerin okul iklimini olumlu algılamalarını sağladığı, okula uyumlarını kolaylaştırdığı ve okul bağlılığını artırdığı görülmektedir (Blount, 2012; Taylı, 2008; Tunç, 2019). Bu nedenlerle bu araştırmanın ana problemi, ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının okula bağlılıkları ile ilişkisi ve bu değişkenlerin okula bağlılığı yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu ana problem doğrultusunda oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılığı düzeyleri ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılığı okula bağlılıklarını yordamakta mıdır?

Amaç ve Önem

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının okula bağlılık ile ilişkisi ve okula bağlılığı yordayıp yordamadığını incelemektir. Okula bağlılık, öğrencilerin gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Okula bağlılığı zayıf öğrenciler, düşük akademik

başarı; madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar, suç işleme ve intihar etme dahil olmak üzere bir dizi olumsuz davranış için risk altındadır (Hirschfield ve Gasper, 2011; McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Voisin ve Elsaesser, 2013).

Okula bağlılığın okul içi ve okul dışı bileşenlerinin tam olarak anlaşılması, okuldaki akademik başarıyı artırmak için yeni kapılar açabilir (Wang ve Hofkens, 2020). Akademik başarısı düşük olan öğrenciler kendilerini okullarına daha az ait hissetmektedirler (Sarı, 2013). Zamanla bu öğrenciler derslere ve okula karşı ilgileri azaldığından devamsızlık yapmaya başlamaktadır (Abdollahi ve Noltemeyer, 2018). Bu öğrenciler zamanla okul bağlılıkları azalarak okuldan ayrılmaya yönelmektedir (Özcan, 2022).

Okula bağlılıkla ilgili yapılan önceki çalışmalara bakıldığında, örneklem gruplarının genelde lise öğrencilerinden oluştuğu, ortaokul dönemi öğrencilerinin okula bağlılıklarını araştırmaya yönelik yeni araştırmalar yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Arslan, 2021; Erdoğan, 2018; Froiland ve Worrell, 2016; Li ve Lerner, 2013; Mengi, 2011; Yuen ve diğerleri, 2012). Ayrıca öğrencilerin yaşları büyüdükçe okula bağlılıklarının azaldığı, özellikle ortaokuldan liseye geçiş sürecinde okula bağlılık oranındaki düşüşün çarpıcı boyutlara ulaştığı ortaya çıkarılmıştır (Ceylan ve Özgenel, 2020; Dönmez, 2018; Erdoğan, 2018; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008; Wang ve Eccles, 2011; Wang ve Eccles, 2012). Bu sebeplerle ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayacağı düşünülen değişkenlere yönelik yapılacak bu araştırma sonuçlarının, okula bağlılığı artırma ve okulu bırakmayı önleyici çalışmalar yapacak eğitimcilere ve politika uygulayıcılara yeni fikirler verecektir. Aynı zamanda Türkiye’de okulu bırakan öğrencilerin 14-17 yaş aralığında daha fazla olduğu dikkate alındığında, erken dönemde öğrencilerin okula bağlılıklarının araştırılmasının önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Okula bağlılığa yönelik yapılan çalışmalarda kaygı duyarlılığının etkisine yönelik çok fazla araştırma yapılmamıştır. Türkiye’de aile, öğretmen ve öğrencilerin kendilerinin derslerde ve merkezi sınavlarda başarılı olma yönündeki beklentinin, kaygı duyarlılıklarını artıracakları düşünülmektedir. Kaygı duyarlılığı, akademik başarının azalmasına ve sınav kaygısına yol açmaktadır (Çavdar, 2022). Yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir (Başarır, 1990, Koçkar ve diğerleri, 2002). Kaygı duyarlılığının ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi, düşük okula bağlılık müdahalelerini kolaylaştıran bilgiler sağlayacaktır. Aynı zamanda bu bilgiler risk grubunda olan öğrencilerin tespit edilmesini kolaylaştırıp düzenlenecek önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışmalarının etkinliğini artıracaktır.

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarına katkı sunan önemli bir dışsal değişkenin sosyal destek algısı olduğu bilinmektedir (Yusof, Oei ve Ang, 2018, Wang ve Hofkens, 2020). Öğrencilerin sosyal destek algıları hakkında daha fazla bilgi bilmek, öğrencilerin hayatlarındaki önemli bireylerden aldıkları desteği artırmaya yardımcı olacak müdahalelere katkı sunacaktır. Ayrıca, sosyal desteğin yapısı hakkında daha fazla bilgi öğrenmek, sosyal desteğin çocukların riskli durumlara karşı olası tamponlayıcı etkilerinin farkedilmesine yardımcı olacaktır (Malecki ve Demary, 2002).

Okulunun olumlu bir atmosfere sahip olduğunu düşünen, okulda mutlu olan ve kendini okulun bir parçası hisseden öğrencilerin okul bağlılığı daha yüksektir (Arastaman, 2009). Aynı zamanda öğrencilerin kendini okula ait hissetmesini sağlama ve okulu bırakmayı önlemek amacıyla planlanacak önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının anahtar rol oynadığı düşünülmektedir. Ayrıca okula bağlılık ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı arasındaki ilişkiye yönelik çok fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Dahası rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırmalarda örneklem grubunu çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014). Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisini ve yordama durumunu ortaya koyacak bu araştırma ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öneminin daha iyi anlaşılacağına inanılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerin okula bağlılıklarına yönelik yapılacak bu çalışma, kaygı duyarlılığı, sosyal destek algısı ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı değişkenlerinin okula bağlılıkla ilişkisi ele alan nadir çalışmalardan biridir. Okula bağlılık, çok yönlü bir yapıdır. Bu yüzden, okula bağlılığı ele alırken hem çevresel hemde bireysel faktörler dikkate alınmalıdır. Okula bağlılığın çok boyutlu doğasına uygun olarak, kaygı duyarlılığı gibi içsel değişken ve sosyal destek algısı, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı gibi dışsal değişkenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları, uygulayıcılara yeni bakış açısı kazandıracak ve öğrencilerin aile, akraba, öğretmen gibi ilişkide olduğu kişilere verilecek eğitime yön vereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bireysel ve toplumsal bir sorun olan okulu bırakmayı azaltmada, önleyici rolü olduğu düşünülen sosyal destek algısı ile okul rehberlik psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının daha aktif yürütülmesi gereği ortaya çıkarılmış olacaktır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan bireylerin, ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmesi istenilen nitelikleri tam olarak ölçtüğü varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın verileri çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Ortaokul öğrencilerini okula bağlılık, sosyal destek algısı ve kaygı duyarlılığını ölçen farklı ölçme araçları bir arada kullanılmamıştır.
2. Araştırma kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü alt boyutlarla sınırlıdır. Araştırma değişkenleriyle ilgili farklı alt boyutların ele alındığı ölçme araçları bulunmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan okula bağlılık ve kaygı duyarlılığı ölçeği Türk kültüründe geliştirilmemiş, uyarlama ölçek olması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir.
4. Araştırma verileri Tokat il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Tokat ilinde bulunan ilçe, kasaba ve köylerdeki ortaokul öğrencilerinden veri toplanılmamıştır. Ayrıca Türkiye’de bulunan farklı illerden ortaokullardan veri toplanılmamıştır.
5. Araştırmada uygulama yapılacak okullar belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmaması araştırmanın farklı bir sınırlılığıdır.
6. Bu araştırma çalışma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmaya beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir.
7. Araştırma değişkenleriyle ilgili ilkökul ve lise öğrencilerinden veri toplanılmaması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir.
8. Araştırma bulguları öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır, araştırma değişkenleriyle ilgili veli veya öğretmenlerden veri toplanılmamıştır.
9. Araştırmada okula bağlılık durumu sadece öğrencilerin algısına göre ele alınmıştır. Öğrencilerin okula bağlılıklarının farklı göstergeleri olan okula devam ve akademik başarı puanları incelenmemiştir.

Tanımlar

Okula Bağlılık: Öğrencilerin okul, sınıf kurallarına uyması, okulda mutlu olması, akademik uğraşlar içerisinde bulunması ve okula düzenli devam etmesini içine alan çok boyutlu bir yapıdır (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Sosyal Destek Algısı: Bireyin çevresinden aldığı bilgilendirici, duygusal ve araçsal gibi sosyal desteğe yönelik öznel değerlendirmeleridir (Yıldırım, 2004).

Kaygı Duyarlılığı: Kaygıya eşlik eden bedensel tepki ve duyumların kişiye bilişsel, duygusal ve sosyal zarar vereceğine yönelik yaşanan yoğun korkulardır (McNally, 2002).

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Farkındalığı: Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından öğrencilerin haberdar ve bilgi sahibi olmaları ve çalışmaların gerekliliğine inanmalarıdır (Özmen ve Hürsen, 2022).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okula Bağlılık

Bağlılık Kavramı

Bağlılık; bireysel, kamusal, özel veya sosyal seviyelerde bir sonuca ulaşmak veya ürün ortaya çıkarmak için tasarlanmış, bağlantı, etkileşim ve katılım gibi psikolojik, davranışsal ve duygusal özellikleri kapsayan çok boyutlu ilişkisel bir kavramdır (Johnston, 2018, s.1). Bağlılık kelimesi günlük yaşamda katılım, tutku, coşku, kendini kaptırma, şevk, adanmışlık ve bağlı olma anlamlarında kullanılmaktadır (Schaufeli, 2013, s.15). Kelimenin İngilizce yaygın kullanımı olan “engagement” kelimesinin, belirli bir zaman ve yerde buluşmak veya orada bulunmak için yapılan bir düzenleme, duygusal katılım, bağlılık, nişanlanma durumu gibi karşılıklarının olduğu görülmektedir (www.merriam-webster.com).

Bağlılık kavramıyla ilgili bilimsel çalışmaları genel olarak incelediğimizde, kavramın örgütsel bağlılık (Allen ve Meyer, 1990) ve okula bağlılık (Finn ve Voelkl, 1993) gibi iki farklı bağlamda yaygın olarak kullanıldığı ve kullanıldığı bağlama göre farklı anlamları olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık; çalışanın çalıştığı kurum, kuruluşa karşı bağlılığını ifade etmektedir (Klein ve Park, 2015, s.334). Örgütsel bağlılığın, çalışanın işe gelme, işe devam etme, çalışma performansı ve çalıştığı yerde mutlu olmasıyla ilgili olduğuna inanılmaktadır (Bayram, 2005). Okula bağlılık ise öğrencilerin okula düzenli devam etmeleri, okulla özdeşleşmeleri ve okulda mutlu olmaları olarak tanımlanmaktadır (Hirschfield ve Gasper, 2011). Okula bağlılık aynı zamanda okul ve sınıf kurallarına uyma, öğrenmeye yönelik çaba gösterme, öğrencinin öğretmenine ve arkadaşlarına olumlu ve olumsuz duygular hissetmesini içermektedir (Lam ve diğerleri, 2014). Görüldüğü gibi örgütsel bağlılık çalışanlar ile işyerleri ve diğer çalışanlarla ilgiliyken, okula bağlılık öğrenciler, öğretmenler, arkadaşları ve okulla ilgilidir. Bununla birlikte hem örgütsel bağlılık, hem de okula bağlılık kavramında, düzenli devam etme; duygusal bağ kurma, aktif performans gösterme ve görevleri yerine getirme gibi ortak noktalar olduğu görülmektedir.

Psikoloji literatüründeki bağlanma (attachment) kavramı ile bağlılık (engagement) kavramı, araştırmalarda birbirlerinin yerine kullanılan iki kavram gibi görünmesine rağmen kavramların farklı anlamlara geldiği görülmektedir. Bağlanma, bireyin genellikle başka bir bireye yakınlık duyması, ilişki kurması ve bu yakınlığı korumaya yönelik davranışlar göstermesi olarak açıklanmaktadır. Bağlanma, bebeklik döneminde bakım verene bağlanmayla

başlayan ve sonrasında farklı kişilere bağlanmayla devam eden bir süreçtir (Bowlby, 1977). Anne-çocuk ilişkisinde bağlanma, bebeklik döneminde anne-çocuk arasındaki ilişki ve bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması bebeğin anneye kaygılı, kaçınan veya güvenli bağlanmasına yol açmaktadır. Bu da bireylerin, yaşamının ilerleyen sürecinde diğer insanlarla benzer bağlanma stiliyle ilişki kurmasına sebep olmaktadır (Ainsworth, 1979). Görüldüğü üzere bağlanma daha çok birey ve kişilerarası ilişki üzerine kurulu iken bağlılık örgütsel bağlılık, okula bağlılık gibi farklı bağlamlarda ele alınmaktadır.

Okula Bağlılık Kavramı

Birçok çocuk ve genç için okul, günlük yaşamın merkezindedir. Öğrenciler okulu uzun vadeli refahları için önemli bir unsur olarak görmekte, bu tutumları akademik ve akademik olmayan uğraşlarına da yansıtmaktadır. Bu öğrenciler genellikle okuldaki personel ve diğer öğrencilerle iyi ilişkilere sahiptir. Okulda bir yerleri olduğunu ve okula ait olduklarını hissetmektedir (Wang ve Hofkens, 2020). Ancak, bazı öğrenciler bu aidiyet duygusunu yaşayamamakta ve akademik başarının geleceklerine güçlü bir etkisi olacağına yönelik inançları düşük olmaktadır. Bu duygular ve tutumlar, öğrencilerde okula karşı ilgisizliğe yol açabilmektedir (Finn, 1989; Anderman, 2003).

Okula yönelik ilgisizlik, zamanla okul etkinliklerinden uzaklaşmaya yol açabilmekte, öğrenciler rahatsız edici davranışlar sergileyebilmekte, öğretmenlere ve diğer öğrencilere karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler. Kendini okula ait hissetmeyen veya okul değerlerini reddeden bu öğrenciler, okula devam etmekte sorunlar yaşamaktadır (Van Ryzin ve diğerleri, 2009). Okula ilgisizlik gösteren öğrenciler zamanla okul devamsızlığı yapmakta ve okuldan ayrılmaktadır. Okul devamsızlığı ve okul terkini önlemeye yönelik faaliyetlerde okula bağlılık kavramı dikkat çekmektedir (Nouwen ve Clycq, 2019).

Araştırmacılar uzun zamandır öğrencilerin okulla özdeşleşme ve okul sonuçlarını değerlendirme, akademik ve akademik olmayan okul etkinliklerine katılma düzeyini ifade etmek için “okula bağlılık” kavramı kullanmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004; Finn, 1989). Okula bağlılık, öğrencinin akademik çalışmalarını desteklemek amacıyla bilgi, beceri veya değerleri öğrenmeye, anlamaya veya ustalaşmaya yönelik yaptığı davranışlar ve gayret olarak tanımlanmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993). Öğrencilerin düşünceleri, duyguları ve davranışları aracılığıyla okula aktif katılım dereceleri okula bağlılığı ifade etmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Başka bir ifadeyle okula bağlılık, öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerine

düzenli olarak katılma derecesidir. En temel düzeyde, öğrencinin okula ve sınıfa devam etmesi, öğretmene dikkat etmesi, talimatlara, sorulara ve ödevlere uygun şekilde yanıt vererek okul etkinliklerine katılması okula bağlılığı içermektedir (Finn ve Voelkl, 1993).

Okula bağlılık kavramı genellikle duygusal ve davranışsal bileşenleri içermektedir. Duygusal bileşen; öğrencilerin okula aidiyet duygusu, okula, öğretmene ve arkadaşlarına yönelik duyguları ve okul değerlerini kabul etmeleri ile ilgilidir (Goodenow ve Grady, 1993; Voelkl, 1997). Aynı zamanda duygusal bileşen, öğrencilerin okula bağlanma duygusunu vurgulamaktadır. Bu duygular, öğrencilerin okulda akranları ve diğer kişiler tarafından kabul edildiklerini, değer gördüklerini hissetmeleriyle şekillenmektedir (Appleton ve diğerleri, 2006). Okula bağlılığın davranışsal bileşeni ise okul ve sınıf katılımı, derse hazırlık, ödev tamamlama, derslere katılma ve okul dışı spor etkinliklerine veya öğrenci kulüplerine katılma gibi faktörlerle karakterize edilmektedir (Forster ve diğerleri, 2020). Okula bağlılığın gözlemlenebilir bileşeni olarak görülmektedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008).

Fredricks ve diğerleri, okula bağlılığın bir meta yapı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Araştırmacılar, okula bağlılığın şekillenebilir ve yüksek etkileşimli bir kavram olmasından ötürü, nasıl ortaya çıktığının öğrenenin bağlamı içinde araştırılması gerektiğini savunmaktadır (Shernoff ve diğerleri, 2016). Günümüzde yapılan araştırmalarda ise okula bağlılığın hem bağlamı şekillendirdiği, hem de bağlamdan etkilendiğini ortaya konmuştur (Wang ve Fredricks, 2014; Wang ve Hofkens, 2020)

Okula bağlılık literatürü incelendiğinde, bazı araştırmacıların “okula bağlılık” kavramı yerine “akademik bağlılık” kavramını kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin akademik bağlılığı, onların öğrenmeye olan bağlılıklarıyla ilgilidir ve istenilen sonuçlarla ampirik olarak ilişkilendirilen faaliyetlere öğrencilerin ayırdığı zaman ve çaba olarak ifade edilmektedir (Kuh, 2009). Akademik bağlılık içindeki akademik özelliği, öğrencilerin öğrenmeye olan bağlılıklarını tanımlamak için kullanılmaktadır ve genellikle okul ile ilgili faaliyetleri kapsamaktadır (Furrer ve Skinner, 2003; Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009). Genel okula bağlılık ise okul sonrası etkinliklere katılımı da içerebilmektedir (Appleton ve diğerleri, 2006). Ayrıca, kimi araştırmacılar akademik bağlılığın diğer bağlılık boyutlarını içine alan geniş bir kavram olduğunu öne sürerken, kimi araştırmacılar ise akademik bağlılığın duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutun yanında okula bağlılığın ayrı bir boyutu olduğunu ifade etmektedir (Alrashidi, Phan ve Ngu, 2016; Reschly ve Christenson, 2012 s.8). Özetle, akademik

bağlılık ve okul bağlılığı kavramlarının araştırmalarda farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir.

Appleton ve diğerleri (2008) okula bağlılık, öğrenci bağlılığı, okul bağlılığı ve ait olma duygusu kavramlarının birbirleriyle eş anlamlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bazı araştırmacılar son yıllarda literatürde okul veya öğrenci bağlılığı kavramlarının kullanımı ve bu kavramların tanımı konusunda ortak bir anlayışın oluştuğunu ifade etmektedirler. Başlangıçta tanımları ve kapsamında karmaşa yaşanan bu kavramlar, zaman içinde ortak bir anlayışa evrilmiş ve okula bağlılık kavramı, öğrenci bağlılığı, okul bağlılığı, akademik bağlılık gibi kavramları kapsayan ve birleştiren bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Reschly ve Christenson, 2012, s.3).

Okula bağlılıkla ilgili olarak, tanım ve teorik açıklamalardaki farklılıkların yanı sıra, terminolojide de farklılıklar olduğu ve farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Hirschfield ve Gasper (2011) okul bağlılığı kavramı yerine farklı kavramların kullanılmasının söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Jimerson ve diğerleri (2003) tarafından yapılan bir inceleme çalışmasında, iki kavramın öne çıktığı görülmüştür. İlk olarak, okul bağlılığı (school engagement), gözlenebilir davranışlarla ilgilenen davranışsal ve bilişsel bileşenlere odaklanırken duygusal boyuta yeterince vurgu yapmamaktadır (Finn, 1989). İkinci olarak, okula bağlılık (school connectedness) ise öğrencinin okula, öğretmene ve sınıfa duygusal bir bağ kurmasını vurgulayarak daha çok duygusal ve bilişsel boyutu içermektedir (Jimerson ve diğerleri, 2003). Bu iki temel kavramın yanı sıra, ait olma, okul topluluğu, üyelik, okul üyeliği, motivasyon, öğrenci katılımı, akademik bağlılık ve okula bağlanma gibi kavramların da kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak bu kavramlar, genellikle okul bağlılığı veya okula bağlılık alt kategorileri olarak kabul edilmiştir. Başka bir deyişle, okul bağlılığı ve okula bağlılık şemsiye kavramlar olarak görülürken, diğer kavramlar bu şemsiyenin altında yer alarak bağlılığın farklı boyutlarını temsil etmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Okula bağlılık kavramının karşılığı olarak uluslararası literatürde “school engagement” ve “school connectedness” gibi kavramlar kullanılırken, bu kavramların yerine Türkçe literatürde “okula bağlılık” (Arastaman, 2009; İkiz ve Sağlam; 2017; Özdemir, 2015) veya “okul bağlılığı” (Kalaycı ve Özdemir, 2013; Turgut ve Çapan, 2017) gibi benzer iki kavram kullanılmaktadır. Bu çalışmada uluslararası literatür ve Türkçe yaygın kullanımından dolayı “okula bağlılık” kavramı kullanılmıştır.

Okula bağlılık ile okula uyumu birlikte ele alan, okula bağlılık ile okula uyum arasında olumlu ve karşılıklı birbirini etkileyen ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Simons-Morton ve Chen, 2009; Wentzel, Barry ve Caldwell, 2004). Okula uyum sağlayan öğrencilerin, okulda yapılan faaliyetlerden hoşnut olduğu ve okula bağlılıklarının yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okula uyum, öğrencilerin okula bağlılığını kolaylaştırmaktadır (Simons-Morton ve Chen, 2009). Okula bağlılıkta, öğrenci okula uyum sağlamanın yanı sıra, kendini önemli ve güvende hissederek okul topluluğundaki diğer üyelerle bağ kurmaktadır (Hamm ve Faircloth, 2005). Bunun sonucunda öğrencide oluşan topluluk veya aidiyet duygusu, öğrencilerin davranışlarını ve performansını anlama sürecinde büyük önem taşımaktadır (Osterman, 2000). Sonuç olarak, okula uyum sağlamanın, öğrencinin okula bağlılığında önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Özellikle son yıllarda, öğrencilerin psikolojik ve duygusal sağlığı, okullarda en çok önem verilen konular arasında yer almaktadır. Okuldan uzaklaşma ve okul terkini azaltmaya yönelik çalışmalarda okula bağlılık ön plana çıkmaktadır (Nouwen ve Clycq, 2019). Öğrenciler arasında depresyon, intihar ve kaygı gibi sorunların özellikle daha genç yaşlarda artması nedeniyle bu konu daha da önem kazanmıştır (Li ve Lerner, 2011; Young ve diğerleri, 2011). Okula bağlılık, gençlerin psikosoyal gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Okul bağlılığı düşük ve başarısız gençlerde, zararlı alışkanlıklara başlama, riskli cinsel davranışlar, suç işleme gibi bir dizi olumsuz davranış gözlenmektedir (Hirschfield ve Gasper, 2011; Voisin ve Elsaesser, 2013).

Okula Bağlılığın Boyutları

Okula bağlılık, genellikle Fredricks ve diğerlerinin (2004) çok boyutlu okula bağlılık teorisi tarafından desteklenen çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir. Bu teoriye göre okula bağlılığın duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç boyutu vardır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Yapılan araştırmalar öğrenci katılımının duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenleri olan bir yapı olarak kavramsallaştırmasını desteklemektedir (Forster ve diğerleri, 2020; Lam ve diğ, 2014). Okula bağlılığın, boyutları birbiriyle ilişki içindedir. Herhangi bir boyutu tek başına ele almak okula bağlılığın açıklanmasında yeterli görülmemektedir (Li ve Lerner, 2013).

Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, bir öğrencinin akademik ve müfredat dışı okul etkinliklere katılma derecesidir (Forster ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda davranışsal bağlılık; bağlılık fikrine dayanır; akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılmayı içerir. Bu boyut olumlu akademik sonuçlara ulaşmak, devamsızlık ve okulu terkini önlemek için çok önemli kabul edilir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Davranışsal bağlılık, okulu bırakma sürecini etkileyen kritik bir faktör olarak görülmektedir. Bu davranışlar sınıfın normlarına, kurallara uymayı ve rahatsızlık veren davranışlardan kaçınmayı kapsamaktadır (Finn ve Rock, 1997; Fredricks ve diğerleri, 2004; Forster ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda öğrenme ve akademik görevlere katılımı kapsamaktadır ve tartışmaya katkıda bulunma, soru sorma, dikkat etme, odaklanma, azim gösterme ve çaba sarf etme gibi davranışları içermektedir (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Fredricks ve diğerleri, 2004; Skinner ve Belmont, 1993). Okuldaki ders dışı ve müzik, spor gibi okulla ilgili etkinliklere katılım davranışsal bağlılığı ifade etmektedir (Finn, 1993; Finn ve diğerleri, 1995). Dolayısıyla davranışsal bağlılık, doğrudan gözlemlenebilen bir boyutudur ve bu boyutun belirgin göstergeleri, devamsızlık, okula hazırlık, öğretim programı ve dış programlara katılım gibi faktörleri içermektedir (Appleton ve diğerleri, 2008).

Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık boyutu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik çalışmalar yapmasıyla ilişkilidir. Oldukça zorlu görevleri anlama ve ustalaşma için gereken çabayı harcamaya istekli olma gibi unsurları içermektedir. Bu boyut, uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öz düzenlemeyi ifade etmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Bilişsel bağlılığın göstergeleri, fikirleri netleştirmek için soru sorma, zorlu etkinliklerde azim gösterme, problem çözmede esneklik, öğrenme stratejilerinin kullanımı, yeni bilgileri mevcut bilgilere ilişkilendirme ve öğrenmeyi desteklemek için öz düzenlemeyi kullanma gibi faktörleri kapsamaktadır (Appleton ve diğerleri, 2006). Bunların yanı sıra bilişsel bağlılık, öğrencilerinin öğrendikleri konu hakkında derinlemesine düşüncelerini, bildikleri ve bilmedikleri üzerinde kafa yormalarını kapsamaktadır. Ayrıca öğretim materyallerini anlamalarını artıran çeşitli öğrenme stratejileri kullanmalarını, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini içermektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Duygusal Bağlılık

Araştırmacılar, bu kavramı motivasyonel bağlılık (Linnenbrink ve Pintrich, 2003), psikolojik bağlılık (Finn, 1993) ve duygusal bağlılık (Archambault ve diğerleri, 2009) gibi farklı şekillerde tanımlamışlardır. Duygusal bağlılık öğrencinin; öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve okul ortamı hakkındaki olumlu ve olumsuz duyguları tarafından şekillendirilmektedir (Forster ve diğerleri, 2020).

Öğrencilerin; öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademik çalışmalara ve genel olarak okula karşı olumlu ve olumsuz duygusal tepkileri, duygusal bağlılığı ifade etmektedir. Bu tepkiler ilgi, mutluluk, sıkıntı, kaygı ve üzüntü gibi göstergeleri kapsamaktadır. Duygusal bağlılığın öğrencinin okulla bağlar oluşturmaya katkı sunduğu ve okula bağlılık isteğini etkilediği varsayılmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Öğretmen ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kuran öğrenciler, kendini okula daha ait hissettiği ve okula duygusal bağlılığının arttığı gözlenmektedir.

Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Okula bağlılıkla ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen farklı değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin cinsiyet (Arastaman, 2009; Erdoğan, 2018), sınıf seviyesi (Ceylan ve Özgenel, 2020; Wang ve Eccles, 2011), sosyo-ekonomik düzey (Erdoğan, 2019; Li ve Lerner, 2011), anne-baba eğitim durumu (Erdoğan, 2019; Taş Akarsu, 2018) gibi sosyodemografik değişkenler olduğu görülmektedir. Sosyodemografik değişkenlerin yanı sıra; öz yeterlik, öz saygı (Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick, ve Waters, 2016) gibi bireysel özelliklerin okula bağlılığı etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bunların dışında aile ilişkileri (Wang ve Eccles, 2012), arkadaşlık ilişkileri (Hamm ve Faircloth, 2005; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017) gibi ilişkisel değişkenlerinde okula bağlılığı etkilediği belirlenmiştir. Yine okul iklimi (Guillaume, Jagers ve Rivas-Drake, 2015), sınıf ortamı (Li, 2018) ve öğretmen-öğrenci ilişkisi (Ryan ve Patrick, 2001; Skinner ve Pitzer, 2012, s. 27) benzeri okulla ilgili değişkenler okula bağlılığı etkilemektedir. Ayrıca akademik başarı (Anderman, 2003), motivasyon (Moreira, Dias, Vaz, ve Vaz, 2013) vb. akademik faktörler okula bağlılığı etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu nedenlerle okula bağlılığı etkileyen faktörler sosyo-demografik değişkenler, kişisel özellikler, ilişkisel değişkenler, okulla ilgili değişkenler ve akademik faktörler başlıkları altında ele alınmıştır.

Sosyo-demografik Değişkenler

Yapılan bazı araştırmalar, sosyo-demografik değişkenlerin okula bağlılığı etkilediğini ortaya koymaktadır (Arastaman, 2009; Dönmez, 2018; Li ve Lerner, 2011; Wang ve Eccles, 2011). Okula bağlılığın cinsiyete göre farklılık gösterme durumuna bakıldığında, kızların okula bağlılıklarının erkeklere göre yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Açılan ve Özgenel, 2021; Arastaman, 2009; İkiz ve Sağlam, 2017) olduğu gibi, erkeklerin okula bağlılıklarının kızlardan daha yüksek olduğunun belirlendiği araştırmalar da (Dönmez, 2018; Erdoğan, 2018) yer almaktadır. Sınıf seviyelerine göre okula bağlılık durumuna baktığımızda, üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere göre okula bağlılık seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir (Ceylan ve Özgenel, 2020; Dönmez, 2018; Erdoğan, 2018; Wang ve Eccles, 2011; Wang ve Eccles, 2012). Öğrencilerin okula bağlılığındaki azalmaların çocukluk döneminden başladığı, özellikle ortaokuldan liseye geçişte okula bağlılıktaki azalmaların yüksek seviyede devam ettiği belirtilmektedir (Skinner ve diğerleri, 2008).

Aile sosyo-ekonomik düzeyinin okula bağlılığa etkisi üzerine yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılık olmadığı görülen araştırmalar olduğu gibi (Dönmez, 2018, Erdoğan, 2019), farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde farklılık olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları vardır (Li ve Lerner, 2011). Öğrencilerin anne/baba eğitim durumlarının öğrencilerin okula bağlılıklarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı (Erdoğan, 2019; Taş Akarsu, 2018; Uzun, 2021) veya annesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (Arastaman, 2009). Anne-babanın birlikte olduğu veya anne/babanın ayrı olduğu öğrencilerin okula bağlılıklarında herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Alparslan, 2016; Can, 2008; Taş Akarsu, 2018).

Bireysel Özellikler

Bireysel özelliklerin öğrencilerin okula bağlılığı etkilediğine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ma, 2003; Mengi, 2011; Slaten ve diğerleri, 2016). Ma (2003), altıncı sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, daha yüksek özsaygı sahip olanların, daha düşük özsaygıya sahip olanlara göre daha yüksek okula bağlılık düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Karababa (2020) örneklemini ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile öz saygıları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu, öz saygı ve okula bağlılığın birbirini güçlendirici bir yapısının olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Mengi (2011) lise 10 ve 11 sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz yeterlikleri ile okula bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, öğrencilerin öz yeterlik inançları arttıkça okula bağlılıklarının arttığını belirlemiştir. Slaten ve diğerleri (2016), yaptıkları araştırmada öz yeterlik ve öz saygı gibi sosyal-duygusal özelliklerin, öğrencinin olumlu ilişkiler kurabilme yeteneğini etkileyerek okula bağlılığa olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Erdoğan (2018) lise öğrencilerinin genel öz yeterlikleri ile okula bağlılıkları üzerine yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin genel öz yeterlikleri ile okula bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir

İlişkisel Değişkenler

Okula bağlılığı etkileyen ilişkisel değişkenlere yönelik araştırmalara baktığımızda aile ve akran ilişkilerini okula bağlılıkla birlikte ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir (Mo ve Singh, 2008; Murray, 2009; Wang ve Eccles, 2012). Aile ilişkileri öğrenci algıları ve davranışları üzerinde etkili bir rol oynamaktadır ve öğrencinin okula bağlılık duygusunu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca olumlu aile ilişkileri öğretmenler ve akranlarla ilişkilerin geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır (Osterman, 2000). Mo ve Singh (2008) olumlu aile-çocuk ilişkisinin okul bağlılığını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Ailelerin okul etkileşimin artırılmasının, öğrencilerin okula bağlılıklarına katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Wang ve Eccles (2012) ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, aile sosyal desteğinin öğrencinin okula bağlılığını artırdığını belirlemiş ve aile sosyal desteği yüksek öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Murray (2009) aile ilişkisinin çocuğun okula bağlılığına etkisi üzerine yaptığı çalışmada, aile ilişkisinin okula bağlılığı yordadığını belirlemiştir.

Okula bağlılığı etkileyen diğer bir ilişkisel değişkenin akran ilişkileri olduğu görülmektedir (Hamm ve Faircloth, 2005; Karababa ve diğerleri, 2018; Kızıldağ ve diğerleri, 2017). Hamm ve Faircloth (2005) arkadaşlığın okula bağlılıkta hayati bir rol oynadığını belirtmektedir. Öğrenciler, genel olarak arkadaşları ve akranları tarafından etkilenmektedirler. Bu etki, sosyal beceriler ve okuldaki etkinliklere katılım gibi dahil oldukları sosyal grupların özelliklerini içermektedir. Eğer akran grubu üyeleri zorbalık gibi rahatsız edici davranışlar sergilerse öğrenciler okulla ilişkili etkinliklere katılmama eğiliminde olmaktadır ve sonuç olarak okula bağlılık düzeyleri düşmektedir (Forster ve diğerleri, 2020).

Ryan ve Patrick (2001) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada güvenilir arkadaşlıklar kurma ve dostluk duygularının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini

arttırdığını ortaya koymuşlardır. Kızıldağ ve diğerleri (2017) lise öğrencilerin okula bağlılıkları üzerine yaptıkları araştırmada, akran ilişkilerinin lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordadığını belirlemişlerdir. Karababa ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, algılanan arkadaş sosyal desteğiyle okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okulla İlgili Değişkenler

Okula bağlılık literatüründe okulla ilgili değişkenlerin okula bağlılıkla ilişkisine yönelik birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Guillaume ve diğerleri, 2015; Li, 2018; Mehta, Cornell ve Gregory, 2013; Patrick, Ryan ve Kaplan, 2007; Wilson, 2004). Okul ortamının özellikleri, okula bağlılığın gerçekleşmesi için imkânlar ve fırsatlar sağlamaktadır. Öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, yetenek ve değerleri bu fırsatlardan nasıl yararlanacaklarını belirlemektedir (Wang ve Hofkens, 2020). Öğrenciler olumlu okul iklimine sahip ve yetişkinlerin destekleyici olduğu okullarda, akranlarını tanımaktan ve onlarla birlikte eğitim almaktan keyif aldıkları görülmektedir. Öğrenciler kendilerini okulun bir parçası olarak görmekte ve bu durumdan mutlu olmaktadır (Guillaume ve diğerleri, 2015).

Wilson (2004) yaptığı çalışmada öğrencilerin kendini mutlu hissettiği ve olumlu iklime sahip olup okullarda, öğrenciler şiddete uğrama ve aşağılanmaya karşı kendilerini güvende hissettikleri ve daha fazla okula bağlılık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dönmez (2018) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi ve okul yaşam kalitesi algısı ile okula bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Li (2018) sınıfın sosyo-duygusal iklimi ve öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesinin hem öğrencilerin okula bağlılıkları hem de akademik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen önemli etkenlerden birinin öğretmenler olduğu ve olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin okula bağlılığı artırdığı görülmektedir (Patrick ve diğerleri, 2007; Wang ve Eccles, 2012). Öğrenciler, destekleyici öğretmen yaklaşımıyla karşılaştıklarında, öğretmenleriyle iletişim kurma ve anlaşma konusundaki becerileri artmaktadır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerinin onları anlamaya çalışacağı ve yardım edeceğine inandıklarında, sınıfta daha az istenmeyen davranışlarda bulundukları görülmektedir (Ryan ve Patrick, 2001). Akranları ve öğretmenleri tarafından kabul edilen öğrencilerin, genellikle daha iyi bir akademik yönelime sahip olduğu, reddedilen öğrencilerin ise genellikle düşük başarı gösteren öğrenciler olduğu, daha fazla sınıf içi davranışsal sorun

yaşadığı ve okulu bırakma olasılığının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Appleton ve diğerleri, 2006).

Destekleyici öğretmenlerin, ilkokuldan ortaokula geçen öğrencilerin okula uyum sağlamasını ve okulla özdeşleşmesini kolaylaştırdığı gözlenmektedir (Wang ve Eccles, 2012). Lam ve diğerleri (2014) 12 farklı ülkeden geniş bir örneklem grubunun katılımıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde akran sosyal desteğinden daha önemli olduğunu belirlemişlerdir. Erdoğan (2018) okula bağlılık üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerini yetkin olarak gören öğrencilerin, yüksek okula bağlılık puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Açılan ve Özgenel (2021) öğretmenlerinden yakınlık davranışı gören ortaokul ve lise öğrencilerinin, okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Okula bağlılığı artıran faktörlerin yanı sıra, öğrencilerin okulda arkadaşları tarafından saldırganlık ve zorbalığa maruz kalması okula bağlılıklarını azaltan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Juvonen, Espinoza ve Knifsend, 2012, s.394). Mehta ve diğerleri (2013) liselerde zorbalığa uğramanın okula bağlılıkla ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula bağlılıklarının azaldığını belirlemişlerdir. Okula bağlılıkları azalan öğrenciler, okula güvenleri azalmakta, okul etkinliklerine katılma ve ders çalışma konusunda isteksiz davranmaktadırlar (Mehta ve diğerleri, 2013). Valle, Stelko-Pereira, Peixoto ve Williams (2018) Brezilya örneğinde zorbalık ile okula bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarında, zorbalığa uğramanın okula bağlılık üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Akademik Faktörler

Akademik faktörlerin okula bağlılık ile karşılıklı ilişki içinde olduğu ve akademik faktörlerin okula bağlılık üzerinde olumlu veya olumsuz katkıları olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Li, 2018; Osterman, 2000; Yusof ve diğerleri, 2018). Okula bağlılığın motivasyon, katılım ve akademik öz yeterlilik gibi akademik öngörücülerle pozitif bir ilişkisi olduğu görülmüştür (Moreira ve diğerleri, 2013; Osterman, 2000). Anderman (2003) not ortalamasının bir öğrencinin okula bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Sari (2012) not ortalaması ile ölçülen akademik başarı düzeyine bağlı olarak öğrenci okula bağlılığında farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Wang ve Eccles (2013) öğrencilerin okul ortamına yönelik algılarının, başarı motivasyonlarını etkileyerek okula bağlılığı etkilediğini gözlemlemiştir. Başarılı olmaya yönelik akademik uğraşlar okula bağlılığın bilişsel boyutuna olumlu katkıda bulunmaktadır (Yusof ve diğerleri, 2018). Froiland ve Worrell (2016) farklı etnik gruplardan oluşan bir örneklem grubu üzerinde yaptıkları araştırmada, içsel motivasyonun akademik başarı ve okula bağlılık ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Okula Bağlılığın Sonuçları

Okula bağlılıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde, okula bağlılığın olumlu sonuçları ve etkilediği değişkenler olduğu görülmektedir (Baş ve Altun, 2020; Hirschfield ve Gasper, 2011; Roebroek ve Koning, 2016; Wang ve Fredricks, 2014; Yi ve diğerleri, 2020). Akademik başarının önemli bir yordayıcısının okula bağlılık olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Hirschfield ve Gasper, 2011; Li, 2018). Öğrencilerin okula düzenli olarak gitmeleri, derslere katılmaları ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları durumunda akademik başarıya ulaşma olasılıkları daha yüksektir (Wang ve Eccles, 2011). Li ve diğerleri (2010) öğrencilerin okuldaki davranışsal ve duygusal bağlılık seviyesi akademik başarıyı yordadığını ve duygusal bağlılığın, davranışsal bağlılık yoluyla dolaylı olarak akademik yeterlilikle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Okula bağlılık, akademik sorunlarla başa çıkma ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma, daha güçlü okula bağlılığa sahip öğrencilerin akademik zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba ve katılım gösterdiği belirlenmiştir (Abdollahi ve Noltemeyer, 2018). Nouwen ve Clycq (2019) okula bağlılığın devamsızlığı ve okul terkinin azalttığı belirlemişlerdir.

Okula bağlılığın psikolojik ve davranışsal işlevleri etkilediği ve mutluluk, uyum, özsaygı gibi psikolojik iyilikle ilişkili kavramlarla pozitif ilişkisi olduğu ortaya konulmuştur (Wang ve Fredricks, 2014; Yi ve diğerleri, 2020). Liseye düzenli devam eden, okula bağlılığı yüksek gençlerin; duygusal iyilik halinin yüksek, duygusal stres düzeyinin ise düşük olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2018). Davranışsal, duygusal ve bilişsel bağlılık, öğrencilerin okulda karşılaştıkları stres ve zorlayıcı olaylarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Wang ve Fredricks, 2014). Turgut ve Çapan (2017) algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu saptamışlardır. Özdemir (2015), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlikleri ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu, öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasının okul tükenmişliklerini azaltıcı etkisi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sosyoekonomik açıdan

dezavantajlı ortamlarda yaşayan 9-11 sınıf öğrenciler arasında okula devamı ve okula bağlılığı artıran çalışmaların, zorbalık davranışını azalttığı görülmektedir (Forster ve diğerleri, 2020).

Araştırmalar, okula bağlılığının öğrencilerin ilerleyen yaşamlarını olumlu etkileyen önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir. Örneğin, lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, bireylerin okul bağlılık düzeylerinin gelecekle ilgili beklentilerini önemli ölçüde yordadığı bulunmuştur (Baş ve Altun, 2020). Bireyin okula bağlılığındaki artış umut ve sosyal yetkinliği, umut ve sosyal yeterlilikteki artış ise iyilik halini artırır. Başka bir deyişle, okul etkinlikleri umut ve sosyal beceriler aracılığıyla iyilik hali ile ilişkilendirilmektedir (Demirci, 2020). Yi ve diğerleri (2020) Çinli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, yüksek başarıya sahip öğrencilerin, okulda yüksek öznel iyi oluşa yol açan davranışlarla ilişkili olan okul etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiği, okula bağlılığının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Young ve diğerleri (2011) çalışmasında ise 11-19 yaş arası bireylerde düşük okula bağlılık yaşayanların kendine zarar verme ve intihar eğilimlerinin akranlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ergenlerin okula bağlılık seviyelerinin, suç işleme ve madde kullanım oranlarını öngördüğü belirlenmiştir (Wang ve Fredricks, 2014). Başka bir çalışmada öğrencilerde okula bağlılığın yüksek olmasının, okul içi ve okul dışı suç işleme davranışlarını azalttığı gözlemlenmiştir (Hirschfield ve Gasper, 2011). Okula bağlılığın zamanla alkol tüketimini azaltıcı etkisinin olduğu görülmektedir (Roebroek ve Koning, 2016). Okula bağlılık, aile desteğinden sonra duygusal sorunlara, yeme bozukluklarına ve intihar olasılığına karşı en önemli koruyucu faktördür (McNeely ve diğerleri, 2002; Li ve Lerner, 2011; Young ve diğerleri, 2011).

Sosyal Destek Algısı

Sosyal Destek Kavramı

Sosyal destek, bireye öğüt ve bilgi verme, maddi yardım, duygusal destek sağlama, takdir etme, bireyin sorunlarla başa çıkmasına yardım etme, bireye model olma, sosyal ilgi gösterme biçiminde görülen çok boyutlu bir kavramdır (Yıldırım, 2004). Bireyin stresle başa çıkma becerisine fayda sağlamayı amaçlayan psikolojik ve maddi kaynakların bir sosyal ağ tarafından sağlanması anlamına gelir (Cohen, 2004). Ayrıca bir kişinin çevresi tarafından sevildiğini, değer verildiğini ve ilgi gördüğünü öznel olarak algılaması sosyal desteği ifade etmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Bireylerin duygusal, maddi veya bilgi temelli yardımlaşma ve dayanışma sağladığı sosyal ilişkilerinin önemli bir parçasını sosyal destek oluşturmaktadır.

Bunların yanı sıra sosyal destek bireylerin psikolojik ve duygusal refahını güçlendiren, yaşamın çeşitli alanlarında destek sağlayan önemli bir olgudur (Gençöz, Özlale ve Lennon, 2004; Siedlecki, Salthouse, Oishi ve Jeswani, 2014). Güvenilir ve sevgi dolu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesiyle sosyal destek bireylerin yaşam kalitesini ve psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkiler (Ciarrochi, Morin, Sahdra, Litalien ve Parker, 2017). Araştırmalar güçlü bir sosyal destek ağının stresle başa çıkmayı kolaylaştırdığını, depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunlarının riskini azalttığını ve genel sağlık durumunu iyileştirdiğini göstermektedir (Alsubaie, Stain, Webster ve Wadman, 2019; Holt-Lunstad, Smith ve Layton, 2010; Roohafza ve diğerleri, 2014).

Sosyal desteğin boyutlarına yönelik ilk çalışmalardan biri olan ve günümüzde de güncel çalışmalarda üzerinde durulan Tardy (1985), sosyal destek ölçeklerini ele aldığı çalışmada ölçeklerin sosyal destek tanımları ve yaklaşımlarında ele alınan beş ortak boyut olduğunu belirlemiştir. İlk olarak yön, bireyin sosyal desteği alması ve sosyal destek vermesini ifade eder. İkincisi eğilim; sosyal desteğin varlığını, ulaşılabilirliğini, miktarını ve kalitesini belirtir. Üçüncüsü içerik; duygusal, bilgilendirici, araçsal ve değerlendirme desteği de dahil olmak üzere destekleyici davranışların türünü ifade eder. Dördüncüsü sosyal destek ağı; ebeveynler, öğretmenler, sınıf arkadaşları, arkadaşlar ve okulu da içine alan desteğin kimden geldiğini ifade eder. Son olarak tanımlama/değerlendirme; bir bireyin aldığı desteği nasıl tanımladığı veya değerlendirdiğiyle ilgilidir.

Çeşitli araştırmalar güçlü sosyal destek ağına sahip bireylerin daha yüksek yaşam kalitesine sahip olduğunu göstermektedir (Berkman, 2000; Holt-Lunstad ve diğerleri, 2010; Leung ve Lee, 2005). Sosyal destek bireylerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırarak zorluklarla karşılaştıklarında destek alabilecekleri güvenli bir ağ sağlamaktadır (Raffaelli ve diğerleri, 2013; Thoits, 2011). Bu da, yaşam kalitesini artıran bir faktördür (Leung ve Lee, 2005). Özellikle sosyal destek, duygusal desteğin yanı sıra pratik yardım ve bilgi paylaşımı şeklinde de olabilmektedir. Güçlü sosyal destek ağına sahip olan bireyler, zor zamanlarda daha iyi desteklenmekte ve çeşitli zorluklarla başa çıkma becerileri artmaktadır (Thoits, 2011; Yıldırım ve Tanrıverdi, 2021). Bunun sonucunda, bireylerin genel yaşam tatmini ve psikolojik iyi oluşları artmaktadır. Diğer yandan, düşük sosyal destek algısı olan bireyler kendilerini daha yalnız hissedebilmektedir. Bu durumda, yaşam kalitesi düşmekte ve psikolojik sorunların riski artmaktadır (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Avcı ve Yıldırım, 2014; Gable ve Bedrov, 2022). Yaşam kalitesi ve sosyal destek algısı arasındaki bu ilişki, hem fiziksel hem de ruhsal sağlık

açısından önemlidir. Bu nedenle, sosyal destek ağlarının oluşturulması ve güçlendirilmesi, bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve daha sağlıklı bir yaşam sürdürmek için önemli bir adımdır (Berkman, 2000; Leung ve Lee, 2005).

Sosyal bağlantılar insanların anlamlı ilişkiler kurmalarına ve sosyal kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve olumsuz duygusal durumları hafifletmede etkili olmaktadır (Wright, 2016). Zor zamanlarda, sosyal destek sağlayan kişilerle etkileşim kurmak, bireylerin depresyon, anksiyete ve diğer psikolojik sorunlarla mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır (Holt-Lunstad ve diğerleri, 2010). Bireylerin sosyal destek algısının düşük olması durumunda ise, psikolojik iyi oluşları olumsuz yönde etkilenmektedir. Sosyal izolasyon, yalnızlık ve zayıf sosyal destek, duygusal sıkıntılar ve psikolojik rahatsızlıkların riskini artırmaktadır (Thoits, 2011). Sonuç olarak sosyal destek algısı, bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Güçlü sosyal destek ağına sahip olmak, bireylerin duygusal ve ruhsal sağlıklarını destekleyerek daha tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktadır (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Berkman, 2000; Gable ve Bedrov, 2022). Duygusal olarak desteklendiğini hissetmek, bireylerin duygusal refahını artırmakta, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır (Gençöz ve diğerleri, 2004; Siedlecki ve diğerleri, 2014).

Sosyal Destek Türleri

Araştırmacılar sosyal destek kavramları, ölçekleri ve modellerine yönelik araştırmaları derledikleri çalışmalar sonucu, araştırmalarda yer alan bazı sosyal destek türleri belirlemişlerdir. Bu araştırmalarda sosyal destek türleri; enstrümantal/araçsal, duygusal, bilgilendirici ve sosyal arkadaşlık sosyal destek olarak ifade edilmiştir (Cohen ve Wills, 1985; Gottlieb ve Bergen, 2010). İlk olarak, enstrümantal sosyal destek, ihtiyaç sahibi kişiye somut ve elle tutulur bir yardım sağlamayı ifade etmektedir (Taylor, 2011, s.190). İnsanların hedeflerine ulaşmalarına veya görevlerini tamamlamalarına yardımcı olmaktır (Boutin-Foster, 2005). Enstrümantal desteğe aynı zamanda yardım, somut destek maddi destek de denilmektedir (Cohen ve Wills, 1985). İkincisi, duygusal sosyal destek, konuşma, dinleme ve empati yoluyla bireye sıcaklık ve bakımı ifade etmek olarak tanımlanmaktadır (Zellars ve Perrewé, 2001). Bu destek kişiye sevildiğini, değerli olduğunu ve güvende olduğunu hissetme imkanı sağlamaktadır Dolayısıyla, yakın ilişkilerde duygusal destek ile sağlıklı etkileşimler kurulmaktadır (Burleson, 2003). Duygusal desteğin, insanlar arasında yakın ilişki kurmada ve arkadaşlıkların, aşkların ve iş arkadaşlıklarının kurulmasında önemli bir rolü olduğu görülmektedir (Hamre ve Pianta, 2005).

Bilgilendirici sosyal destek ise sorunlu olayların tanımlanması, anlaşılması ve bunlarla baş edilmesinde destek görmektir (Cohen ve Wills, 1985). Bireye durumu tam olarak anlaması için çeşitli öneriler, potansiyel maliyetler ve faydalar sunulduğunda ortaya çıkmaktadır (Taylor, 2011, s.189). Son olarak, sosyal arkadaşlık sosyal destek, boş zaman ve dinlenme faaliyetlerinde başkalarıyla vakit geçirmektir. Bu destek türü sosyal arkadaşlık desteği olarak da ifade edilmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Başkalarıyla zaman geçirmek, iletişim kurmak insanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamakta ve streslerini azaltmaktadır (Raffaelli ve diğerleri, 2013). Dolayısıyla, insanlar yakın arkadaşlardan enstrümantal ve duygusal destek, öğretmenlerden ve uzmanlarda bilgilendirici destek ve aileden duygusal ve bilgilendirici destek almayı beklemektedir (Malecki ve Demaray, 2003).

Sosyal Destek Modelleri

Sosyal destek üzerine birçok teori olmasına rağmen, en iyi bilinen iki teori Stres Tamponlama modeli (Caplan, Cobb, French, Van Harrison ve Pinneau, 1975, s.16) ve Doğrudan Etki modelidir (Cassel, 1974). Stres tamponlama modeline göre, sosyal destek, insanların zorlayıcı olaylara karşı zihinsel sağlıklarını korumaktadır (Raffaelli ve diğerleri, 2013). Bireyler çevrelerinden sosyal destek algıladıklarında, stresli olaylara daha uyumlu değerlendirmeler yaparlar. Bu sayede, olumsuz sonuçlarla başa çıkabileceklerine gerçekten inanma olasılıkları artarak psikolojik sağlamlıkları güçlenmektedir (Gable ve Bedrov, 2022; Glozah ve Pevalin, 2014).

Doğrudan etki modeli, sosyal destek alanın stres faktörlerine maruz kalma durumundan bağımsız olarak her zaman kişinin iyi oluşunu kolaylaştırdığını göstermek için geliştirilmiştir (Cassel, 1974; Cohen ve Wills, 1985). Sosyal ilişkiler, olumsuz olaylardan bağımsız olarak zaten iyi oluş üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Sosyal destek, işlevselliği, sıkıntı düzeyini, içselleştirme belirtilerini, psikopatolojik tepkileri, kişilerarası ilişkileri ve özsaygıyı doğrudan etkilemektedir (Ciarrochi ve diğerleri, 2017; İkiz ve Çakar, 2010). Bir çalışma, aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin, olumsuz olaylardan bağımsız olarak iyi oluş üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu bulmuştur. Zorlayıcı olaylar durumunda ise eş desteğinin kişinin iyi oluşu üzerinde tamponlama etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Graham ve Barnow, 2013).

Sosyal Destek Kaynakları

Bireyin çevresinde; ailesi, akranları, çalışma arkadaşları, akrabaları, dâhil olduğu diğer sosyal gruplar gibi birçok sosyal destek kaynağı vardır (Yıldırım, 1997). Aile üyeleri,

arkadaşlar, komşular, meslektaşlar ve toplumda bulunan diğer sosyal bağlantılar, sosyal destek ağının önemli bileşenleridir ve insanların yaşamlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Thoits, 2011). Öğrencilerin sosyal destek kaynaklarının başında aile, akranlar ve öğretmenler gelmektedir. Aile, bireylerin hayatında temel bir sosyal destek kaynağıdır. Aile içindeki sıcak ve destekleyici ilişkiler, çocukların ve yetişkinlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Roohafza ve diğerleri, 2014; Rothon, Goodwin ve Stansfeld, 2012). Aile, genellikle bireylerin en güvenilir ve duygusal açıdan en yakın destekçileridir. Aile içindeki sıcak ve sevgi dolu ilişkiler, bireylerin duygusal dengesini korumasına yardımcı olurken, zorlu zamanlarda moral ve duygusal destek sağlamaktadır. Araştırmalar, aile desteğinin depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunlarıyla mücadelede koruyucu bir faktör olarak, önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Roohafza ve diğerleri, 2014).

Ailelerinden sosyal destek gören ergenlerin geleceğe yönelik umut seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Archer, Jiang, Thurston ve Floyd, 2019). Aile bireyleri, zorlu zamanlarda moral ve duygusal destek sağlarken, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan pratik yardımları da sağlayarak bireylerin güçlü bir dayanışma hissi geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bireyin aileden sağladığı sosyal destek karşılaştığı stresli durumlarla başa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Birey sorunlar karşısında yalnız olmadığını düşünerek geleceğe daha olumlu bakmaktadır (Terzi, 2008).

Akranlar, bireylerin yaşıt gruplarıyla kurduğu sosyal ilişkilerdir ve önemli bir sosyal destek kaynağıdır. Özellikle ergenlik döneminde akran ilişkileri, bireylerin duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Van Ryzin ve diğerleri, 2009). Akranlar, yaşıt gruplarında oluşturulan ilişkiler aracılığıyla sosyal destek sunmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde, akranlar arasındaki olumlu ilişkiler, özgüvenin artmasına, stresin azalmasına ve uyumlu bir sosyal kimlik geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Ciarrochi ve diğerleri, 2017). Akranlar arasındaki dayanışma ve anlayış, bireylerin yaşamlarında benlik saygısı ve sosyal becerilerin gelişmesini desteklemektedir. Akran sosyal desteği yüksek olan ergenlerin, düşük olan ergenlere kıyasla yaşam memnuniyetleri daha yüksek olmaktadır (Siddall ve diğerleri, 2013).

Öğretmenler, öğrencilerin eğitim sürecinde önemli bir sosyal destek sağlayıcıdır. Nitelikli ve destekleyici öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısını artırabilmekte ve öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumlarını etkileyebilmektedir (Ghazarian ve Roche, 2010).

Öğretmenlerin öğrencilerle empati kurması, onları anlaması ve desteklemesi, öğrencilerin özgüvenini artırmakta ve öğrenmeye olan motivasyonlarını güçlendirmektedir. Öğretmen sosyal desteği bireylerin sosyal yeterliliklerini artırmaktadır (Deniz ve Kazu, 2021). Özellikle öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde önemli bir etkenin öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğretmenden algılanan sosyal destek olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen sosyal desteği, etkileşimi ve karşılıklı saygıyı teşvik eden öğretmen yaklaşımı, motivasyon ve okula bağlılıktaki olumlu değişikliklere yol açmakta, öğrencilerin okula bağlılıklarına olumlu katkıda bulunmaktadır (Açılan ve Özgenel, 2021; Karababa ve diğerleri, 2018; Ryan ve Patrick, 2001).

Algılanan Sosyal Destek

Algılanan sosyal destek, bireylerin çeşitli sosyal ilişkileri ve bağlantıları yoluyla aldığı duygusal, bilgi ve maddi destekleri algıladığı öznel bir değerlendirmedir. Algılanan sosyal destek, destek kaynaklarının varlığına bakılmaksızın bu desteğin mevcut olacağı beklentisini içermektedir (Archer ve diğerleri, 2019). Bu kavram, bireylerin diğer insanlardan gelen yardımları nasıl algıladığına, bu yardımları değerlendirme biçimlerine ve bu desteklerin kendilerine nasıl etki ettiğine odaklanmaktadır. Algılanan sosyal destek, doğrudan başkaları tarafından sağlanan yardımların miktarı ve kalitesi değil, bireylerin bu yardımları nasıl değerlendirdiği ve bu değerlendirmenin öznel ve psikolojik iyi oluşlarına olan etkisi açısından önemlidir (Gençöz ve diğerleri, 2004; Siedlecki ve diğerleri, 2014).

Algılanan sosyal destek, insanların güvende ve desteklenmiş hissetmelerini sağlamakta, zor zamanlarda başa çıkma becerilerini artırmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğin, stresle başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini ve depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunların riskini azalttığını göstermektedir (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Roohafza ve diğerleri, 2014; Thoits, 2011). Algılanan sosyal destek ayrıca bireylerin genel yaşam tatminini ve psikolojik refahlarını artırarak daha mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine katkı sağlamaktadır (Gençöz ve diğerleri, 2004; Raffaelli ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerde Sosyal Destek

Sosyal destek literatürü incelendiğinde öğrencilerin hayatları ve gelişimleri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Araştırmalarda sosyal destek öğrencilerin yaşamlarında birçok olumlu fayda ile ilişkilendirilebilecek bir faktör olarak belirlenmiştir (Forster ve diğerleri, 2020; Ghazarian ve Roche, 2010; Kutsal ve Bilge, 2012; Siddall ve diğerleri, 2013;

Terzi, 2008; Yıldırım, 2006). Öğrencilerin gelişimleri ve ilerlemelerinde aile, akran ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin birçok olumlu faydası olduğu görülmektedir (Archer ve diğerleri, 2019; Arslan, 2009; Deniz ve Kazu, 2021; Forster ve diğerleri, 2020; Siddall ve diğerleri, 2013; Terzi, 2008; Yıldırım, 2006).

Öğrencilerin okula düzenli devam etmeleri, etkinliklere katılmaları, okulda mutlu olmaları ve okula bağlılıklarını artırmada sosyal destek önemli bir faktördür (Açılan ve Özgenel, 2021; Hamm ve Faircloth, 2005; Mo ve Singh, 2008; Murray, 2009; Wang ve Eccles, 2012). Destekleyici ve olumlu ilişkilerin olduğu, yüksek sosyal destek verilen aile ortamında yetişen öğrencilerin, okula bağlılıklarının arttığı görülmektedir (Mo ve Singh, 2008; Murray, 2009; Wang ve Eccles, 2012). Akranları tarafından kabul edilen, sosyal destek gören öğrencilerin, dışlanan ve düşük sosyal destek görenlere oranla okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Hamm ve Faircloth, 2005; Karababa ve diğerleri, 2018; Kızıldağ ve diğerleri, 2017; Ryan ve Patrick, 2001). Öğretmenden alınan sosyal desteğin, öğrencilerin okula devamı ve okula bağlılığında büyük katkısının olduğu belirlenmiştir (Açılan ve Özgenel, 2021; Erdoğan, 2018; Patrick ve diğerleri, 2007; Wang ve Eccles, 2012).

Öğrencilerin motivasyon, ders çalışmaları ve akademik başarılarını artırmada algılanan sosyal desteğin olumlu katkısı olduğu görülmektedir (Appleton ve diğerleri, 2006; Tinajero, Martínez-López, Rodríguez ve Páramo, 2020). Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için, gündelik sıkıntılarının azaltılması ve sosyal destek ağlarının kuvvetlendirilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2006). Aile, akran ve öğretmenden algılanan yüksek sosyal destek, öğrencilerin okulda tükenmişlik duygularını azaltırken (Kutsal ve Bilge, 2012), düşük sosyal destek okulu bırakma niyetlerinin artmasına yol açabilmektedir (Samuel ve Burger, 2020). Öğrencinin hayatında önemli kişilerden aldığı sosyal desteğin azalması, akademik motivasyonsuzluğa yol açmaktadır. Düşük sosyal destek, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının ve akademik özgüvenlerinin azalarak okula bırakmalarına neden olabilmektedir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Sosyal destek öğrencilerin; yeniliklere daha kolay adapte olmasına, geleceğe umutla bakarak, kendini geliştirmesine olumlu katkı sunmaktadır (Archer ve diğerleri, 2019; Deniz ve Kazu, 2021). Akranları, öğretmenleri ve aileleri tarafından sosyal destek gören öğrenciler; çevresinden daha fazla kabul görmekte, özgüveni ve benlik saygıları artmaktadır (Arslan, 2009; İkiz ve Çakar, 2010). Öğrencilerin okulda sosyal destek görmeleri, hem okul yaşamlarından,

hem de genel olarak hayattan memnuniyetlerini artırarak, yaşam doyumu ve öznel iyi oluşlarına pozitif fayda sağlamaktadır (Glozah ve Pevalin, 2014; Siddall ve diğerleri, 2013).

Öğrencilerde sosyal destek literatürü incelendiğinde, sosyal destek algısının öğrencilerin kaygı, stres, depresif durum, öfke, depresyon ve yalnızlık durumları üzerinde etkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Arslan, 2009; Avcı ve Yıldırım, 2014; Baltacı ve Hamarta, 2013; Doğan, 2008; Hefner ve Eisenberg, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012). Düşük sosyal destek gören öğrencilerin daha öfkeli ve saldırgan oldukları (Arslan, 2009; Doğan, 2008), sosyal kaygılarının yüksek olduğu (Baltacı ve Hamarta, 2013), kendilerini yalnız hissettikleri (Avcı ve Yıldırım, 2014) belirlenmiştir. Sosyal destek algısı zayıf öğrencilerin kaygılı olduğu, kaygı durumlarında problem çözme becerilerinin zayıfladığı, çok fazla depresif belirtiler gösterdikleri ve sosyal izolasyon riski yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (Baltacı ve Hamarta, 2013; Hefner ve Eisenberg, 2009; Kutsal ve Bilge, 2012). Aileleriyle sorun yaşayan, ilişkileri bozuk, sosyal destek alamayan öğrencilerin, sıcak bir aile ortamında yaşayan sosyal destek gören akranlarına göre daha fazla sigara ve uyuşturucu madde kullandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin ilerleyen zamanlarda madde bağımlısı oldukları ve intihar düşüncelerinin arttığı görülmektedir (Aydoğdu ve Olcay Çam, 2013; Forster ve diğerleri, 2020; Koca ve Oğuzöncül, 2015; Wright, 2016).

Düşük sosyal destek algısının bu olumsuz etkilerinin yanı sıra, yüksek sosyal destek algısının, stresle başa çıkma, problem çözme, zorlayıcı yaşam olaylarıyla mücadele edebilme gibi güçlendirici etkilerinin olduğu gözlenmektedir (Forster ve diğerleri, 2020; Nosheen, Riaz, Malik, Yasmin ve Malik, 2017; Terzi, 2008; Thoits, 2011; Wright, 2016; Yıldırım ve Tanrıverdi, 2021). Sosyal destek, öğrenciler için stresin olumsuz etkilerinden korunmak ve stresle başa çıkmada bir kalkan görevi görmektedir (Nosheen ve diğerleri, 2017; Thoits, 2011). Sosyal destek zor koşullarda yaşayan öğrenciler için bile, olumlu sonuçlara ve koruyucu etkiye yol açmaktadır (Forster ve diğerleri, 2020). Aile, akran ve öğretmenlerinden sosyal destek gören öğrenciler, kaygı ve stresin olumsuz etkileriyle baş etmekte ve psikolojik sağlamlıkları artmaktadır (Terzi, 2008; Turgut ve Çapan, 2017; Yıldırım ve Tanrıverdi, 2021). Görüldüğü üzere sosyal desteğin öğrencilerin yaşamları ve gelişimleri üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Sosyal desteğin öğrencilerin kaygı, stresle baş etmelerine ve problem çözmelerine katkı sağlayarak iyi oluşlarına etki ettiği görülmektedir (Arslan, 2009; Siddall ve diğerleri, 2013; Turgut ve Çapan, 2017). Düşük sosyal desteğin öğrencilerde akademik özgüvenin azalmasına, akademik motivasyonsuzluğa yol açtığı, okul terkine ve madde

kullanımına yol açtığı bilinmektedir (Baltacı ve Hamarta, 2013; Hefner ve Eisenberg, 2009; Legault ve diğerleri, 2006).

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, sosyal destek öğrencilerin gelişiminde ve ilerleyen yaşamında birçok duruma etki etmektedir. Öğrencilerin sosyal destek algıları hakkında yeni bilgiler edinmek, öğrencilerin yaşamlarındaki önemli kişilerden aldığı desteği iyileştirmeye yönelik tedbirler almaya katkı sunacaktır. Öğrencilerde sosyal desteğin yapısını daha iyi tanımak, sosyal desteğin yaşamları üzerindeki koruyucu etkilerini öğrenmemize yarar sağlayacaktır (Malecki ve Demary, 2002).

Sosyal Destek Algısını Etkileyen Faktörler

Sosyal destek algısını etkileyen bir dizi faktör vardır ve bu faktörlerin anlaşılması, sosyal destek ağlarının oluşturulması ve güçlendirilmesi açısından önemlidir. Bireylerin sosyal destek algısını etkileyen faktörler araştırıldığında, cinsiyet ve yaş değişkenine göre bireylerin algıladığı sosyal desteğin değişme durumunun araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Cheng ve Chan, 2004; Ham, Hayes ve Hope, 2005; Yılmaz, Yılmaz ve Karaca, 2008). Yapılan araştırmalarda kızların erkeklere göre aile, arkadaş ve öğretmenlerinden daha yüksek sosyal destek algıladığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Can, 2008; Cheng ve Chan, 2004; Malecki ve Demaray, 2003; Oktan, 2013; Yılmaz ve diğerleri, 2008).

Bazı araştırmalarda ise algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Çeçen, 2008; Demirtaş, 2007; Ham ve diğerleri, 2005).

Sosyal destek algısını etkileyen faktörlerden bir başkası da kişilerin bireysel özellikleridir. Öz yeterlik, benlik saygısı, dışa dönüklük, öfkeli olma gibi bireysel özellikler onların sosyal destek almak için ne kadar açık olduklarını ve diğer insanlarla nasıl ilişkiler kurduklarını etkilemektedir (Arslan, 2009; Gracia ve Herrero, 2004; Swickert ve diğerleri, 2010; Yenen ve Carkit, 2023). Swickert ve diğerleri (2010), kişilik özellikleri ile sosyal destek algısı ilişkisine yönelik yaptıkları araştırmada, dışadönük bireylerin sosyal destek algısının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Dışadönük bireyler, sosyal ve arkadaş canlısı olma eğiliminde olduklarından, çevresinden daha fazla sosyal destek görmektedir (Swickert ve diğerleri, 2010). Bireysel özelliklerin yanı sıra bireylerin sosyal becerileri, sosyal destek algısını etkileyebilmektedir. İyi gelişmiş sosyal becerilere sahip bireyler, diğer insanlarla daha iyi

ilişkiler kurmakta ve sosyal destek ağlarını daha etkin bir şekilde kullanmaktadır (Thoits, 2011). Bunların yanı sıra bireyin benlik saygısı ile sosyal destek algısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bireyin akranları tarafından kabul görmesi benlik saygısını artırırken, benlik saygısı artan birey çevresinden daha fazla sosyal destek görmektedir (Arslan, 2009). Sosyal destek algısını artıran kişisel özelliklerin yanında, saldırganlık kişilik özelliğinin bireylerin sosyal destek algısını azalttığını belirlenmiştir (Gündoğan ve Sargın, 2018).

Sosyal destek algısını etkileyen diğer bir faktörün bireyin bağlanma stili olduğu görülmektedir (Bernardon, Babb, Hakim-Larson ve Gragg, 2011; Dereli ve Karakuş, 2011; Ognibene ve Collins, 1998; Vogel ve Wei, 2005). Güvenli bağlanan bireylerin, aile ve akranlarından yüksek sosyal destek görürken saplantılı ve kaçınan bağlanan bireylerin aile ve akranlarından düşük sosyal destek gördüğü belirlenmiştir (Ognibene ve Collins, 1998). Güvenli bağlanan bireylerin, kaygılı ve kaçınan bireylere göre daha düşük yalnızlık seviyelerinin olduğu ve daha yüksek sosyal destek aldığı görülmektedir (Bernardon ve diğerleri, 2011). Güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu kaygılı ve kaçınma bağlanma stiline sahip bireylerin sosyal ve iletişim becerilerinin zayıf olduğu gözlenmiştir (Dereli ve Karakuş, 2011).

Toplumun sosyal destekle ilgili normları ve değerlerin bireylerin sosyal destek algısını şekillendiren faktörler olduğu görülmektedir (Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi ve Stein, 2013; Kim, Sherman ve Taylor, 2008; Nosheen ve diğerleri, 2017; Taylor ve diğerleri, 2004). Bazı toplumlarda sosyal destek daha ön planda olabilirken diğerlerinde bireyler daha bağımsız davranmayı tercih edebilirler (Kim ve diğerleri, 2008). Toplulukçu toplumlarda yaşayan bireyler için sosyal destek algısı daha önemli olduğu görülmektedir (Nosheen ve diğerleri, 2017). Daha açık bir ifadeyle, bireylerin stresli ve zorlayıcı olaylarda sosyal destek arama ve destek kaynaklarından faydalanma durumu yaşadığı kültüre göre değişkenlik gösterebilmektedir. Taylor ve diğerleri (2004) Asyalı ve Asya kökenli Amerikalıların, Amerikalılardan sosyal desteği stresle başa çıkmada daha az kullandıklarını belirlemişlerdir. Brannan ve diğerleri (2013) İran, Ürdün ve Amerika Birleşik Devletleri'nden üniversite öğrencilerinden oluşan bir grupta, algılanan aile sosyal desteğinin üç grup içinde önemli olduğunu ve aileden algılanan sosyal desteğin refahlarını yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Sonuç olarak hem bireyci hem de toplulukçu kültürlerde aile sosyal desteğinin bireyler için önemli olduğu görülmektedir.

Sosyal Destek Algısının Sonuçları

Sosyal destek literatürü incelendiğinde, hayatındaki önemli kişilerden sosyal destek görmek insanların yaşamına birçok koruyucu ve olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, sosyal destek düzeyi yüksek bireylerin yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2008). Algılanan sosyal destek düzeyi artan öğrencilerin; yalnızlık düzeylerinin düştüğü stresli ve zorlayıcı durumlarla başa çıkabildikleri, psikolojik dayanıklılıklarının arttığı görülmektedir (Terzi, 2008; Turgut ve Çapan, 2017; Yıldırım ve Tanrıverdi, 2021). Glozah ve Pevalin (2014) yaptıkları araştırmada algılanan sosyal destek ile stres arasında negatif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, sosyal desteğin okula bağlılıkla birlikte psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Turgut ve Çapan, 2017).

Yine üniversite öğrencilerinin katılımcı olduğu sosyal girişimcilik ve algılanan sosyal destek ilişkisi üzerine yapılan bir çalışmada, bireylerin algıladıkları sosyal desteğin sosyal girişimcilikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Çavuş ve Pekkan, 2017). Öğretmen sosyal desteğinin artması, ortaokul öğrencilerinin sosyal dışlanmasının azalmasına ve sosyal yetkinliklerinin artmasında faydalı olmaktadır (Deniz ve Kazu, 2021). İkiz ve Çakar (2010) tarafından 15-19 yaş aralığındaki ergenlerle yaptıkları araştırmada, ergenlerin benlik saygısı seviyeleri ile algıladıkları sosyal destek seviyeleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Arslan (2009) ergenlerde öfke, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek üzerinde yaptığı araştırmada; aileleri, öğretmenleri ve akranlarından sosyal destek gören bireylerin benlik saygılarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Siddall ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal destek gören ergenlerin yaşam memnuniyetlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Algılanan sosyal desteğin bireylerin geleceğe yönelik umutlarına olumlu katkısı olmaktadır (Archer ve diğerleri, 2019). Gülaçtı (2010) çalışmasında öznel iyi oluşun önemli bir yordıcısının sosyal destek algısı olduğunu belirlemiştir. Gençöz ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gözlemlemişlerdir.

Yıldırım (2006) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada aile ve arkadaşlardan algılan sosyal desteğin akademik başarının yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Lise

öğrencilerinin sınav kaygısı ile sosyal destek algısı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin sosyal destek algısı arttıkça sınav kaygılarının azaldığı, sosyal destek algısı azaldıkça sınav kaygısının yükseldiği görülmüştür (Gençdoğan, 2006). Yüksek düzeyde sosyal destek algılayan lise öğrencilerinin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (Kutsal ve Bilge, 2012).

Yapılan araştırmalar farklı kaynaklardan sosyal destek görmenin bireylerde kaygı, stres, depresyonun olumsuz etkilerini azaltıcı ve koruyucu bir işlevi olduğunu göstermektedir (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Raffaelli ve diğerleri, 2013; Roohafza ve diğerleri, 2014). Doğan (2008) algılanan sosyal desteğin somatizasyon, saldırganlık, depresyon ve anksiyete belirtilerini yordadığını belirlemiştir. Raffaelli ve diğerleri (2013) üniversite öğrencilerinde sosyal desteğin düşük stres ve depresyon düzeyiyle ilişkili olduğunu; sosyal desteğin stres ve depresyon arasındaki ilişkiyi zayıflattığını ortaya çıkarmışlardır. Roohafza ve diğerleri (2014) kaygı ve depresyona karşı algılanan sosyal desteğin koruyucu bir faktör olduğunu ve algılanan sosyal desteğin kaygıyla başa çıkma mekanizmalarıyla pozitif yönlü ilişkisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Baltacı ve Hamarta (2013) sosyal destek algısı yüksek öğrencilerin düşük düzeyde sosyal kaygı yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Algılanan sosyal destek bireylerin ruh sağlığını korumada; sigara, alkol, uyuşturucu gibi madde kullanımını azaltmada ve intiharı önlemede koruyucu rol üstlenmektedir. Aile, akran ve öğretmen sosyal desteğinin gençlerin suç davranışlarını azalttığı görülmektedir (Ghazarian ve Roche, 2010). Akran ve öğretmen sosyal desteği, stresli aile koşullarında yaşayan öğrenciler için bile olumlu sonuçları desteklemekte ve destek kaynaklarının sayısı arttıkça sosyal desteğin koruyucu etkileri artmaktadır (Forster ve diğerleri, 2020). Stevens, Jason, Ram ve Light (2015) yaptıkları araştırmada sosyal desteğin bireylerin madde kullanımdan uzak durması ve madde bağımlılığı olan bireylerin iyileşmesinde olumlu katkısı olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Wright (2016) siber zorbalığa maruz kalan ergenleri gözlemlediği 3 yıllık bir çalışmada, sosyal destek algısı yüksek olan mağdurların sosyal destek algısı düşük olanlara göre, daha az alkol ve uyuşturucu madde kullandıklarını belirlemiştir. Koca ve Oğuzöncül (2015) düşük sosyal destek gören üniversite öğrencilerinin sigara ve uyuşturucu madde kullanımının, yüksek sosyal destek görenlerden fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kleiman, Riskind, Schaefer ve Weingarden (2012) yüksek düzeyde dürtüsel olan bireyler arasında sosyal destek algısı yüksek olanların diğerlerine göre intihar riskinin daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Yine iki farklı

ülke örnekleminde yapılan araştırmada sosyal desteğin bireylerin hayatı boyunca intihar girişimi olasılığını azalttığı görülmüştür (Kleiman ve Liu, 2013).

Sosyal destek görmek her yaş grubundaki bireyin yaşamda önemli bir faktördür. Bireyin hayatındaki önemli kişilerden sosyal destek görmesi ve sosyal destek algısının yüksek olmasının birçok koruyucu ve olumsuz olayların etkisini hafifletici özelliği olduğu görülmektedir. Diğer taraftan düşük sosyal destek gören bireylerin psikiyatrik rahatsızlıklar, madde kullanımı ve intihar gibi ciddi olumsuz durumlar için risk altında oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır. Bu nedenlerle bireylerin yaşamındaki kişilerden gördüğü sosyal desteğin etkilerini araştırmak, yaşam kalitelerinin artmasına ve iyi oluşlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Farkındalığı

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

Son zamanlarda küreselleşme, salgın hastalıklar, bilgi ve iletişim teknolojisindeki hızlı ilerlemelerin yol açtığı karmaşıklık ergenler üzerinde hayal kırıklıklarına ve uyum sorunlarına yol açmaktadır (Ramakrishnan ve Jalajakumari, 2013). Ayrıca ergenler okul, aile ve arkadaşlık ilişkileri ile bireysel konularda bir çok sorun yaşamaktadır (Soykatırcı, 2004). Bu süreçte ergenler psikolojik, sosyal ve eğitimsel kapasitelerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için psikolojik danışma ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadır (Gallant ve Zhao, 2011).

Ergenlerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyacını karşılayabileceği en uygun yer, zamanının çoğunu geçirdikleri okullardır (Korkut, 2007; Tagay ve Çakar, 2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanan rehberlik ve psikolojik danışma programları; ergenlik çağındaki öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal, mesleki ve akademik zorluklarını ele almak için tasarlanmıştır (Eyo ve diğerleri, 2010). Okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin kendilerini ve çevresindeki olanakları tanıyarak iyi bir gelecek kurmaları ve doğru kararlar almalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Odeleye, 2017). Aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çocukların farklı alanlarda gelecekte başarılı olarak mutlu yetişkinler olmalarında önemli rol oynamaktadır (Gallant ve Zhao, 2011; Kılıç, 2010; Nkechi, Ewomaoghene ve Egenti, 2016).

Öğrencilerin okulda yapılan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince faydalanabilmesi; bu hizmetlerin hedef, içerikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve farkındalıklarının olmasıyla mümkündür (Meşeci, Dinçer ve Çırakoğlu, 2006). Aynı zamanda

öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisinin çalışmalarından haberdar olmaları, verilen hizmetlerden faydalanmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Oran, 2013). Okul psikolojik danışmanını tanıyan öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin yeterliliğine ilişkin algısı, okul psikolojik danışmanını tanımayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Özmen, Eren ve Tezer, 2016).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrencilerin bilgi düzeylerinin yüksek olması, bu hizmetlerin etkisini artıran önemli bir etkidir (Ibu ve Maliki, 2010). Ayrıca okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeyleri arttan öğrenciler bu hizmetleri daha etkili ve aktif bir şekilde kullanmaktadır (Gallant ve Zhao, 2011). Bunların yanı sıra hizmetlere yönelik farkındalığın artması, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okullar için temel bir gereklilik olarak görülmesine katkı sunmaktadır (Genç, 2019; Lapan ve diğerleri, 2001; Polat, 2007).

Ülkemizde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelişimsel modele dayalı kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı kapsamında yürütülmektedir (Doğan, 2016; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011). Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı bireyi devamlı olarak kendini geliştirme gayreti içinde görmektedir (Doğan, 2016). Bu kapsamda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmaktadır (Terzi ve diğerleri, 2011).

Okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde önleyici çalışmalar ön plandadır (Korkut, 2003). Önleyici rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları sayesinde sorun davranışlar ve problem durumların ortaya çıkmasının önüne geçilmektedir. Bu çalışmalar okul öncesi eğitimden başlayarak ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde devam etmektedir (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Odeleye, 2017). Bunların yanı sıra önleyici çalışmalar sadece sorunları ortaya çıkmasını önlemek amaçlı değil, aslında gençlerin daha yetkin olmaları ve sorunlar karşısında dayanma gücünü artırmayı amaçlamaktadır (Kılıç, 2010; Korkut, 2003).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sadece sorunlu öğrencilere değil, tüm öğrencilere yöneliktir (Arslan, 2023; İçtüzzer, 2017; Terzi ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin çoğunluğu hizmetlerden yararlanmakta, rehberlik ve psikolojik danışma servisine ihtiyaç olduğunda gidebileceklerini belirtmektedir (Arslan, 2023; İçtüzzer, 2017). Aynı zamanda öğrencilerin büyük bir bölümü okullarındaki rehberlik servisinin çalışmalarından bilgi sahibidir ve servisi herkesin yararlanabileceği bir yer olarak görmektedir (Çetin, 2016;

Gallant ve Zhao, 2011). Servisten yararlanan öğrencilerin hizmetlerden memnun oldukları ortaya çıkarılmıştır (Genç, 2019; İçtüzzer, 2017; Lapan ve diğerleri, 2001).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hem öğrencilere hem de öğrencilerle ilişki içinde olan veli, öğretmen ve okul idarecilerine yönelik olarak yürütülmektedir (Arfasa ve Weldmeskel, 2020; Çetin, 2016; Çivitci, 2014; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Karataş ve Baltacı, 2013). Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı okul personeli, anne- babalar ve ilgili diğer kişilere müşavirlik hizmeti sunmakta ve işbirliği içerisinde olmaktadır (Doğan, 2016). Dahası rehberlik ve psikolojik danışma servisi öğrenci, öğretmen ve anne-baba arasında bir köprü görevi görür (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Bu şekilde oluşan işbirliği sayesinde okul aile ilişkilerinin gelişmesine, daha fazla öğrencinin hizmetlerden faydalanmasına, öğrenci sorunlarının önleme ve azaltılmasına yardımcı olmaktadır (Epstein ve Van Voorhis, 2010).

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerini Etkileyen Değişkenler

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini etkileyen faktörler üzerine bir çok çalışma olduğu görülmektedir (Chandler ve diğerleri, 2018; Davis ve Lambie, 2005; Güven, 2009; Karataş ve Baltacı, 2013; Odeleye, 2017; Tagay ve Çakar, 2017; Taytaş ve Tanhan, 2021; Yüksel Şahin, 2008). Bu çalışmaların önemli bir bölümü öğretmen, okul müdürü ve genel olarak okul personelinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine bakış açısı ve hizmetlere yönelik tutumuyla ilgilidir (Epstein ve Van Voorhis, 2010; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karataş ve Baltacı, 2013). Yapılan araştırmalarda bir bütün olarak okul çalışanlarının hizmetler ve okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanına yönelik yaklaşımı yürütülecek hizmetleri doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Lapan ve Harrington, 2010; Zalaquett ve Chatters, 2012).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini etkileyen önemli faktörlerden birinin okul müdürü ve müdür yardımcıları olduğu görülmektedir (Chandler ve diğerleri, 2018; Dost ve Keklik, 2012; Tagay ve Çakar, 2017). Okul müdürlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin içeriğini tam olarak bilmemeleri, çalışmalara yönelik isteksiz ve umursamaz bir tavır sergilemeleri, hizmetlerin yürütülmesini zorlaştırmaktadır (Dost ve Keklik, 2012; Parmaksız ve Gök, 2018). Yine müdürlerin rehber öğretmeni/ psikolojik danışman görev tanımlarını tam olarak bilmemeleri, görev kapsamı dışında ekstra görevler vermeleri ve işbirliği içerisinde olmamaları hizmetlerin etkinliğini azaltmaktadır (Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Chandler ve diğerleri, 2018; Hatunoğlu

ve Hatunoğlu, 2006; Parmaksız ve Gök, 2018). Diğer taraftan okul müdürünün rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından yapılan çalışmaların öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimine olumlu yönde etkilediğini düşünmesi rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarını olumlu etkilemektedir (Eren, 2022; Zalaquett ve Chatters, 2012). Bu şekilde okul yöneticileri okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerekliliğine inanmakta ve yapılacak çalışmalarda rehber öğretmen/ psikolojik danışman ile işbirliği içerisine girmektedir (Özabacı ve diğerleri, 2008; Karataş ve Baltacı, 2013). Böylelikle rehber öğretmen/ psikolojik danışman kendi yetkilerini kullanma yetkisine sahip olmakta ve yapılan çalışmalarda daha olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Kılıç, 2010; Lapan ve Harrington, 2010).

Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına karşı isteksiz olmaları, rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine inanmamaları çalışmaları olumsuz etkilemektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Tagay ve Çakar, 2017). Yine öğretmenler ile rehber öğretmen/psikolojik danışman arasında iletişim eksikliği olması rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini zorlaştırmaktadır (Karataş ve Baltacı, 2013). Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının önemini yeterince kavramamış olması ve rehberlik servisine yönelik yanlış inanışları çalışmalarda karşılaşılan güçlüklerdir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Parmaksız ve Gök, 2018). Öbür taraftan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının gerekliliğine inanan işbirlikçi öğretmenlerin olması çalışmaları olumlu etkilemekte ve öğrenci farkındalığının artmasına katkı sunmaktadır (Epstein ve Van Voorhis, 2010; Kılıç, 2010; Yüksel Şahin, 2008).

Yine okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini etkileyen başka bir faktör, velilerin çalışmalara yönelik tavrı ve bakış açısıdır (Bacıoğlu ve diğerleri, 2017; Davis ve Lambie, 2005; Tagay ve Çakar, 2017). Velilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması, velilere yönelik çalışmalara katılmaması rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının yürütülmesinde karşılaşılan zorluklardır (Dost ve Keklik, 2012; Karataş ve Baltacı, 2013). Aynı zamanda velilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine başvurması, öğrencilerin servise yönelik bakış açılarını etkilemektedir (Özmen ve diğerleri, 2016). Başka bir deyişle, velilerin çalışmalara yönelik istekli ve işbirliği içerisinde olması öğrenci sorunlarının çözümünde rehber öğretmen/psikolojik danışmana destek olmaktadır (Davis ve Lambie, 2005; Epstein ve Van Voorhis, 2010).

Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanının mesleki yeterlilik algısı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Karataş ve Baltacı, 2013; Lapan ve Harrington, 2010). Mezun

olduğu lisans programını isteyerek tercih eden rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yeterlilik algısının daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Taytaş ve Tanhan, 2021). Yine lisans eğitiminde yeterli uygulamalı ders görmeyenlerin yeterlilik algısının düşük olduğu görülmektedir (Karataş ve Baltacı, 2013). Üniversitede rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan rehber öğretmen/psikolojik danışmanların diğer bölümlerden mezun olanlara göre yeterlilik algısı yüksek olduğu belirlenmiştir (Taytaş ve Tanhan, 2021). Aynı zamanda mesleki deneyim ve tecrübelerinin artması, rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yeterlilik algısını artırmaktadır (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Yeterlilik algısı yüksek olan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar, yaptıkları çalışmalarda verim elde edilmesine ve diğer paydaşlar tarafından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin olumlu algılanmasına fayda sağlamaktadır (Selen, 2008; Tagay ve Çakar, 2017).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini etkileyen bir başka faktör okulda çalışan rehber öğretmen/psikolojik danışman sayısı ve okuldaki öğrenci sayısıdır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karataş ve Baltacı, 2013). Okuldaki rehber öğretmen/psikolojik danışman sayısının az olması, çalışmaların etkin bir şekilde yapılmasını engellemektedir (Güven, 2009). Ayrıca okulda yeterli rehber öğretmen/psikolojik danışman olmadığında, uzman başına çok fazla öğrenci düşmektedir. Bu durum, öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ulaşamaması ve yeterince faydalanamamasına neden olmaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karataş ve Baltacı, 2013). Bu doğrultuda rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının daha aktif yürütülmesi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisi ulaşılabilirliğini artırmak için okullardaki rehber öğretmen/psikolojik danışman ihtiyacı giderilmesi gerektiği önerilmektedir (Karataş ve Baltacı, 2013; Tagay ve Çakar, 2017).

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine uygun fiziki koşullar ve gerekli donanımın olmaması süreci olumsuz etkileyen faktörlerden biridir (Karaküçük, 2010; Tagay ve Çakar, 2017). Çalışma ve bireysel görüşme yapacak mekan olmaması, birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman aynı odada olması önemli bir dezavantaj olarak görülmektedir (Arfasa ve Weldmeskel, 2020; Güven, 2009). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerin etkin bir biçimde yürütülmesi için gerekli mekânsal ve donanımsal sorunlar giderilmelidir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karaküçük, 2010).

Bazı araştırmalarda, öğrenci cinsiyeti ve okul türü okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden faydalanma ve hizmetlere bakış açısı üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir (Arslan, 2023; Eren, 2022; Eyo ve diğerleri, 2010; Yüksel Şahin, 2008). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden faydalanma ve hizmetleri değerlendirmesinin

cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade eden çalışmalar olduğu gibi (Arslan, 2023; Yüksel Şahin, 2008) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik ve psikolojik danışma servisinden faydalandığını ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır (Eren, 2022; Eyo ve diğerleri, 2010; Selen, 2008). Yine ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden daha fazla faydalandıkları görülmektedir (Eren, 2022). Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer liselerdeki öğrencilere göre rehberlik ve psikolojik danışma servisinden yararlanma oranları yüksektir (Arslan, 2023).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarını etkileyen önemli bir faktör öğrencilerin bakış açısı ve tutumu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik farkındalıkları ve tutumlarına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine bakış açılarının önemli ölçüde olumlu olduğu belirlenmiştir (Eyo ve diğerleri, 2010; Genç, 2019; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017). Yine öğrencilerin gönüllü olarak rehberlik ve psikolojik danışma servisinden faydalandıkları ve servis çalışmalarından memnun oldukları görülmektedir (Oran, 2013). Benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğu rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini herkesin faydalanabileceği bir alan olduğu düşüncesindedir (Arslan, 2023; Çetin, 2016; Gallant ve Zhao, 2011). Dahası öğrenciler, rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ve önemine inandıkları yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Genç, 2019; Polat, 2007).

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Sonuçları

Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulandığı okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir (Brigman ve Campbell, 2003; Sink, Akos, Turnbull ve Mvududu, 2008). Yapılan rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları öğrencilerin akademik motivasyonu artırmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik başarıyı zayıf olanların devam ettiği okullarda okul psikolojik danışmanlarının öğrenci akademik performansı ve mezuniyet oranlarını artırmada kritik rol üstlendikleri görülmektedir (Hines ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde Modo, Sanni ve Mogbo (2013) ortaokul öğrencileri arasında rehberlik hizmetlerinden yararlananların, yararlanmayanlara göre daha yüksek akademik performans gösterdiklerini belirlemiştir.

Yine yaşam amaçları edinme grup rehberlik çalışmasına katılan ergenlerin uzun dönemli yaşam amaçları oluşturdıkları ve yaşam doyumlarının arttığı gözlenmiştir (Eryılmaz, 2012). Aynı zamanda okul psikolojik danışmanları yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin

akademik başarılarını, 8. sınıftan liseye geçiş ve üniversiteye hazırlık süreçlerini desteklemektedir (Lapan ve Harrington, 2010). Ayrıca Aromolaran (2021) öğrencilerin ortaokuldan liseye geçiş sürecinde karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede okul psikolojik danışmanı, ebeveynleri ve arkadaşlarından yardım aldıklarını ortaya çıkarmıştır.

Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programı öğrencilerin kişilik ve sosyal yeterliklerini geliştirmede, okul iklimini olumlu algılamalarında ve okula uyumunu kolaylaştırmada etkilidir (Aygün, 2016; Sidal, 2009; Sutoyo ve Supriyanto, 2015). Dahası kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programı uygulanan okullardaki öğrenciler kendilerini okulda güvende hissetmekte, öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurmakta ve kendilerine sunulan hizmetlerden memnun kalmaktadır (Lapan ve diğerleri, 2001). Sidal (2009) araştırmasında öğrencilerin yaşadıkları uyum problemlerini çözmede rehber öğretmen/psikolojik danışmanın yaptığı çalışmaların katkısı olduğunu belirlemiştir.

Yapılan bir çalışmada; öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren rehberlik ve psikoloji danışmanlık hizmetlerinin okula bağlılığı artırdığı, risk faktörlerinin okula bağlılık üzerindeki bazı olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir (Lapan ve diğerleri, 2014). Okul psikolojik danışmanları okulu bırakma riski olan öğrencileri tespit etmekle görevlidir ve öğrencilerin okula devam etme veya eğitimlerini tamamlamaları konusunda alternatifler bulmalarına yardımcı olmak için öğrencilerle yakın işbirliği içinde çalışırlar (Blount, 2012). Aynı zamanda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın okula devam ve okula aidiyeti artırmaya yönelik yaptıklarıyla okul terki ortaya çıkmadan tespit etme ve önlemede kritik rolü bulunmaktadır (Emiroğlu ve Kurt, 2023). Tüzel İşeri ve Yavuz Tabak (2019) yaptıkları çalışmada okullarında rehberlik servisi olan öğrencilerin, okulunda rehberlik servisi olmayan öğrencilere oranla okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bunların yanı sıra; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine erişimin, öğrencilerin eğitime ve meslek seçimlerine yönelik tutumlarını şekillendirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Eliamani, Richard ve Peter, 2014). Chireshe (2011) yaptığı çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının öğrencilere sosyal, eğitsel ve mesleki alanda faydalar sağladığını belirlemiştir. Seçer, Gülbahçe ve Ateş (2013) ise mesleki grup rehberlik uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerini artırdığını ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Çakır (2003) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, uygulanan mesleki grup rehberliği programının öğrencilerin mesleki karar verme becerilerini artırdığını gözlemlemiştir.

Okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanları öğrencilerin ruh sağlıklarını korumada kritik bir rol oynamaktadır (Splett, Fowler, Weist, McDaniel ve Dvorsky, 2013). Kaygılı öğrencilerin erken fark edilmesi ve kaygıyla başa çıkmayı öğrenmesi konusunda rehber öğretmen/psikolojik danışman bireysel çalışmalar yapmaktadır (Hanie ve Stanard, 2009). Bu kapsamda İkiz ve Gül (2017) uyum geliştirme grup rehberliği çalışmasının katılımcıların sosyal kaygı düzeylerini azalttığını belirlemiştir. Ayrıca grupta psikolojik danışma programına katılan öğrencilerin sınav kaygısının azaldığı görülmektedir (Bozanoğlu, 2004; Karaburç ve Erhan, 2017).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, empati kurma ve atılganlık becerilerini geliştirmektedir (Demir ve Kaya, 2008; Gunawan ve diğerleri, 2019; Yılmaz Bingöl ve Uysal, 2015). Demir ve Kaya (2008) grup rehberliği çalışmasının ergenlerin sosyal kabul seviyelerini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Meriç (2007) parçalanmış aile çocuklarının katılımcı olduğu grup çalışmasında, öğrencilerin sosyal uyum problemlerinin azaldığı, problem çözme ve sosyal becerileri seviyelerinin arttığını tespit etmiştir. Bunların yanı sıra okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları, öğrencilerin empati becerisi gelişine katkıda bulunmaktadır (Gunawan ve diğerleri, 2019; Yılmaz Bingöl ve Uysal, 2015).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmaları, istenmeyen davranışlar ve disiplin sorunlarının azalmasında bireysel ve grupta psikolojik danışma çalışmalarının etkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Brigman ve Campbell, 2003; Carrell ve Carrell, 2006; Carrell ve Hoekstra, 2014; Onyango, Aloka ve Raburu, 2018). Yapılan çalışmalarda okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının düzenli uygulandığı okullarda, disiplin sorunları ve istenmeyen davranışlar azaldığı ortaya çıkarılmıştır (Carrell ve Carrell, 2006; Onyango ve diğerleri, 2018). Benzer şekilde Carrell ve Hoekstra (2014) okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmalar sayesinde, öğrencilerde istenmeyen davranışların azalarak akademik başarılarının arttığını ortaya çıkarmıştır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarıyla ilgili araştırmalarda saldırganlık, problem çözme, öfke yönetimi, zorbalık ve internet bağımlılığı değişkenleriyle ilgili çalışmalar olduğu gözlenmiştir (Austin, Reynolds ve Barnes, 2012; Diamanduros, Downs ve Jenkins, 2008; Güner, 2007; Öz ve Aysan, 2012). Çatışma çözme grup rehberliği çalışmasına katılan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri azalarak problem çözme becerilerinin arttığı belirlenmiştir (Güner, 2007). Aynı zamanda öfke yönetimi eğitimi sonrası öğrencilerin öfke kontrolü ve güvengencilik seviyelerinin yükseldiği görülmüştür (Öz ve Aysan, 2012).

Diğer taraftan okul rehber öğretmen/psikolojik danışman akran zorbalığını önlemeye çalışmakta ve öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Austin ve diğerleri, 2012). Yine rehber öğretmen/psikolojik danışman siber zorbalık mağduriyetini önleme ve etkisini azaltma konusunda çalışmalar yapmaktadır (Diamanduros ve diğerleri, 2008). Kim (2008) yaptığı grup çalışmasının üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı seviyesini azalttığı ve benlik saygılarını artırdığını gözlemiştir.

Sonuç olarak; okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine katkısının yanısıra tütün, alkol ve uyuşturucu gibi madde kullanımını önlemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasında, sınıf ve okul ortamına uyum sağlamasında katkıları vardır. Ayrıca rehber öğretmen/psikolojik danışman yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin yaşam hedefleri belirlemeleri, motivasyonlarının ve akademik başarılarının artmasında aktif rol üstlendikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından haberdar olmaları, farkındalıklarının artması, yapılan çalışmalardan daha fazla yararlanmalarını sağlayacaktır.

Kaygı Duyarlılığı

Kaygı Duyarlılığı Kavramı

Kaygı bozukluklarının gelişiminde önemli bir risk etkeni olarak görülen kaygı duyarlılığı kavramının ilk olarak Reiss'in Beklenti teorisinde ele alındığı görülmektedir (Reiss, 1991, Reiss ve McNally, 1985, s.142). Kaygı duyarlılığı, bireyin kaygı uyandıran uyaranlara abartılı ve uzun süreli tepkiler gösterme eğilimini ifade etmektedir (Reiss, Peterson, Gursky ve McNally, 1986). Aynı zamanda kaygı duyarlılığı, kaygı ile ilgili duyumlardan duyulan korkulardır (McNally, 2002). Başka bir ifadeyle kaygı duyarlılığı, kaygıya bağlı duyum ve belirtilerin zararlı, fiziksel ve/veya toplumsal sonuçları olduğuna dair aşırı bir korku olarak nitelendirilmiştir (Mantar ve diğerleri, 2011).

Kaygı duyarlılığı, bir çok psikiyatrik bozukluğa bir yatkınlık kaynağı veya psikiyatrik bozuklukların oluşmasında risk faktörü olarak görülmektedir (Allan ve diğerleri, 2014; Mantar ve diğerleri, 2011; McNally, 2002; Schmidt, Zvolensky ve Maner, 2006). Kaygı duyarlılığıyla ilgili araştırmalarda; ilk zamanlarda daha çok yetişkinler ele alınırken yeni araştırmalarda çocuklarda, ergenlerde ve gençlerde kaygı duyarlılığının ortaya çıkması ve gelişimi üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Dehon, Weems, Stickle, Costa ve Berman, 2005). Gençlerde kaygı duyarlılığı üzerine yapılan araştırmalar, yetişkinlikte devam eden sürecin yaşamın daha erken

dönemlerinde başlayabileceğini göstermektedir (Allan ve diğerleri, 2014; Dehon ve diğerleri, 2005). Ergenlik döneminde kaygı duyarlılığı yüksek olan ergenlerin ilerleyen yaşamlarında kaygı belirtilerinin ortaya çıkma olasılığının yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Allan ve diğerleri, 2014).

Araştırmacılar tarafından kaygı duyarlılığı ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiye yönelik bir çok araştırma olduğu görülmektedir (Essau, Sasagawa ve Ollendick, 2010; Muris, Schmidt, Merkelbach ve Schouten, 2001; Pollock ve diğerleri, 2002; Silverman, Fleisig, Rabian ve Peterson, 1991). Bu araştırmalarda sürekli kaygı ile kaygı duyarlılığının birlikte ele alınması gereken bir değişken olarak değerlendirildiği, araştırmalar olduğu gibi birbirinden bağımsız değişkenler olarak ele alındığı araştırmalar da bulunmaktadır (Reiss ve diğerleri, 1986; Silverman ve diğerleri, 1991). Bazı araştırmalarda kaygı duyarlılığının kaygıdan önce gelişen kaygı belirtilerinin anlamlı bir belirleyicisi olduğu ortaya çıkarılmıştır (Schmidt, Mitchell ve Richey, 2008; Schmidt ve diğerleri, 2010). Yine kaygı duyarlılığının kaygı bozukluklarının ortaya çıkmasına yol açan bir faktör olduğu birçok çalışmada gözlemlenmiştir (Essau ve diğerleri, 2010; Muris ve diğerleri, 2001; Pollock ve diğerleri, 2002; Schmidt ve diğerleri, 2010).

Aynı zamanda kaygı bozukluklarından panik bozukluk ile kaygı duyarlılığı arasındaki ilişkinin araştırmalarda ayrıca bir başlık olarak ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (McNally, 2002; Schmidt ve diğerleri, 2006; Wheaton, Deacon, McGrath, Berman ve Abramowitz, 2012). Kaygı duyarlılığı, panik bozukluğunun ortaya çıkmasında önemli bir nedensel değişken ve risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır (McNally, 2002; Olatunji ve Wolitzky-Taylor, 2009). Yine farklı kaygı bozukluklarına göre panik bozukluğu olan bireylerin daha yüksek kaygı duyarlılığı yaşadıkları yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Muris ve diğerleri, 2001; Wheaton ve diğerleri, 2012).

Yine kaygı duyarlılığıyla ilgili çalışmalarda çoğunlukla ele alınan bir konunun sosyal kaygı olduğu gözlemlenmiştir (Ak ve Kılıç, 2017; Essau ve diğerleri, 2010; Grant, Beck ve Davila, 2007; Mashhadi ve diğerleri, 2013). Araştırmalar sosyal kaygı ile kaygı duyarlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve yüksek kaygı duyarlılığının yüksek sosyal kaygıya yol açtığını göstermektedir (Essau ve diğerleri, 2010; Mashhadi ve diğerleri, 2013; Taylor, Jang, Stewart ve Stein, 2008). Aynı zamanda kaygı duyarlılığının sosyal kaygıyı yordama durumunun zaman içerisinde değişkenlik göstermediğini, kaygı duyarlılığının sosyal kaygıyı ileriye dönük tahmin etmede güçlü bir değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ak ve Kılıç, 2017; Grant ve diğerleri, 2007).

Kaygı Duyarlılığı Boyutları

Kaygı duyarlılığının fiziksel, bilişsel ve sosyal duyarlılık olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (Reiss ve diğerleri, 1986). Birçok araştırmada da kaygı duyarlılığının üç boyutlu bir yapıdan oluştuğu doğrulanmıştır (Dehon ve diğerleri, 2005; Schmidt ve diğerleri, 2010; Wheaton ve diğerleri, 2012). Kaygı duyarlılığı boyutlarının birbiriyle ilişki olduğu ve boyutların birbirini etkilediği görülmektedir (Schmidt ve diğerleri, 2010; Taylor ve diğerleri, 2007).

Fiziksel duyarlılık boyutu, çarpıntı veya nefes darlığı gibi belirtilerin fiziksel çöküşe yol açtığına dair inançlarla ilişkilidir (Taylor ve diğerleri, 2008). Bu boyut kaygı duyarlılığı sonucu bedende oluşan hızlı nefes alıp verme, mide ağrısı, bayılacağını hissetme gibi bedensel tepkilerden oluşmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2007). Fiziksel kaygı duyarlılığı yüksek olan bireylerin ilerleyen yaşamlarında panik bozukluk açısından risk altında oldukları gözlemlenmiştir (Olatunji ve Wolitzky-Taylor, 2009; Wheaton ve diğerleri, 2012).

Bilişsel duyarlılık boyutu, kaygı duyarlılığı sonucu ortaya çıkan fiziksel belirtilerden zarar göreceğine yönelik endişelerinden oluşmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2008). Birey bilişsel kaygı duyarlılığı sonucu görevlerine odaklanamamakta ve delireceğinden korkmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2007). Bilişsel kaygı duyarlılığının bireylerde depresyonla ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Grant ve diğerleri, 2007; Muris ve diğerleri, 2001).

Sosyal duyarlılık boyutu, yüz kızarması veya titreme gibi fiziksel belirtilerin bireyin sosyal olarak dışlanacağına yol açacağı inancıyla ilişkilidir (Taylor ve diğerleri, 2008). Sosyal kaygı duyarlılığı yüksek olan insanların kendisi hakkında olumsuz düşünüleceği, sosyal ortamlarda başarısız olacağı yönünde yoğun düşünceleri vardır (Mashhadi ve diğerleri, 2013; Taylor ve diğerleri, 2007). Ayrıca sosyal kaygı duyarlılığının yüksek olmasının bireylerde olumsuz değerlendirme korkusu ve sosyal kaygıya yol açtığı görülmektedir (Ak ve Kılıç, 2017; Grant ve diğerleri, 2007; Mashhadi ve diğerleri, 2013).

Kaygı Duyarlılığını Etkileyen Faktörler

Kaygı duyarlılığını etkileyen değişkenlerle ilgili araştırmalara bakıldığında, bireylerin yetiştikleri aile ortamı, anne-baba tutumu ve ebeveynlerinde psikiyatrik hastalık olması gibi ailesel faktörlerin birçok araştırmaya konu edildiği görülmektedir (Demirsu, 2018; Mannuzza ve diğerleri, 2002; Scher ve Stein, 2003; Tekmil, 2019; Timpano, Carbonella, Keough, Abramowitz ve Schmidt, 2015). Kaygı duyarlılığının gelişimsel kaynaklarının araştırıldığı bir çalışmada, anne-babalarının tehdit edici, düşmanca ve reddedici davranışlarına maruz kalmanın

üniversite öğrencilerinin kaygı duyarlılığını öngördüğü gözlenmiştir (Scher ve Stein, 2003). Reddedici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumuna sahip ailelerde yetişen bireylerin kaygı duyarlılığı puanlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarılmıştır (Demirsu,2018; Tekmil,2019). Yine otoriter ve izin verici ailelerde yetişen kişilerin yüksek kaygı duyarlılığı olduğu bilinmektedir (Timpano ve diğerleri, 2015). Muris ve diğerleri (2001) ebeveynlerin kaygının bedensel belirtilerinin ortaya çıkmasına yönelik korkutucu telkinlerinin, çocuklarında kaygı duyarlılığıyla oluşmasına yol açtığını ve bireylerin kaygı duyarlılığını artırdığını ortaya çıkarmışlardır.

Ebeveyn çocuk yetiştirme tarzı, aile içindeki öğrenme deneyimlerinin bireylerde kaygı duyarlılığının ortaya çıkmasında önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Ebeveynlerinin psikiyatrik hastalığının olması ile çocuklarında kaygı duyarlılığı görülmesi arasında bir ilişki olup olmadığı birçok araştırmaya konu edinilmiştir (Çavdar, 2022; Mannuzza ve diğerleri, 2002; Muris ve diğerleri, 2001; Sönmez, 2005). Çavdar (2022) yaptığı çalışmada ebeveynlerinde psikiyatrik rahatsızlık olduğunu bildiren ergenlerin, diğer ergenlere göre daha yüksek anksiyete duyarlılık seviyesinde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, Mannuzza ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerinde kaygı veya duygu durum bozukluğu olmasının bireylerde kaygı duyarlılığına yol açmadığını belirlemişlerdir. Sönmez (2005) babaların sahip olduğu sürekli kaygı düzeyi ile çocuklarının kaygı duyarlılığı arasında ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Ailelerinde psikiyatrik rahatsızlık olan ergenlerin kaygı duyarlılığı puanları daha yüksektir (Pollock ve diğerleri, 2002). Yapılan başka bir çalışmada ebeveyn kaygı duyarlılığı kızlarda kaygı duyarlılığı ile anlamlı şekilde ilişkili iken, erkeklerde ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Tsao, Myers, Craske, Bursch, Kim ve Zeltzer, 2005). Özetle, ebeveynlerin ruh sağlığı sorunları ile çocuklarının kaygı duyarlılığı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik farklı araştırma bulguları mevcuttur.

Kaygı duyarlılığının ortaya çıkması veya gelişimi ile ilgili literatür incelendiğinde; bağlanma stilleri ile kaygı duyarlılığı ilişkisine yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir (Intrieri ve Margentina, 2019; Namli, Tamam, Demirkol ve Çakmak, 2020; Weems, Berman, Silverman ve Rodriguez, 2002). Bağlanma stillerinin kaygı duyarlılığıyla ilişkisi üzerine yapılan bir araştırmada, kaygılı ve saplantılı bağlanan lise ve üniversite öğrencilerinin, güvenli bağlananlara göre yüksek kaygı duyarlılığı puanları aldığı görülmüştür (Weems ve diğerleri, 2002). Üniversite öğrencilerinin katılımcı olduğu benzer çalışmalarda güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin, güvenli bağlanma stiline sahip bireylere göre yüksek düzeyde kaygı duyarlılığı gösterdiği bulunmuştur (Erozkan, 2011; Intrieri ve Margentina, 2019; Watt,

McWilliams ve Campbell, 2005). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kaygılı ve korkulu bağlanma stiline sahip olan bireylerin kaygı duyarlılığı açısından risk altında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bireylerin cinsiyet ve yaşının kaygı duyarlılığını etkileyen bir değişken olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılmıştır (Çavdar, 2022; Mahoney, Segal ve Coolidge, 2015; Stassart, Dardenne ve Etienne, 2014; Tsao ve diğerleri, 2007; Walsh, Stewart, McLaughlin, Comeau, 2004). Birçok farklı örneklem grubunda yapılan çalışmalarda kızların erkeklerden daha yüksek kaygı duyarlılığına sahip olduğu görülmektedir (Stassart ve diğerleri, 2014; Tsao ve diğerleri, 2007; Walsh ve diğerleri, 2004; Yılmaz ve Zinnur Kılıç, 2015). Kızlar ve erkekler arasında kaygı duyarlılığı açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Foot ve Koszycki, 2004; Nebbitt ve Lambert, 2009; Zalihić, Mešukić, Sušac, Knezović ve Martinac, 2017). Bu konuda yapılan çalışmalarda kızlarda kaygı duyarlılığı seviyelerinin yüksek olacağı yönündeki düşüncenin birçok araştırma sonucuyla çürütüldüğü ve araştırmacılar arasında ortak görüşün olmadığı gözlenmiştir.

Yaşla ilgili çalışmalara bakıldığında kaygı duyarlılığının yaşa bağlı olarak değişmesine yönelik farklı araştırma sonuçları olduğu gözlemlenmektedir (Çavdar, 2022; Erten Almak, 2021; Mahoney ve diğerleri, 2015; Nebbitt ve Lambert, 2009). Bireylerin kaygı duyarlılığının yaşla birlikte artma veya azalma durumunu olmadığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çavdar, 2022; Nebbitt ve Lambert, 2009; Yıldırım, 2018; Yılmaz ve Zinnur Kılıç, 2015). Diğer taraftan Mahoney ve diğerleri (2015) genç yetişkinlerin yaşlı bireylere göre anlamlı seviyede daha yüksek kaygı duyarlılığına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yine Erten Almak (2021) örneklemini 12-18 yaş ergenlerin oluşturduğu çalışmasında, yaşla birlikte ergenlerin kaygı duyarlılığı seviyelerinin arttığını gözlemlemiştir. Araştırma sonuçları kaygı duyarlılığının bireylerin yaşına göre değişkenlik göstermesi durumu hakkında fikir birliği olmadığı göstermektedir.

Kaygı Duyarlılığının Sonuçları

Kaygı duyarlılığının etkilediği değişkenlerle ilgili araştırmalara bakıldığında, kaygı, sosyal kaygı ve farklı psikiyatrik hastalıkların ortaya çıkmasında ve psikiyatrik hastalıkların altyapısının oluşmasında kaygı duyarlılığının etkisini olduğu gözlenmektedir (Ak ve Kılıç, 2017; Allan ve diğerleri, 2014; Intrieri ve Margentina 2019; Mashhadi ve diğerleri, 2013; Seçer, 2014; Yılmaz ve Dirik, 2020). Üç yıllık bir çalışmada, kaygı duyarlılığı puanları yüksek olan ergenlerin, zamanla artan kaygı belirtilerinin olduğu gözlemlenmiştir (Allan ve diğerleri, 2014).

Yüksek kaygı duyarlılığı olan kişilerin, hastalıkla baş etmeyi güç ve korkutucu olarak algıladığı ve diğer kişilere göre daha fazla sağlık kaygısı yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (Yılmaz ve Dirik, 2020). Grant ve diğerleri (2007) yaptıkları araştırmada fiziksel, zihinsel ve sosyal kaygı duyarlılığı alt ölçeklerinin, bir yıl sonra sosyal kaygı, depresyon ve panik atak belirtilerindeki artışı öngördüğünü ortaya çıkarmışlardır. Kaygı duyarlılığının sosyal kaygıyla ilişkili olduğu, bireylerde kaygı duyarlılığı olmasının sosyal kaygı görülmesini öngördüğü görülmektedir (Ak ve Kılıç, 2017; Mashhadi ve diğerleri, 2013). Allan ve diğerleri (2014) ruhsal hastalıklar ile kaygı duyarlılığı arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları araştırmada, kaygı duyarlılığının fobi, yaygın kaygı bozukluğu, obsesif-kompulsif bozukluk, majör depresif bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal anksiyete bozukluğu ve panik bozukluğu ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Seçer (2014) kaygı duyarlılığının ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk belirtilerinin yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Intrieri ve Margentina (2019) üniversite öğrencilerinde panik belirtilerinin kaygı duyarlılığı tarafından öngörüldüğünü ortaya çıkarmıştır.

Sigara içme, alkol kullanma ve madde kullanımı gibi zararlı alışkanlıkların kaygı duyarlılığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Evatt ve Kassel (2010) kaygı duyarlılığı ile sigara içme arasında anlamlı ilişki olduğunu, kaygı duyarlılığı olan bireylerin olumsuz duygulanımı azaltmak amacıyla sigara ve bağımlılık yapıcı maddeleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Feldner, Leen-Feldner, Trainor, Blanchard ve Monson (2008) travma sonrası stres bozukluğu olan ergenler arasında sigara kullananlarda kaygı duyarlılığının yüksek olduğunu, travma sonrası stres bozukluğu olan ergenlerden kaygı duyarlılığı düşük olanların sigara kullanmadıklarını gözlemlemişlerdir.

Çakmak ve Ayvaşık (2007) yaptıkları çalışmada, kaygı duyarlılığı yüksek olan bireylerin, kaygı duyarlılığı düşük olan bireylere göre daha fazla alkol kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde Aydoğdu ve Olcay Çam (2013) araştırmasında üniversite öğrencilerinde kaygı duyarlılığının, fiziksel ve bilişsel belirtilerinin artmasının, üniversite öğrencilerinin sigara içme ve alkol kullanmalarına yol açtığını belirlemiştir. Yine Dixon, Stevens ve Viana (2014) yaptıkları deneysel çalışma sonrası, bireylerde kaygı duyarlılığı olmasının, ilerleyen yaşamlarında madde kullanımı açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca madde bağımlılığını önleme ve azaltmaya yönelik çalışmalarda kaygı duyarlılığını azaltmaya yönelik çalışmaların da olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kaygı duyarlılığı ile yeme alışkanlıkları ve yeme bozuklukları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar olduğu bilinmektedir (Anestis, Holm-Denoma, Gordon, Schmidt ve Joiner,

2008; DeBoer ve diğerleri, 2012; Kauffman, Shepherd, Bakhshaie ve Zvolensky, 2021). Üniversite öğrencilerinde yüksek kaygı duyarlılığının, olumsuz duyguların etkisini azaltmak amacıyla daha fazla yemek yemeye yol açtığı belirlenmiştir (Kauffman ve diğerleri, 2021). DeBoer ve diğerleri (2012) tıkanırcasına yemek yeme bozukluğu ile kaygı duyarlılığının ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Anestis ve diğerleri (2008) kaygı duyarlılığının kaygı ve depresif belirtileri artırarak bulimia nervozaya yol açabileceğini gözlemlemişlerdir.

Kaygı duyarlılığının sonuçlarına yönelik araştırmalar arasında kendine zarar verme ve intihar ile ilgili araştırmalar da olduğu görülmektedir (Allan, Capron, Raines ve Schmidt, 2014; Capron, Cogle, Ribeiro, Joiner ve Schmidt, 2012; Kalyon, Dadandı ve Yazıcı, 2016). Kalyon ve diğerleri (2016) bireylerde yüksek kaygı duyarlılığı olması, kendine zarar verme eğiliminin ortaya çıkmasına yol açabileceğini belirlemiştir. Ayrıca Allan ve diğerleri (2014) psikiyatrik rahatsızlıklar, intihar düşüncesi ve kaygı duyarlılığı arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları çalışmada, kaygı duyarlılığı bilişsel alt boyutunun psikiyatrik rahatsızlıklar ve intihar düşüncesiyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Aynı zamanda kaygı duyarlılığı bilişsel ve fiziksel bileşenlerinin etkileşiminin bireylerde intihar girişimi düşüncesine yol açabileceği görülmüştür (Capron ve diğerleri, 2012).

Kaygı duyarlılığı literatürü incelendiğinde, kaygı duyarlılığının akademik faktörler üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Çavdar, 2022; Gázquez Linares ve diğerleri, 2022; Nyland, Ybarra, Sammut, Rienecker, ve Kameda, 2000; Seçer ve Ulaş, 2020; Yazd, Gharib, Bavafa ve Jaberghaderi, 2020; Zalihić ve diğerleri, 2017). Yaşları 10-14 arasında olan ergenler üzerinde yapılan araştırmada kaygı duyarlılığı seviyesi arttıkça sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerinin düştüğü gözlenmiştir (Yıldırım, 2018). Ayrıca kaygı duyarlılığı, okul reddi ve sosyal uyumsuz işlevsellikle birlikte öğrencilerde okula bağlılığı öngördüğü belirlenmiştir (Seçer ve Ulaş, 2020). Gázquez Linares ve diğerleri (2022) akademik tükenmişlik ile kaygı duyarlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve ergenlerde kaygı duyarlılığı arttıkça akademik tükenmişlik seviyelerinin arttığı ortaya çıkarmışlardır.

Yazd ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırmada akademik motivasyon ile kaygı duyarlılığının bilişsel alt boyutunun ilişkili olduğunu görmüşlerdir. Ergenlerin sınav kaygısı ile kaygı duyarlılığı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmada iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur (Çavdar, 2022). Yine yapılan bir araştırmada kaygı duyarlılığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin, kaygı duyarlılığı düşük olanlara göre daha düşük not ortalamasına sahip oldukları görülmüştür (Nyland ve diğerleri, 2000). Dahası akademik başarı ile kaygı duyarlılığı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırmada, kaygı

duyarlılığı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Zalihić ve diğerleri, 2017). Ayrıca, kaygı duyarlılığı yüksek olan çocukların akran zorbalığı yaşama olasılığının, kaygı duyarlılığı düşük olan çocuklara göre daha fazla olduğu gözlenmiştir (Hernandez Rodriguez, Gregus, Craig, Pastrana ve Cavell, 2020).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. İlişkisel desende iki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığı ve bunun nasıl bir ilişki olduğu açıklanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Orta Karadeniz bölümünde bulunan Tokat İl merkezindeki dört ortaokulun yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturulmuştur. Bu kapsamda öncelikle 822 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak verilerin analize hazırlanma sürecinde 29 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın çalışma grubu 793 öğrenciden oluşturulmuştur. Okullar seçilirken farklı sosyo-ekonomik çevreden olmalarına dikkat edilerek uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda okullardan benzer sayılarda katılımcı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu kapsamda birinci okuldan 199, ikinci okuldan 174, üçüncü okuldan 180 ve dördüncü okuldan ise 240 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Aşağıda Tablo 1'de katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik tanımlayıcı istatistik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1. Kişisel Bilgilere Yönelik Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Sınıf	7. sınıf	403	50.81
	8. sınıf	390	49.19
Yaş	12	163	20.55
	13	403	50.81
	14	227	28.64
Cinsiyet	Kız	411	51.82
	Erkek	382	48.18
Anne sağ mı?	Evet	788	99.36
	Hayır	5	.64
Baba sağ mı?	Evet	784	98.86
	Hayır	9	1.14
Anne-baba birliktelik durumu	Birlikte	716	90.29
	Ayrı	77	9.71
Anne eğitim durumu	Okur-yazar değil	19	2.39
	Okur-yazar	17	2.14
	İlkokul	185	23.32
	Ortaokul	199	25.09
	Lise	228	28.74
	Üniversite	119	15.01
	Lisansüstü	26	3.11
Baba eğitim durumu	Okur-yazar değil	5	.63
	Okur-yazar	14	1.76
	İlkokul	111	13.99
	Ortaokul	164	20.68
	Lise	275	34.67
	Üniversite	162	20.42
	Lisansüstü	62	7.85
Ders başarısı	Düşük	38	4.79
	Orta	586	73.89
	Yüksek	169	21.32
Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından faydalanma düzeyi	Düşük	225	28.37
	Orta	396	49.93
	Yüksek	172	21.72
	Toplam	793	100.0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin % 50.81'i 7. sınıfa giderken. % 49.19'u 8. sınıfa gitmektedir. Bunun yanı sıra katılımcı grubun çoğunluğunun 13 yaşında olduğu görülmektedir (% 50.81). Öğrencilerin % 51.82'si kız, % 48.18'i erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne, babası sağdır ve yine büyük çoğunluğunun ebeveynleri birlikte yaşamaktadır (% 90.29). Ayrıca öğrencilerin annelerinin % 18,12'si ve babaların ise % 28.27'si üniversite mezunudur. Diğer taraftan öğrencilerin % 73.89'u ders başarısını orta seviyede görmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 71.65'i orta ve yüksek düzeyde okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından faydalanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikleri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda katılımcılara sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, anne-baba bilgileri, ebeveyn medeni durum bilgisi sorulmuştur. Bu bilgilerin dışında anne-baba eğitim düzeyi, ders başarısı algısı ile okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından faydalanma durumu sorulan diğer sorulardır. Kişisel bilgi formu dokuz maddeden oluşmaktadır ve Ek-1’de sunulmuştur.

Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Ölçeğin orijinal formu Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar üzerinde yapılmıştır. Orijinal form beş dereceli Likert tipi 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duygusal bağlılık olmak üzere 3 alt boyuttan oluştuğu ve iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısının .82 olduğu raporlanmıştır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2005).

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışması ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. OBÖ’nün Türkçe formu da beş dereceli Likert tipi 19 maddeden oluşmaktadır. Orijinal forma benzer şekilde Türkçe form da davranışsal boyut (Örnek madde “Okuldaki kurallara uyarım.”), duygusal boyut (Örnek madde “Okulda olmaktan hoşlanırım.”) ve bilişsel boyut (Örnek madde “Sınavım olmasa bile evde ders çalışırım.”) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geçerliğine yönelik yapılan analizlerin sonucunda, açıklanan varyansı % 49.39 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .89’dur. (Çengel ve diğerleri, 2017). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür ($\alpha = .79$).

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)

Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ölçek, daha sonra yine Yıldırım (2004) tarafından revize edilmiştir. Ölçeğin ilk versiyonu üç dereceli Likert tipi 26 maddeden oluşturulmuştur. Lise birinci sınıf öğrencileri ile geliştirilen ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 1997).

Bu çalışmada kullanılan Yıldırım (2004) tarafından revize edilmiş hali üç dereceli Likert tipi 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışma grubu 14 ile 17 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşturulmuştur. ASDÖ; aile desteği (Örnek madde “Ailem bana gerçekten güvenir.”), arkadaş desteği (Örnek madde “Arkadaşlarım ihtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler.”) ve öğretmen desteği (Örnek madde “Öğretmenlerim amaç, ilgi ve yeteneklerim

konusunda benimle konuşur.”) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizler sonucunda açıklanan varyansı % 48.97 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir (Yıldırım, 2004). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür ($\alpha = .91$).

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)

Özmen ve Hürsen (2022) tarafından Türk öğrenciler üzerinde geliştirilmiştir. ORHFÖ, beş dereceli Likert tipi 21 maddedir. Çalışma grubu 14-19 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşturulmuştur. ORHFÖ; okul rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık (RGF) (Örnek madde “Rehberlik hizmetleri öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmesine katkı sağlar.”) ve rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık (RAF) (Örnek madde “Rehberlik hizmetlerinde toplumsal sorumluluklardan ziyade kişisel mutluluk daha önemlidir.”) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizler sonucunda açıklanan varyansı % 48.97 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir (Özmen ve Hürsen, 2022). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür ($\alpha = .83$).

Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık İndeksi (ÇADİ)

Çocukların anksiyete duyarlılıklarını ölçmek üzere Silverman, Fleisig, Rabian, ve Peterson (1991) tarafından geliştirilen çocuklarda anksiyete duyarlılık indeksi Savaş ve Zinnur Kılıç (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Silverman ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen orijinal formu üç dereceli Likert tipi derecelendirmeli 18 maddedir. Araştırmanın çalışma grubu 8 ile 15 yaş aralığındaki çocuklardan oluşturulmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87’dir (Silverman ve diğerleri, 1991).

Savaş ve Zinnur Kılıç (2015) tarafından uyarlanan ölçek, üç dereceli Likert tipi değerlendirmeye sahip olan 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uyarlama çalışması ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. ÇADİ; fiziksel duyarlılık (Örnek madde “Nefes almakta zorluk çektiğimde bu durum beni korkutur.”), bilişsel duyarlılık (Örnek madde “Dikkatimi ödevlerime toplayamadığım zaman bu durum beni korkutur.”) ve sosyal duyarlılık (Örnek madde “Korktuğumu başkaları fark etsin istemem.”) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğine yönelik yapılan analizler sonucunda açıklanan varyansı % 51.4 olan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .74 olarak belirlenmiştir (Savaş ve Zinnur Kılıç, 2015). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür ($\alpha = .81$).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak ölçeklerin kullanımıyla ilgili ölçek yazarlarından izin alınmıştır. Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinden 09.03.2023 tarih ve E-91742949-044-273590 sayılı etik kurul onayı (Ek-3) ve veri toplanması için Tokat Milli Eğitim Müdürlüğünden 28.02.2023 tarih ve E-27001677-44-71227412 sayılı uygulama izni (Ek-4) alınmıştır. Araştırma için belirlenen okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla irtibata geçilip uygulamanın planlaması yapılmıştır. Çalışma öncesinde öğrenci velilerine çalışmayla ilgili bilgilendirme yapılarak çocuklarına uygulama yapılabilmesi için yazılı onamları alınmıştır (Ek-5). Ayrıca veri toplama sürecinde öğrencilere araştırmanın amacı, içeriği, katılımcıların araştırmanın herhangi bir safhasında ayrılabilceği, araştırma verilerinin gizliliğinin korunacağı ve sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağıyla ilgili sözlü bilgi verilmiş ve ayrıca yazılı onamları alınmıştır (Ek-6). Veri toplama araçları sınıf ortamında belirlenen zaman aralıklarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından veri toplama araçları doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SPSS 23.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri seti analiz öncesi incelenmiş, boş maddelerin % 5'ten fazla olup veri setinden çıkarılması gereken herhangi bir ölçüm olmadığı belirlenmiştir. Boş maddelerin % 5'ten az olan ölçümlere ise ortalama değer ataması yapılarak veri setinde kayıp veri bırakılmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.63; Field, 2009, s.233). Yapılan tek değişkenli uç değer analizi sonrası, -3 ile +3 değeri dışında Z puanına sahip 29 ölçüm veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.73). Aynı zamanda veri setinin çok değişkenli uç değer analizi Mahalanobis uzaklıkları ile hesaplanmış ve veri setinde uç değere rastlanılmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.123).

Verilerin analizi sürecinde öncelikle çalışma grubu hakkında genel bilgi elde etmek için frekans, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma veri setinin normalliği Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinin yanı sıra basıklık ve çarpıklık değerlerinin hesaplanmasıyla sınanmıştır (Field, 2009, s.144). Veri setinin normalliği Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile incelenirken anlamlılık değerinin .05'den büyük olması, veri setinin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testlerinde anlamlılık değeri .05'den küçük olması durumunda, basıklık ve çarpıklık değerlerine incelenerek veri setinin normallik varsayımını karşılama durumuna karar verilmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri

-1.5 ile 1.5 değerleri arasında olduğunda veri setinin normal dağılımdan çok fazla sapma göstermediği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016: s.129). Verilerin doğrusallığına saçılım diyagramlarının incelenmesi ile karar verilmiştir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, kaygı duyarlılığı ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının okula bağlılığı yordama gücünü araştırmak için ilk olarak regresyon analizine ilişkin varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda örneklem yeterliğine, değişkenler arasındaki oto korelasyona bakılmış, tolerans değeri (1-R²) ve varyans büyütme faktörü (VIF) hesaplanmıştır. Örneklem yeterliği sınanırken Tabachnick ve Fidell (2012, s.123) tarafından önerilen $50 + 8.p$ (p = yordayıcı değişken sayısı) formülü kullanılmıştır. Analiz edilen örneklem sayısının bu formülle hesaplanan değerden yüksek olması örneklem yeterliğinin olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Değişkenler arasındaki oto korelasyon Durbin-Watson değeri ile incelenmekte, Durbin-Watson değerinin 1.5 ile 2.5 değerleri arasında olması veri setinde oto korelasyon açısından problem oluşturabilecek bir eğilim olmadığı şeklinde değerlendirilmektedir (Field, 2009, s. 220). Ayrıca regresyon analizi öncesi çoklu doğrusallık kapsamında tolerans değeri (1-R²) ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri hesaplanmıştır. Tolerans değeri .20'den büyük ve varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan küçük olması değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı anlamına gelmektedir (Field, 2009, s.224). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Verilerin Analize Hazırlanması

Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmeden önce veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma veri setinin normallik dağılım gösterme durumu Kolmogorov Smirnov testi, Shapiro Wilk testi ile basıklık ve çarpıklık değerleriyle sınanmıştır (Field, 2009, s.144). Tablo 2’de ölçek puanlarına ait normallik tablosu verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek puanlarına ait normallik tablosu

Değişken	$\bar{x}$	ss	Kolmogorov Smirnov		Shapiro Wilk		Çarpıklık	Basıklık
			Z	p	W	p		
Okula bağlılık	66.96	10.32	.06	.001	.99	.001	-.251	-.261
Algılanan sosyal destek	122.62	13.83	.07	.001	.98	.001	-.443	-.272
Okul rehberlik hizmetleri farkındalık	75.84	11.82	.07	.001	.97	.001	-.516	-.091
Kaygı duyarlılığı	32.45	7.84	.06	.001	.97	.001	.369	-.473

Tablo 2’deki ölçek puanlarına ait Kolmogorov Smirnov ($p < .001$) ve Shapiro Wilk ($p < .001$) testi puanları incelendiğinde okula bağlılık, algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalık ve kaygı duyarlılığı ölçek puanlarının normallik varsayımını karşılayamadığı görülmektedir (Field, 2009, s.144). Bunun üzerine ölçek puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmesine karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile 1.5 değerleri arasında olduğundan veri setinin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2016, s.129). Bu nedenle bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği ile incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, kaygı duyarlılığı ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının okula bağlılığı yordama gücünü araştırmak için ilk olarak regresyon analizine ilişkin varsayımlar değerlendirilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda okula bağlılık ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı belirlenen okul rehberlik hizmetleri farkındalık ölçeğinin rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık (RAF) alt boyutu ile kaygı duyarlılığının sosyal duyarlılık alt boyutu puanları regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda ilk olarak örneklemin yeterliği sınanmıştır. Örneklem yeterliği sınanırken Tabachnick ve Fidell (2012, s.123) tarafından önerilen $50 + 8.p$ (p = yordayıcı değişken sayısı)

formülü kullanılmış ve 98 ($50 + 8.6$) değeri elde edilmiştir. Örneklem yeterliği sınanırken analize dahil edilen örneklem sayısının ($n = 793$) formül ile belirlenen sayıdan ($n = 98$) daha yüksek olması sonucu örneklemin analiz için yeterli büyüklükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012, s.123). Değişkenler arasındaki oto korelasyon Durbin-Watson değeri incelenerek ele alınmıştır. Durbin-Watson değeri ($DW = 1.98$) 1.5 ile 2.5 arasında olduğundan veri setinde oto korelasyon açısından problem oluşturabilecek bir eğilim olmadığı değerlendirilmiştir (Field, 2009, s. 220). Yine çoklu doğrusallık kapsamında tolerans değeri ($1 - R^2$) ve varyans büyütme faktörü (VIF) hesaplanmıştır. Algılanan sosyal desteğin aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği alt boyut puanları, okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ölçeğinin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık (RGF) alt boyut puanı ve kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık, bilişsel duyarlılık alt boyut puanlarına ait sırasıyla elde edilen tolerans (.78, .89, .67, .74, .80, .80) ve varyans büyütme faktörü değerleri (1.28, 1.12, 1.48, 1.35, 1.24, 1.24) literatürde ifade edilen sınırlar arasında oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2009, s.224). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, kaygı duyarlılığı ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığının okula bağlılığı yordama durumuna çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmesinde bir sorun olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırma bulguları incelenirken ilk olarak ölçek puanlarına ait ortalama ve standart sapma puanları ele alınmıştır. Bu kapsamda okula bağlılık, algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılığı ölçeklerinin toplam puanı ve alt boyutlara ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 3'te değişkenlere ait ortalamalara ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.Ölçek puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{x}$	ss
Okula bağlılık (toplam puan)	67.35	9.96
Davranışsal bağlılık	20.63	2.95
Duyuşsal bağlılık	20.71	5.14
Bilişsel bağlılık	26.00	5.14
Algılanan sosyal destek (toplam puan)	122.59	12.69
Aile desteği	50.86	6.02
Arkadaş desteği	32.31	4.75
Öğretmen desteği	40.41	6.26
Okul rehberlik hizmetleri farkındalık (toplam puan)	75.46	11.23
RGF	50.11	10.62
RAF	20.29	4.33
Kaygı duyarlılığı(toplam puan)	32.45	7.84
Fiziksel duyarlılık	20.40	6.00
Bilişsel duyarlılık	5.59	1.84
Sosyal duyarlılık	6.46	1.71

Not: RGF= Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin Farkındalık, RAF= Rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık.

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında okula bağlılık ölçeğinden öğrenciler 67.35 ortalama puan almıştır. Ölçeğin davranışsal bağlılık alt boyutundan ortalama 20.63 puan aldıkları görülürken, duyuşsal bağlılık alt boyutundan ortalama 20.71 puan aldıkları, bilişsel bağlılık alt boyutundan ise ortalama 26.00 puan aldıkları görülmektedir. Algılanan sosyal destek ölçeğinden öğrenciler ortalama 122.59 puan almışlardır. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin ortalama 50.86 olduğu görülürken, arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin ortalama 32.31 olduğu, öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin ise ortalama 40.41 olduğu görülmektedir.

Okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ölçeğinden öğrenciler ortalama 75.46 puan almışlardır. Ölçeğin RGF alt boyutundan öğrenciler ortalama 50.51 puan alırken, RAF alt boyutundan ortalama 20.29 puan almışlardır. Kaygı duyarlılık düzeyi ölçeğinden öğrenciler ortalama 32.45 puan almışlardır. Kaygıya yönelik fiziksel duyarlılık alt boyutundan öğrencilerin ortalama 20.40 puan aldıkları görülürken, bilişsel duyarlılık alt boyutundan ortalama 5.59 ve sosyal duyarlılık alt boyutundan ortalama 6.46 puan aldıkları görülmektedir.

Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırma değişkenleri arası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda bağımsız değişkenler algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılığı ile bağımlı değişken okula bağlılık arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4'te okula bağlılık ile algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalık ve kaygı duyarlılığı değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon değerleri yer almaktadır.



Tablo 4. Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
OB (1)	1											
ASD(2)	.50**	1										
AD (3)	.36**	.78**	1									
ARD (4)	.29**	.63**	.25**	1								
ÖD (5)	.45**	.80**	.42**	.28**	1							
ORHF (6)	.43**	.46**	.32**	.22**	.46**	1						
RGF (7)	.46**	.48**	.33**	.22**	.48**	.92**	1					
RAF (8)	-.01	.02	.02	.02	.01	.33**	-.06	1				
KD(9)	.18**	.01	-.04	.02	.04	.07*	.07*	.01	1			
SD (10)	-.01	-.10**	-.09**	-.03	-.08*	.01	-.01	.01	.57**	1		
FD (11)	.17**	.04	-.01	.03	.06	.07	.07	.01	.94**	.35**	1	
BD (12)	.22**	-.01	-.06	.02	.04	.09*	.08*	.04	.65**	.36**	.44**	1

Not: ** $p < .01$, * $p < .05$, OB= Okula Bağlılık Toplam Puanı, ASD= Algılanan Sosyal Destek Toplam Puanı, AD= Aile Desteği, ARD= Arkadaş Desteği, ÖD= Öğretmen desteği, ORHF= Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Toplam Puanı, RGF= Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin Farkındalık, RAF= Rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık, KD= Kaygı Duyarlılığı toplam Puanı, SD= Sosyal Duyarlılık, FD= Fiziksel duyarlılık, BD= Bilişsel Duyarlılık. k (yeniden örnekleme) = 10000.

Tablo 4'te yer alan Pearson korelasyon analiz sonuçlarına göre okula bağlılık toplam puanı ile algılanan sosyal destek toplam puanı ($r = .50, p < .001$) ve aile desteği ($r = .36, p < .001$), arkadaş desteği ($r = .29, p < .001$), öğretmen desteği ($r = .45, p < .001$) alt boyutları puanları arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okula bağlılık toplam puanı ile okul rehberlik hizmetleri farkındalığı toplam puanı ($r = .43, p < .001$) ve RGF alt boyutu ($r = .46, p < .001$) puanı arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan okula bağlılık ölçeği toplam puanı ile RAF alt boyutu puanı arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r = -.01, p > .05$).

Okula bağlılık toplam puanı ile kaygı duyarlılık düzeyi toplam puanı ($r = .18, p < .001$) ve fiziksel duyarlılık ($r = .17, p < .001$), bilişsel duyarlılık ($r = .22, p < .001$) alt boyutları arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer taraftan okula bağlılık ile kaygı duyarlılığının sosyal duyarlılık alt boyutu arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($r = -.01, p > .05$).

Okula Bağlılığın Yordlanması

Araştırma değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkiler çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde algılanan sosyal desteğin aile, arkadaş ve öğretmen desteği alt boyutları; okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutu ve kaygı duyarlılığının fiziksel ve bilişsel duyarlılık alt boyutları bağımsız değişkenler olarak tanımlanmıştır. Okula bağlılık toplam puanı ise analizde bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Enter modeli ile gerçekleştirilen analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	<i>B</i>	SH	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	10.82	3.06		3.52	.001
Aile Desteği	.26	.05	.16	4.99	.001
Arkadaş Desteği	.26	.06	.12	4.09	.001
Öğretmen Desteği	.34	.05	.21	6.27	.001
RGF	.23	.03	.25	7.57	.001
Fiziksel duyarlılık	.09	.05	.05	1.83	.068
Bilişsel duyarlılık	.92	.17	.17	5.35	.001
$F(6, 786) = 72.01, p < .001, R^2 = .35$					

Bağımlı değişken: Okula Bağlılık

Not: RGF= Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin Farkındalık, SH= Standart Hata, *k* (yeniden örnekleme) = 10000

Tablo 5'teki regresyon analizi bulguları incelendiğinde algılanan sosyal desteğin aile desteği ($\beta = .16, p < .001$; %95 CI [.163, .373]) , arkadaş desteği ($\beta = .12, p < .001$; %95 CI [.135, .385]) ve öğretmen desteği ($\beta = .21, p < .001$; %95 CI [.239, .457]) alt boyutları okula bağlılığın anlamlı birer yordayıcısıdır. Aynı zamanda okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutu ($\beta = .25, p < .001$; %95 CI [.175, .298]) ile kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık ($\beta = .17, p < .001$; %95 CI [.588, 1.26]) alt boyutlarının okula bağlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık alt boyutu ($\beta = .03, p > .05$; %95 CI [-.007, .201]) okula bağlılığı anlamlı şekilde yordamamaktadır. Regresyon analizi modelinde yer alan bağımsız değişkenler okula bağlılığa ilişkin toplam varyansın % 35'ini açıklamaktadır. Bulunan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılık düzeylerinin okula bağlılıklarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin okula bağlılığı yordama durumunu incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile okula bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Yine ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalıklarının okula bağlılığı yordama gücüne yönelik analizler yapılmıştır. Bu bölümde bulgular literatürde daha önce yapılan araştırma bulguları doğrultusunda tartışılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Araştırma bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı ile okula bağlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine sosyal destek algısının aile, arkadaş ve öğretmen desteği alt boyutları ile okula bağlılık arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Sosyal destek algısı ile okula bağlılık arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma bulgularına paralel olarak sosyal destek algısı ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Açılan ve Özgenel, 2021; Erdoğan, 2018; Hamm ve Faircloth, 2005; Karababa ve diğerleri, 2018; Kızıldağ ve diğerleri, 2017; Murray, 2009; Wang ve Eccles, 2012).

Aile sosyal desteği öğrencilerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır (Alsubaie ve diğerleri, 2019; Roohafza ve diğerleri, 2014). Hem bireyci hem de toplulukçu kültürlerde aile sosyal desteği bireylerin hayatında büyük bir alan kaplamaktadır (Brannan ve diğerleri, 2013; Taylor ve diğerleri, 2004). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile sosyal desteği ile okula bağlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan önceki çalışmalar aile sosyal desteği ile okula bağlılık arasındaki bu bulguyu destekler niteliktedir (Karababa ve diğerleri, 2018; Mo ve Singh, 2008; Murray, 2009; Wang ve Eccles, 2012). Murray (2009) aile sosyal desteğinin okula bağlılık ile ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada, aile sosyal desteğinin okula bağlılıkla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Wang ve Eccles (2012) örneklemi ortaokul ve lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada, aile sosyal desteğinin öğrencinin okula bağlılığını artırdığını ortaya çıkarmışlardır. Aynı

zamanda Mo ve Singh (2008) okula bağlılık ile olumlu aile-çocuk ilişkisi arasında ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ailelerin çocuklarının eğitimine olan katılımı, olumlu aile içi iletişim, eğitime değer vermeleri çocuğun okula bağlılığını etkileyebilir. Aile içindeki desteğin çocuğun öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebileceği ve bunun da okula bağlılığı artırabileceği değerlendirilmektedir. Bunların yanı sıra ailelerin okul etkileşimin artırılmasının da, öğrencilerin okula bağlılıklarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okulla iç içe olan öğrenciler kendilerini akademik konularda yeterli görmekte, okula bağlılığı artmakta ve ailelerinden daha olumlu dönütler almaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012).

Arkadaş sosyal desteği öğrencilerin okula aidiyetini ve bağlılığını artıran önemli bir sosyal destek kaynağıdır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin arkadaş sosyal desteği ile okula bağlılık arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde okula bağlılık ile arkadaş sosyal desteği arasındaki olumlu yöndeki ilişki durumunun farklı çalışmalarda ortaya konulduğu bilinmektedir (Forster ve diğerleri, 2020; Hamm ve Faircloth, 2005; Karababa ve diğerleri, 2018; Kızıldağ ve diğerleri, 2017). Kızıldağ ve diğerleri (2017) okula bağlılıkla ilgili lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, arkadaş sosyal desteği ile okula bağlılık arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yine Hamm ve Faircloth (2005) arkadaş sosyal desteğinin okula bağlılıkta kritik bir rolü olduğunu ve öğrencilerin arkadaşları tarafından okulla ilgili konularda etkilenebildiklerini gözlemlemiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada Karababa ve diğerleri (2018) okula bağlılık ile algılanan arkadaş sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Arkadaşlar öğrencilerin eğitim yaşamında, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin ergenlik döneminde olduğu göz önüne alındığında, arkadaş sosyal desteğinin okula bağlılıklarıyla ilişkisi daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Arkadaşlar arasında dayanışma ve destek görme, bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesine ve çevresiyle iyi ilişkiler kurmasına fayda sağlamaktadır. Okula bağlılığı yüksek bireylerin akademik öz yeterlikleri artmakta, başarıları yükselmekte ve bu öğrenciler arkadaşları tarafından daha yüksek kabul görmektedir (Ciarrochi ve diğerleri, 2017; Van Ryzin ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin okul yaşamında en önemli sosyal destek kaynağının öğretmenler olduğu görülmektedir (Deniz ve Kazu, 2021; Ghazarian ve Roche, 2010). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğretmen sosyal desteği ile okula bağlılık arasında olumlu yönde

anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal destek alt boyutları arasında okula bağlılık ile en yüksek korelasyona öğretmen sosyal desteğinin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarındaki önemi ortaya koyan benzer araştırma sonuçları bulunmaktadır (Açılan ve Özgenel, 2021; Erdoğan, 2018; Karababa ve diğerleri, 2018; Patrick ve diğerleri, 2007; Ryan ve Patrick, 2001). Lam ve diğerleri (2014) 12 farklı ülkeden geniş bir örneklem grubuyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin okula bağlılıklarıyla öğretmen sosyal desteği arasında arkadaş sosyal desteğinden daha yüksek ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Mengi (2011) öğretmen sosyal desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını belirlemiştir. Yine Ryan ve Patrick (2001) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada okula bağlılık ile öğretmen sosyal desteğinin ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci-öğretmen arasındaki olumlu ilişkinin öğrencilere birçok olumlu yansımaları görülmektedir. Bu ilişkinin özellikle öğrencilerin okulda mutlu olması, kendini okula ait hissetmesi ve okula devam istekliliğini artırdığı düşünülmektedir. Destekleyici ve yetkin öğretmenler öğrencilerin okula olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Deniz ve Kuzu, 2021; Ghazarian ve Roche, 2010). Aynı zamanda öğretmenler tarafından oluşturulan öğrenciler arası etkileşim, onların sosyal becerilerinin artmasına katkı sağlayarak arkadaş sosyal desteğini de artırmaktadır (Patrick ve diğerleri, 2007).

Okula bağlılık ile algılanan sosyal destek arasındaki olumlu yönlü ilişki Öz Belirleme Kuramı ile açıklanabilir. Okulda öğrencilerin yeterlilik, ilişki kurma ve özerklik gibi psikolojik ihtiyaçlarını destekleyen sosyal bağlamlar oluşturmak içsel motivasyonlarını artıracaktır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonları artıran öğrenciler okula düzenli devam etme, okulda yapılan etkinliklere katılma ve zor görevleri yapmada istekli olacaktır. Ayrıca öğretmen sosyal desteği sayesinde psikolojik ihtiyaçları karşılanan ortamlarda bulunmak öğrencilerin bireysel gelişimi ve mutluluğuna katkıda bulunacaktır (Deci ve Ryan, 2000). Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere kişisel ilgi, yeteneklerini geliştirecek ve olumlu ilişkiler kuracak ortamlar oluşturması özellikle ilişki kurma ihtiyacının doyurulmasını sağlamaktadır. Bu şekilde okulla bağ kuran öğrencilerin öğrenme, akademik katılım göstermeye yönelik motivasyonu ve okula yönelik duygusal bağlılığı çoğalmaktadır (Phan, 2017). Dahası öğrencilerin temel yeterliliklerin güçlendirilmesiyle ulaşılan okul başarısı duygusu, öğretmenlerle bağ kurması olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sunarak okula bağlılığı artırmaktadır (Ekstrand, 2015). Yapılan araştırmalar psikolojik ihtiyaçları doyurulan, içsel motivasyonu yüksek

öğrencilerin okula bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir (González ve Paoloni, 2014; Shih, 2008).

Algılanan sosyal desteğin okula bağlılıkla ilişkisi, Sosyal Öğrenme kuramının önemle üzerinde durduğu öz yeterlik kavramı ile de ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin akademik öz yeterliği üzerinde okul önemli bir faktördür. Uygun akademik görevler veren ve teşvik eden öğretmenlerin olması öğrencilerin akademik öz yeterliğini artırmaktadır (Pajares, 1996). Akademik öz yeterliliği artan öğrencilerde derslerde başarılı olma, okuldaki görevlerde zorlukların üstesinden gelme inancı güçleneceği için, öğrencilerin okula bilişsel bağlılığının artacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu şekilde öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek veya içinde yaşadıkları sosyal şartlar değiştirilerek iyi oluşları desteklenmektedir. Yine okulda öğretmenler, öğrencilerin yeterliğini ve güvenini geliştirmek için çalışmaktadır. Bu sayede öğrencilerin duygusal sorunları azalmakta, düşünme alışkanlıkları olumlu yönde değişmekte, akademik yetenekleri ve öz düzenleme becerileri gelişmektedir (Pajares, 2001). Ayrıca öz yeterlik inançları yüksek ve akademik davranışlarda bulunmada hevesli olan öğrenciler, kendilerini akademik görevlere ve öğrenmeye motive edebilecek, böylece başarıya ulaşmalarına katkı sağlayacak bilişsel etkinlikleri yapabileceklerdir (Dogan, 2015). Bu bilişsel etkinlikler sayesinde öğrencilerin okula bağlılığının artacağı değerlendirilebilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Farkındalığı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okul iklimini olumlu bir şekilde algılama ve okula uyum sağlama konularında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin farkındalıklarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Aygün, 2016; Sidal, 2009; Sutoyo ve Supriyanto, 2015). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile okula bağlılık arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine okula bağlılık ile okul rehberlik hizmetleri farkındalığının okul rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık (RGF) alt boyutu arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusuna benzer şekilde, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma ve okulu bırakmalarını önlemede okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının önemli katkısı olduğu görülmektedir (Blount, 2012; Lapan ve diğerleri, 2014; Emiroğlu ve Kurt, 2023). Blount (2012) araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının okulu bırakma risk grubunda olan öğrencileri belirleme ve okula devam etmeleri konusunda aktif çalışmalar yürüttüklerini belirlemiştir. Yine Tüzel İşeri ve

Yavuz Tabak (2019) yaptıkları araştırmada okullarında rehberlik ve psikolojik danışma servisi bulunan öğrencilerin okulunda rehberlik ve psikolojik danışma servisi bulunmayan öğrencilere göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Lapan ve diğerleri (2014) öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik sunulan okul rehberlik ve psikolojik hizmetlerinin öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını gözlemlemiştir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı yüksek olan öğrencilerin hizmetlerden daha fazla faydalandıkları görülmektedir (Ibu ve Maliki, 2010; Özmen ve diğerleri, 2016; Oran, 2013). Aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığını artırmaya yönelik çalışmaların öğrencilerin okulu bırakmalarını azaltacağı ve okula bağlılıklarını artıracacağı düşünülmektedir. Dahası okul rehber öğretmeni/ psikolojik danışmanı öğretmen ve velilere yönelik yaptığı müşavirlik çalışmalarıyla öğrencinin yakın ilişki içinde olduğu kişilerle olumlu ilişkiler içerisinde olmasına katkı sunmaktadır. Bu sayede aile ve öğretmenleriyle olumlu ilişki içerisinde olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Hamm ve Faircloth, 2005; Lam ve diğerleri, 2014; Wang ve Eccles, 2012). Ayrıca günümüzde gelişimsel ihtiyaçlarına göre hazırlanan kapsamlı gelişimsel okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları, öğrencilerin kendini tanımasına, okulda sunulan eğitsel ve mesleki olanaklardan faydalanmasına, sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Doğan, 2016; Terzi ve diğerleri, 2011). Bu şekilde okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları öğrencilerin okula düzenli devam etme, zor akademik görevleri yapma ve okuldaki ders dışı faaliyetlere katılma isteğini artırarak okula bağlılığa olumlu katkı sunmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile okula bağlılık arasındaki ilişki Ekolojik Sistemler Teorisi (Bronfenbrenner,1986) üzerinden de ele alınabilir. Ekolojik Sistemler yaklaşımına göre öğrenciyi çevreleyen ve ilişki içinde bulunduğu sistemler bulunmaktadır. Öğrencinin yakın ilişki içinde bulunduğu aile, arkadaş ve öğretmenlerinin bulunduğu, öğrenciyi doğrudan etkileyen sistem mikrosistemdir (Bronfenbrenner,1986). Ekolojik sistemler perspektifi, gençler için ev ve okul gibi temel mikrosistemler genelinde sosyal ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Aynı zamanda aile, öğretmen ve arkadaş desteği gibi yakınsal faktörlerin öğrencinin okula bağlılığını güçlü bir şekilde etkileyebileceği belirtilmektedir (Quin, Heerde ve Toumbourou, 2018). Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman yaptığı çalışmalarla bireyin mikrosisteminde yer alan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine

ve artırmasına fayda sağlamaktadır (Crowell, Sebera ve Coaston, 2015, s. 214). Böylece sosyal desteği artan öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığı değerlendirilmektedir. Dahası Ekolojik yaklaşımda okul, egzo sistem içerisinde ele alınmakta ve öğrenciyi dolaylı olarak etkileyen ilişkilerin olduğu yapı olarak görülmektedir (Quin, Heerde ve Toumbourou, 2018). Öğrencinin kabul gördüğü, değerli hissettirildiği ve ihtiyaçlarının karşılandığı eğitim ortamlarının oluşturulması öğrencilerin okula aidiyeti ve bağlılığın gelişmesine katkı sunmaktadır (El Zaatari ve Maalouf, 2022; Özel ve Çetinkaya Yıldız, 2020). Okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanı, öğrenciyi doğrudan ve dolaylı etkileyen sistemleri ve ev, aile, okul gibi çoklu bağlamlarla etkileşimini araştırarak ve ilişkilerini güçlendirecek çalışmalarla öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarını artırmaktadır (Crowell, Sebera ve Coaston, 2015, s. 214). Aynı zamanda anne-baba ve öğretmen müşavirlik çalışmalarıyla öğrencilerin okula bağlılığını artıracak sistemler arası işbirliğinin gelişmesine katkı sunmaktadır (El Zaatari ve Maalouf, 2022).

Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı ile okul rehberlik hizmetleri farkındalığının rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık (RAF) alt boyutu arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durumun muhtemel sebeplerinden biri araştırma örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinde rehberlik hizmetleri anlayışına yönelik farkındalığın yeterince yüksek olmaması olabilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sadece % 21.72'sinin okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından yüksek düzeyde faydalandıklarını ifade etmeleri bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar rehberlik hizmetleri anlayışına yönelik farkındalığı yüksek öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinden yüksek düzeyde faydalandıklarını göstermektedir (Ibu ve Maliki, 2010; Özmen ve diğerleri, 2016). Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine bakış açılarına yönelik yapılan bir çalışmada, rehberlik servisini sadece sorunu olan öğrencilerin yararlanabilecekleri bir yer olarak değerlendirdikleri ve öğrencilerin servise çok fazla başvuru yapmadıkları belirlenmiştir (Çetin, 2016). Başka bir çalışmada ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri, diğer sınıf seviyelerine göre daha az rehberlik servisine başvurduklarını bildirmişlerdir (Kurt Demirbaş ve Sevgili Koçak, 2020). Bu nedenlerle mevcut araştırma bulgusunun bir başka nedeni ortaokul öğrencilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından yeterince faydalanmamaları ve sadece sorunlu öğrencilerin rehberlik servisine gittiğini düşünmeleri olabilir.

RAF alt boyutu ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunmaması durumunu psikolojik yardım arama davranışı üzerinden ele aldığımızda, ergenlik dönemindeki

öğrencilerin psikolojik yardım arama konusunda isteksiz olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları vardır (Divin, Harper, Curran, Corry ve Leavey, 2018; Rickwood, Deane ve Wilson, 2007). Aynı zamanda ergenlik dönemindeki bireylerin psikolojik sorunlar yaşadığında psikolojik danışman, psikolog gibi ruh sağlığı uzmanları yerine ailelerinden ve arkadaşlarından psikolojik yardım aldıkları görülmektedir (Cakar ve Savi, 2014; Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi, 2012). Ergenlik döneminde bulunan araştırma örneklem grubunun psikolojik yardım almaya isteksizliği ve profesyonel psikolojik yardım kaynaklarını tercih etmemeleri okula bağlılık ile RAF alt boyutu arasında ilişki çıkmasının bir başka sebebi olabileceği değerlendirilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı ile RAF alt boyutu arasında anlamlı ilişki çıkmasının bir diğer nedeni ortaokullarda sadece sekizinci sınıflarda Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi olması, diğer sınıf seviyelerinde rehberlik adı altında bir ders olmaması olabilir. Bu durum öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevlerini ve amaçlarını tam olarak anlamamalarına ve hizmetlerden yeterince faydalanmamalarına yol açtığı düşünülmektedir. Rehberlik ders saatinin kaldırılmasının yapılacak rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarını olumsuz etkilediği yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Cengiz ve Öztürk, 2020; Aktan, Yılmaz ve Yılmaz, 2018). Ayrıca öğrencilerde rehberlik hizmetleri anlayışına yönelik farkındalık oluşmamasında öğretmen ve velilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerekliliğine yönelik tutumları da etkili olabilir. Yapılan araştırmalarda öğretmen ve velilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrenciler için faydalı ve gerekli olduğuna inanmamaları öğrencilerin hizmetlere yönelik farkındalıklarını olumsuz etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Dost ve Keklik, 2012; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Lapan, Gysbers ve Petroski, 2001; Karataş ve Baltacı, 2013). Diğer taraftan öğretmen ve velilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrenciler için faydalı ve gerekli olduğuna yönelik düşüncelerinin olması öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden daha fazla faydalanmalarını sağlamaktadır (Davis ve Lambie, 2005; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Parmaksız ve Gök, 2018). Bu durum da ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı ile RAF alt boyutu arasında ilişki çıkmasının bir diğer sebebi olabilir.

Kaygı Duyarlılığı ile Okula Bağlılık Arasındaki İlişki

Araştırma bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılık seviyeleri ile okula bağlılığı arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki

olduğu görülmektedir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık ve bilişsel duyarlılık alt boyutları ile okula bağlılıkları arasında olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı korelasyon bulunmuştur. Bu bulgunun literatürde yapılan önceki çalışmalarla örtüşmeyen, beklenmeyen bir bulgu olduğu görülmektedir (Arslan, 2018; Seçer, 2015). Yapılan araştırmalarda kaygı duyarlılığının öğrencilerin akademik tükenmişlik yaşamalarına, akademik öz yeterlik ve motivasyonlarının azalmasına yol açtığı ortaya çıkarılmıştır. Dahası kaygı duyarlılığının kaygı belirtilerini artırarak öğrencilerin okulu bırakmalarına sebep olan bir risk faktörü olduğu belirlenmiştir (Gázquez Linares ve diğerleri, 2022; Ingul ve Nordahl, 2013; Richards ve Hadwin, 2011; Tekin ve Aydın, 2022; Tekin, Erden, Ayva ve Büyüköksüz, 2018; Yıldırım, 2018). Yine kaygı duyarlılığı öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarının bir nedeni olarak görülmektedir (Afshari ve Hashemi, 2019; Bassak Nejad, Yunesi ve Sadatmand, 2018). Ayrıca kaygı duyarlılığı sonucu oluşan yüksek kaygı ve psikiyatrik rahatsızlıklar okula bağlılığı olumsuz etkileyerek okulu bırakmayı artırmaktadır (Duchesne, Vitaro, Larose ve Tremblay, 2008; Pikulski ve diğerleri, 2020; Raniti, Rakesh, Patton ve Sawyer, 2022; Van Ameringen, Mancini ve Farvolden, 2003).

Diğer taraftan okula bağlılık ile kaygı duyarlılığı ile ilgili yapılan çok az çalışma bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda daha çok okulu bırakma, akademik tükenmişlik, okul tükenmişliği gibi değişkenler ile kaygı duyarlılığı ilişkisi ele alınmıştır. Mevcut araştırmaya benzer şekilde Seçer ve Ulaş (2020) yaptıkları araştırmada kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın okula bağlılık ile kaygı duyarlılığı arasındaki pozitif ilişki bulgusunu desteklemektedir.

Kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasındaki olumlu yönlü anlamlı ilişki okula bağlılığın davranışsal boyutu üzerinden ele alınabilir. Davranışsal bağlılık, akademik görevleri yerine getirme, derse aktif katılma ve sınavlarda başarılı olma gibi davranışları içermektedir (Archambault ve diğerleri, 2009). Kaygı duyarlılığı davranışsal bağlılığı yüksek, akademik başarı göstermek isteyen öğrencileri ders çalışmaya, dersle ilgili görevleri yerine getirmeye yönlendiriyor olabilir. Nitekim kaygı ile akademik başarı arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan ve kaygının akademik başarıya engel olmadığının belirlendiği araştırma sonuçları bulunmaktadır (Al-Qaisy, 2011; Brumariu, Waslin, Gastelle, Kochendorfer ve Kerns, 2022; Coşaner ve Silman, 2012; Macher,

Paechter, Papousek ve Ruggeri, 2012; Yatar Yıldız, 2007; Zalihić ve diğerleri, 2017). Ayrıca anne-baba başarı beklentisinin, öğrencileri kaygı duyarlılığı yaşasalar bile ders çalışmaya, akademik görevleri yerine getirmeye teşvik ederek okula bağlılığını destekleyen bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Ailelerin çocuklarına yönelik başarı beklentileri, okulla ilgili çalışmalar yapmalarına, okuma alışkanlığı kazanmalarına ve derslerde başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Castro ve diğerleri, 2015; Kayapınar, 2006).

Bu araştırmanın başka bir bulgusu ise okula bağlılık ile kaygı duyarlılığının sosyal duyarlılık alt boyutu arasında istatistiksel yönden anlamlı ilişki olmadığının belirlenmesidir. Oysaki literatür incelendiğinde sosyal duyarlılığı yüksek olan bireylerde görülen sosyal kaygının okul devamsızlığına, okulu bırakmaya yola açtığını ve okula bağlılığı azalttığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Brook ve Willoughby, 2015; Gonzálvez ve diğerleri, 2019; Kearney, Lemos ve Silverman, 2004). Diğer taraftan, sosyal duyarlılık, okula bağlılık ve akademik becerileri olumsuz etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıksa da bu araştırma sonucu sosyal duyarlılıkla ilgili genel kanının tersine sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir. Strahan (2003) mevcut araştırma bulgusuna benzer şekilde sosyal kaygı ile üniversite öğrencilerinin genel not ortalaması ve üniversiteye devamı arasında ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusunun literatür tarafından desteklendiğini göstermektedir.

Okula bağlılık ile sosyal duyarlılık arasında ilişki olmaması durumunu kültürel yapının sosyal kaygı üzerindeki etkisi üzerinden ele alınabilir. Türkiye gibi kolektif, toplulukçu kültür yapısında sosyal kaygı yaşayan bireylerde gözlemlenen içe kapanma, utanma ve kendini ön plana çıkarmama gibi davranışlar toplum tarafından onaylandığı için sosyal kaygının okula bağlılıkla ilişkili bir durum olmamasına yol açıyor olabilir. Araştırmalar toplulukçu kültürlerde, bireyci kültürlerle göre daha fazla sosyal kaygı yaşandığını; ancak sosyal kaygının bireyci kültürlerde insanların günlük aktivitelerini daha fazla engellendiğini ortaya koymaktadır (Heinrichs ve diğerleri, 2006; Hofmann, Anu Asnaani, ve Hinton, 2010; Hong ve Woody, 2007). Dolayısıyla kaygı duyarlılığı sonucu oluşan yüz kızarması, titreme gibi sosyal duyarlılık belirtileri çevresi tarafından kabul göreceği için öğrencilerin okula düzenli devam etme, akademik görevleri yerine getirme gibi okula bağlılık davranışlarını engelleyecek bir duruma yol açmayacağı değerlendirilmektedir.

Özet olarak kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasında az sayıda çalışma yapıldığı ve tartışmalı bulgular olduğu görülmektedir. Kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik çalışmaların çok fazla olmadığı gözlenmiştir. Bu konuda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Okula Bağlılığın Yordlanması

Çoklu regresyon analizine ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile ilişki olduğu belirlenen, algılanan sosyal desteğin alt boyutları, okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutu ile kaygı duyarlılığının fiziksel ve bilişsel duyarlılık alt boyutları dahil edilmiştir. Regresyon analizi bulgularına göre algılanan sosyal desteğin aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği alt boyutları ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının anlamlı birer yordayıcısıdır. Ayrıca okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutu ile kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık alt boyutları ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öteki taraftan, kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık alt boyutunun ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek, okul rehberlik hizmetleri farkındalığı ve kaygı duyarlılık düzeylerinin okula bağlılıklarını yordadığı söylenebilir.

Regresyon analizinde algılanan sosyal desteğin aile, öğretmen ve arkadaş sosyal desteği boyutlarının okula bağlılığı yordadığı belirlenmiştir. Bu durum okula bağlılığın alt boyutları açısından ele alınabilir. Aile, arkadaş sosyal desteği yüksek olan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, okulda yapılan faaliyetlerden hoşlanmakta ve okula duygusal bağlılığının daha yüksek olduğu görülmektedir (Açılan ve Özgenel, 2021; Karababa ve diğerleri, 2018; Mo ve Singh, 2008; Van Ryzin ve diğerleri, 2009). Yine sosyal desteğin yüksek olması; öğrencilerin okula düzenli devam etme, ders içi, ders dışı etkinliklere katılmakta istekli olma gibi davranışsal bağlılık davranışları göstermelerine olumlu katkı sunmaktadır (Açılan ve Özgenel, 2021; Erdoğan, 2018; Patrick ve diğerleri, 2007; Wang ve Eccles, 2012). Aynı zamanda olumlu ve destekleyici sosyal ilişkiler öğrencilerin akademik görevleri yapmasına, akademik öz yeterlilikleri ve motivasyonlarının artmasına ve akademik başarılarının yükselmesine yardımcı olarak bilişsel bağlılıklarını artmasını sağlamaktadır (Appleton ve diğerleri, 2006; Hamm ve Faircloth 2005; Tinajero, Martínez-López, Rodríguez ve Páramo, 2020). Dolayısıyla aile, akran ve

öğretmenlerinden sosyal destek görmenin öğrencilerin okula bağlılığını açıklamada güçlü bir faktör olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmada okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutunun ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını yordadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalığının olmasının, okula bağlılıklarına olumlu katkı sunduğu ve okula bağlılığın oluşmasını açıklayan bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. RGF alt boyutu, öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin kişisel gelişimine katkı sunduğu, tüm öğrencilerin faydalanması ve rehberlik hizmetlerinin yapılmasının gerekliliğine yönelik düşüncelerinin olmasını kapsamaktadır. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin okula devam etmelerini teşvik etmekte, okulu bırakma riski olan öğrencilere yönelik çalışmalar yaparak okula bağlılığın davranışsal bileşenine olumlu katkıda bulunmaktadır (Blount, 2012; Lapan ve diğerleri, 2014; Emiroğlu ve Kurt, 2023). Dahası okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları; öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurarak kendini değerli hissetmesine, okulu sevmesine ve okulda öznel iyi oluşunun artmasına yardımcı olarak duygusal bağlılığını geliştirmektedir (Demir ve Kaya, 2008; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Gunawan, Wibowo, Purwanto ve Sunawan, 2019). Aynı zamanda rehber öğretmen/psikolojik danışman; öğrencilerin akademik motivasyonunu artırma, verimli ders çalışma alışkanlığı kazanma, okul ve çevreye uyum sağlama gibi konularda yaptığı çalışmalarla öğrencilerin bilişsel bağlılığının artmasını sağlamaktadır (Bozanoğlu, 2004; Hines ve diğerleri, 2020; Lapan ve Harrington, 2010).

Aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin aileleri, akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurmalarını destekleyerek sosyal destek algılarını artırmaktadır (Demir ve Kaya, 2008; Epstein ve Van Voorhis, 2010; Gunawan ve diğerleri, 2019). İyi iletişim kurabilen, sosyal becerilere sahip bireyler, yaşlılarından daha fazla sosyal destek görmektedir (Swickert, Hittner ve Foster, 2010; Thoits, 2011). Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, empati kurma ve atılganlık becerilerini gelişmesine okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri katkı sunmaktadır (Demir ve Kaya, 2008; Gunawan ve diğerleri, 2019; Yılmaz Bingöl ve Uysal, 2015). Bu yönüyle bakıldığında okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladığı sosyal destek seviyesini olumlu etkilediği şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırmada kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık boyutunun ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bilişsel duyarlılık kaygı duyarlılığı sonucu bireyin delireceğini düşünmesi, odaklanmakta zorlanması ve endişeler yaşamasıdır (Taylor ve diğerleri, 2007). Bu sonuç bilişsel duyarlılık boyutunun okula bağlılıkla ilgili davranışları engellemediği, okula bağlılık davranışlarını açıkladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yaşadığı kaygı duyarlılığı okula devam etme, derslere çalışma ve okulu sevmeye gibi okula bağlılık davranışlarının ortaya çıkmasına yardımcı olabileceği söylenebilir. Okula bağlılığın önemli bir göstergesi olan derslere katılma, akademik başarı ve okula devam gibi davranışlar ile kaygı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları bu yorumu destekler niteliktedir (Ergene, 2011; Macher ve diğerleri, 2012; Zalihić ve diğerleri, 2017).

Araştırma değişkenlerinin birlikte okula bağlılığı yordaması ele alındığında, bu durum Pozitif Psikoloji yaklaşımı üzerinden değerlendirilebilir. Pozitif Psikoloji temelli okul uygulamalarında öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak çalışmalar yaparak okulda mutlu olmalarını sağlamak temel amaçtır (Awang-Hashim, Kaur ve Noman, 2015; Kern, Waters, Adler ve White, 2014; Shoshani, Steinmetz ve Kanat-Maymon, 2016; Wilkins, Boman ve Mergler, 2015). Böylelikle sosyal desteği artan öğrencilerin kaygı, stresle başa çıkabildiğine ve okula bağlılığının olumsuz etkilenmediğine inanılmaktadır. Öğrencilerin öznel iyi oluşları ve algılanan sosyal desteğinin artmasında okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının katkısı olduğu düşünülmektedir. Aileler ve çevreyle güçlü ilişkiler geliştirilen okulların okula bağlılıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Sheldon, 2007; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013). Olumlu okul iklimine sahip bu okullarda öğrencinin sosyal desteğini artırmada öğrenci, veli ve öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmalarla rehber öğretmen/psikolojik danışmanın katkısı büyüktür (Epstein ve Van Voorhis, 2010, Lemberger-Truelove, Molina, Carbonneau ve Smith, 2023). Böylelikle algılanan sosyal desteği artan öğrencilerin okula bağlılıkları ve öznel iyi oluşlarının arttığı düşünülmektedir.

Araştırmada kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık alt boyutunun ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Bu, kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık belirtilerinin ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını açıklamadığı şeklinde yorumlanabilir. Kaygı duyarlılığı literatürü incelendiğinde, kaygı duyarlılığın öğrencilerin akademik işlevselliğini ve ilerleyen yaşamında akademik

başarısı ile okula bağlılığını azaltan, okulu bırakmaya neden olan bir değişken olduğu yönünde genel bir kanı olduğu görülmektedir (Gázquez Linares ve diğerleri, 2022; Ingul ve Nordahl, 2013; Russell ve Topham, 2012; Yıldırım, 2018). Ortaokul öğrencilerinin fiziksel kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasında ilişki çıkmamasına yol açan değişkenin regresyon modelindeki sosyal destek olduğu düşünülebilir. Bu çıkarımı, araştırma korelasyon analizinde sosyal destek ile kaygı duyarlılığı arasındaki negatif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişki çıkması desteklemektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar sosyal desteğin kaygı duyarlılığını azalttığını ortaya koymaktadır (Metts ve diğerleri, 2023; Latifi ve Kiani, 2021). Aynı zamanda sosyal destek algısı güçlü bireylerin düşük kaygı seviyelerine sahip oldukları görülmektedir (Baltacı ve Hamarta, 2013; Hefner ve Eisenberg, 2009).

Fiziksel kaygı duyarlılığının ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı yordamaması durumuna sosyal desteğin etkisini, sosyal desteğin Stres Tamponlama modeli ile de açıklanabilir. Stres Tamponlama modeline göre algılanan sosyal destek, bireyleri kaygı ve stres gibi zorlayıcı durumların olumsuz etkilerine karşı koruyucu kalkan görevi görmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Öğrenciler algıladıkları sosyal destek koruyuculuğu sayesinde kaygı duyarlılığı yaşasalar bile bu okula devam etmelerini, okulu sevmelerini, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini engellemeyeceğinden okula bağlılıklarının devam edeceği şeklinde değerlendirilmektedir. Aynı zamanda yaşadıkları kaygı duyarlılığı öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin tamponlama işlevinin etkisiyle okula bağlılıklarında bir azalmaya yol açmayacağı söylenebilir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin fiziksel duyarlılığın okula bağlılığı yordamamasına yol açan regresyon modelindeki bir başka değişken olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma servisine kaygının yol açtığı, karın ağrısı, kalp atışının hızlanması, titreme gibi fiziksel belirtiler sonrası başvurusu ve kaygıyla başa çıkmasına yönelik psikolojik yardım alması bu durumu sağladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin kaygılarının azalmasına ve kaygıyla baş etme becerilerinin gelişmesine rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yaptığı çalışmaların katkı sunduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2004; Hanie ve Stanard, 2009; Karaburç ve Erhan, 2017; Splett ve diğerleri, 2013).

Genel olarak değerlendirdiğimizde ortaokul öğrencilerinin yaşamında önemli bir yer kaplayan aile, arkadaş ve öğretmenlerden aldığı sosyal desteğin zamanının çoğunu geçirdiği okula bağlılığını açıklayan önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Aynı zamanda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ortaokul

öğrencilerinin okula bağlılığını açıklayan bir başka önemli değişkendir. Yine kaygı duyarlılığının okula bağlılığı yordayan bir diğer değişken olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını güçlendirici çalışmalarda bu üç değişkenin dikkate alınması gerekliliği mevcut araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin okula bağlılıkları ile sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı ve okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı arasındaki ilişki ve yordama durumu incelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı, uygulayıcı ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek aile, arkadaş ve öğretmen desteği alt boyutları ile okula bağlılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- ✓ Okul rehberlik hizmetleri farkındalığının okul rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık (RGF) alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkarılmıştır.
- ✓ Okul rehberlik hizmetleri farkındalığının rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık (RAF) alt boyutu ile ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
- ✓ Ortaokul öğrencilerinde kaygı duyarlılığının fiziksel ve bilişsel duyarlılık alt boyutları ile ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılık sosyal duyarlılık alt boyutu ile okula bağlılık arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
- ✓ Algılanan sosyal desteğin aile desteği, arkadaş desteği ve öğretmen desteği alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.
- ✓ Okul rehberlik hizmetleri farkındalığının RGF alt boyutu ile kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık alt boyutu ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.
- ✓ Kaygı duyarlılığının fiziksel duyarlılık alt boyutu ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

Öneriler

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığıyla ilişkili ve okula bağlılığı yordayan sosyal destek algısı, kaygı duyarlılığı ile okul rehberlik ve psikolojik danışma

hizmetleri farkındalığı değişkenleriyle gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyinin sosyal destek algısı, kaygı duyarlılık düzeyi ile okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığı ile ilişkili olduğu ve bu değişkenlerin okula bağlılığı yordadığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin okulu bırakmalarını önleme ve okula bağlılık düzeylerini artırmaya yönelik hazırlanacak çalışmalara yol gösterici olacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda uygulayıcılar (Ör., öğretmen, psikolojik danışman, okul yöneticisi), araştırmacılar ve politika yapıcılara yönelik öneriler de bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya yönelik yapılacak aile, arkadaş ve öğretmen sosyal desteğini artıracak çalışmalar konulmalıdır. Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelere de yönelik psikoeğitim programları hazırlanabilir.
2. Öğrencilerin öğretmen, arkadaş ve aile üyeleriyle etkileşimini artırmaya yönelik piknik, kermes, oyun grupları, ev ziyaretleri gibi farklı çalışmalar düzenlenebilir.
3. Önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında okul yönetici, öğretmen ve rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından öğrenciler arasında sosyal desteği zayıf öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilerle ilgilenilmesi bu öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya fayda sağlayacaktır.
4. Öğrencilerin arkadaş ilişkileri ve arkadaş sosyal desteğini geliştirmeye yönelik okul bazlı etkinlikler, atölye çalışmaları ve sosyal kulüp çalışmaları yapılabilir.
5. Araştırma bulgusu öğretmen sosyal desteğinin ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığındaki önemini göstermiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sosyal desteğini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve öğrencilere yaklaşım konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
6. Sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmen/ psikolojik danışman tarafından öğrencilerin akademik gelişim alanına yönelik etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin davranışsal, bilişsel ve duygusal okula bağlılığına katkıda bulunulabilir.
7. Araştırma sonuçları öğrencilerin okula bağlılığında aile sosyal desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından velilere yönelik okul rehberlik çalışmaları yapılabilir. Bu sayede veli okul etkileşimi ve aile sosyal desteği artırılabilir, öğrencilerin okula bağlılığını olumlu etkilenebilir.

8. Ortaokul öğrencilerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri farkındalığını artırmaya yönelik çalışmaların yapılması öğrencilerin okula bağlılık seviyesinin yükselmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmaların rehber öğretmen/psikolojik danışman koordinesinde okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerle işbirliği içerisinde yürütülmelidir.
9. Ortaokul öğrencilerinde rehberlik anlayışının oluşması için öğrencilerle rehber öğretmen/psikolojik danışmanın daha sık bir araya gelmesine yönelik aktiviteler planlanıp ve uygulanabilir.
10. Araştırma bulguları kaygı duyarlılığının bilişsel duyarlılık alt boyutunun ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığını yordadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kaygıyla ilgili düşüncelerine yönelik psikoeğitim ve grup rehberliği çalışmalarına önem verilebilir.
11. Öğrenciler kaygı duyarlılığı açısından gözlenmeli, kaygı duyarlılığın olumsuz sonuçlarını önlemeye yönelik bireysel ve grup psikolojik danışma çalışmaları düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarıyla ilişki olabilecek ve okula bağlılığı etkileyen farklı değişkenlerin dahil edildiği yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri ortaokul öğrencilerinin kaygı duyarlılık düzeyi ile okula bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve kaygı duyarlılığının okula bağlılığı yordadığı belirlenmiştir. Literatürdeki önceki çalışmalardan edinilen genel kanıdan farklı olan bu sonucun kaygı duyarlılığı ile okula bağlılık arasında yapılacak yeni araştırmalarla sınanması, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını anlamaya yönelik çabaya katkı sunacaktır. Türkiye örneğinde kaygı duyarlılığının öğrencilerin yaşamındaki etkisini anlamaya yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Bu araştırmanın verileri çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmalara ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık, sosyal destek algısı ve kaygı duyarlılığını ölçen farklı ölçme araçları eklenebilir. Yine araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü alt boyutlardan başka alt boyutların ele alındığı ölçme araçları kullanılabilir.
4. Araştırmada kullanılan okula bağlılık ve kaygı duyarlılığı ölçeği Türk kültüründe geliştirilmemiş, uyarlama ölçek olması bu araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılığı ve kaygı duyarlılığı ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

5. Araştırma verileri Tokat il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden toplanılmıştır. Tokat ilinde bulunan ilçe, kasaba ve köylerdeki ortaokul öğrencilerinden ve Türkiye’de bulunan farklı illerdeki ortaokullardan veri toplanılmamıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda Türkiye’deki farklı illerden ve yerleşim birimlerindeki ortaokul öğrencilerinden veri toplanabilir. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı örneklem gruplarında yeni çalışmalar yürütülebilir.
6. Araştırmada uygulama yapılacak okullar belirlenirken farklı sosyoekonomik çevrelerden okulları dahil etmek ve araştırmacıya farklı avantajlar sağlamak amacıyla kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapılacak bundan sonraki araştırmalarda farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir.
7. Bu araştırma çalışma grubunu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri, ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda her sınıf seviyesinden ortaokul öğrencileri araştırma gruplarına dahil edilebilir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılıklarını farklı okul seviyelerindeki durumu anlamaya yönelik yeni araştırmalarda ilkököl ve lise öğrencilerinden veri toplanılabilir. Yine okula bağlılığın zaman içerisinde değişimi ve etkileyen değişkenleri anlama adına boyamsal araştırmalar yapılabilir.
8. Araştırma değişkenleriyle ilgili bulgular öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır ve öğrencilerin algısına göre ele alınmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda veli veya öğretmenlerden veri toplanılabilir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılıklarının farklı göstergeleri olan okula devam durumu ve akademik başarı puanları gibi veriler yapılacak çalışmalara dahil edilebilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Ortaokul öğrencilerinin aile, arkadaş ve öğretmen sosyal destek seviyelerini yükseltmek amacıyla projeler, eğitim programları hazırlanabilir. Ders program ve müfredatlarına öğrencilerin okula bağlılık ve sosyal desteğini artırmaya yönelik etkinlikler konulabilir.
2. Öğretmen sosyal desteğini artırmak amacıyla, öğretmenlere yönelik atölye çalışmaları, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

3. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını artırmaya yönelik yapılacak çalışmalarla ilgili bakanlık tarafından daha önce şiddetle mücadele, bilinçli teknoloji kullanımı gibi konularda hazırlanan kılavuzlara benzer şekilde okula bağlılık öğretmen kılavuzu hazırlanarak okullara gönderilebilir.
4. Hazırlanacak yeni ders müfredatlarına öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmaya yönelik kazanım ve etkinlikler eklenebilir.
5. Okula bağlılığı zayıf öğrencileri belirlemeye yönelik takip sistemleri oluşturulabilir ve bu öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya yönelik yapılacak okul bazlı çalışmalar desteklenebilir.
6. Okullarca aile, arkadaş ve öğretmen sosyal desteğini artırmak amaçlı yapılacak çalışmalara maddi destek sağlanabilir.
7. Yapılan araştırmalar ortaokul 5,6 ve 7. sınıflarda rehberlik dersinin olmamasının okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yapılmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Cengiz ve Öztürk, 2020; Aktan, Yılmaz ve Yılmaz, 2018). Bu nedenle okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha aktif yürütülebilmesi için ortaokul 5, 6 ve 7.sınıflara rehberlik dersi tekrar getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdollahi, A. ve Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement?. *The journal of educational research*, 111(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075>
- Açılan, B. H. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması. *Education Sciences*, 16(1), 1-16. <https://www.doi.org/10.12739/NWSA.2021.16.1.1C0703>
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67.
- Afshari, A. ve Hashemi, Z. (2019). The relationship between anxiety sensitivity and meta cognitive belief sand test anxiety among students. *Journal of school psychology*, 8(1), 7-25. <https://www.doi.org/10.22098/JSP.2019.793>
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 9(34), 932-937. <https://www.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Ak, S. ve Kılıç, C. (2017). Cinsiyet anksiyete duyarlılığı ve sosyal anksiyete arasındaki ilişkiyi etkiliyor mu?. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 240-5.
- Aktan, O., Yılmaz, M. ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokullarda uygulanan bağımlılıkla mücadele programının etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(4), 637-664.
- Allan, N. P., Capron, D. W., Lejuez, C. W., Reynolds, E. K., MacPherson, L. ve Schmidt, N. B. (2014). Developmental trajectories of anxiety symptoms in early adolescence: The influence of anxiety sensitivity. *Journal of abnormal child psychology*, 42(4), 589-600. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9806-0>
- Allan, N. P., Capron, D. W., Raines, A. M. ve Schmidt, N. B. (2014). Unique relations among anxiety sensitivity factors and anxiety, depression, and suicidal ideation. *Journal of anxiety disorders*, 28(2), 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.12.004>
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>

- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Qaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100.
- Alrashidi, O., Phan, H. P. ve Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D. ve Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The journal of experimental education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Anderson, D. M. (2014). In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 318-331. https://doi.org/10.1162/REST_a_00360
- Anestis, M. D., Holm-Denoma, J. M., Gordon, K. H., Schmidt, N. B. ve Joiner, T. E. (2008). The role of anxiety sensitivity in eating pathology. *Cognitive therapy and research*, 32, 370-385. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9085-y>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. ve Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Archer, C. M., Jiang, X., Thurston, I. B. ve Floyd, R. G. (2019). The differential effects of perceived social support on adolescent hope: Testing the moderating effects of age and gender. *Child indicators research*, 12(6), 2079-2094. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-9628-x>
- Arfasa, A. J. ve Weldmeskel, F. M. (2020). Practices and challenges of guidance and counseling services in secondary schools. *Emerging science journal*, 4(3), 183-191. <https://doi.org/10.28991/esj-2020-01222>
- Aromolaran, S. K. (2021). *Challenges of middle school to high school transition: A phenomenological study of the experiences of students transitioning from eighth grade to ninth grade*. Unpublished master's thesis. Abilene Christian University, School of Educational Leadership, United States of America.
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: Okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 431-458. <https://doi.org/10.30964/auebfd.669522>
- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(4), 555-564. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.4.555>
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, M. E. (2023). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Austin, S., Reynolds, G. ve Barnes, S. (2012). School leadership and counselors working together to address bullying. *Education*, 133(2), 283-290.
- Avcı, Ö. H. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A. ve Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214-224. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>

- Aydoğdu, H. ve Olcay Çam, M. (2013). Madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve sosyal destek algıları yönünden karşılaştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(3),137-144. <https://doi.org/10.5505/phd.2013.86580>
- Aygün, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48), 45-62.
- Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. *Journal of research in crime and delinquency*, 54(5), 715-749. <https://doi.org/10.1007/s10597-014-9760-5>
- Bakanlığı, M. E. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. [http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S% C4% B1n% C4% B1f% 20Tekrar% C4% B1,% 20Okul% 20Terki% 20Politika% 20Raporu. pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/unicef/S%C4%B1n%C4%B1f%20Tekrar%C4%B1,%20Okul%20Terki%20Politika%20Raporu.pdf) adresinden alınmıştır.
- Bakanlığı, M. E. (2022). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021-2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf adresinden alınmıştır.
- Baltacı, Ö. ve Hamarta, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 2226-240.
- Bassak Nejad, S., Yunesi, A. ve Sadatmand, K. (2018). The relationship between anxiety sensitivity and experiential avoidance and resiliency with test anxiety in male students. *Journal of Clinical Psychology*, 10(1), 71-78. <https://doi.org/10.22075/jcp.2018.13974.1361>
- Baş, N. ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 197-213.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Danıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Berkman, L. F. (2000). Social support, social networks, social cohesion and health. *Social work in health care*, 31(2), 3-14. https://doi.org/10.1300/J010v31n02_02
- Bernardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J. ve Gragg, M. (2011). Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(1), 40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0021199>
- Blount, T. (2012). Dropout prevention: Recommendations for school counselors. *Journal of School Counseling*, 10(16), 1-33
- Boutin-Foster, C. (2005). Getting to the heart of social support: a qualitative analysis of the types of instrumental support that are most helpful in motivating cardiac risk factor modification. *Heart & Lung*, 34(1), 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2004.09.002>
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British journal of psychiatry*, 130(3), 201-210. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S. ve Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.743573>
- Brigman, G. ve Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional school counseling*, 7(2), 91-98.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Brook, C. A. ve Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of youth and adolescence*, 44, 1139-1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0262-8>

- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B. ve Kerns, K. A. (2022). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and Psychopathology*, 35(4), (1-17. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000323>
- Burleson, B. R. (2003). The experience and effects of emotional support: What the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships, emotion, and interpersonal communication. *Personal relationships*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00033>
- Cakar, F. S. ve Savi, S. (2014). An exploratory study of adolescent's help-seeking sources. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 610-614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.434>
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Caplan, R. D., Cobb, S., French Jr, J. R. P., Van Harrison, R. ve Pinneau Jr, S. R. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington: US Department of Health, Education, and Welfare
- Capron, D. W., Cogle, J. R., Ribeiro, J. D., Joiner, T. E. ve Schmidt, N. B. (2012). An interactive model of anxiety sensitivity relevant to suicide attempt history and future suicidal ideation. *Journal of psychiatric research*, 46(2), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.10.009>
- Carrell, S. E. ve Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems?. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.1515/1538-0645.1463>
- Carrell, S. E. ve Hoekstra, M. (2014). Are school counselors an effective education input?. *Economics Letters*, 125(1), 66-69. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2014.07.020>
- Cassel, J. (1974) Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482. <http://dx.doi.org/10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. ve Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A

- meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cengiz, S. ve Öztürk, Ş. B. (2020). Problems and solutions encountered in psychological counseling and guidance services: A metasynthesis study. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 1069-1082. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i4.6054>
- Ceylan, H. ve Özgenel, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eğitim*, 13, 32-46.
- Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E. K., Dahir, C. A., Stone, C. B., Oliver, D. F., ... Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling* 16(7), 1-33.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and individual differences*, 37(7), 1359-1369.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.006>
- Chireshe, R. (2011). School counsellors' and students' perceptions of the benefits of school guidance and counselling services in Zimbabwean secondary schools. *Journal of Social Sciences*, 29(2), 101-108.
<https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892960>
- Ciarrochi, J., Morin, A. J. S., Sahdra, B. K., Litalien, D. ve Parker, P. D. (2017). A longitudinal person-centered perspective on youth social support: Relations with psychological wellbeing. *Developmental Psychology*, 53(6), 1154-1169.
<https://doi.org/10.1037/dev0000315>
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310-357. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coşaner, S. ve Silman, F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(2), 64-73.
- Crowell, J., Sebera, K. E. ve Coaston, S. C. (2015). School counseling. Understanding people in context: The ecological perspective in counseling, 207-227.
<https://doi.org/10.1002/9781119222743.ch9>
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki*

- kararsızlık düzeylerine etkisi.*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, S. S. ve Ayvaşık, H. B. (2007). Üniversite öğrencilerinde alkol kullanma nedenleri ile kaygı duyarlılığı arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 91-107.
- Çavdar, N. (2022). *8.Sınıf öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çavuş, M. F. ve Pekkan, N. Ü. (2017). Algılanan sosyal desteğin sosyal girişimciliğe etkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 8(3), 519-532.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415-431.
- Çengel, M., Totan, T. ve Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1820-1837.
- Çetin, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çivitci, A. (2014). İlk ergenlikte öğrenci yaşam doyumu: Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 5-18.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A. ve Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 507-514. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060301>
- Davis, K. M. ve Lambie, G. W. (2005). Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2),144-151. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900202>
- DeBoer, L. B., Tart, C. D., Presnell, K. E., Powers, M. B., Baldwin, A. S. ve Smits, J. A. (2012). Physical activity as a moderator of the association between anxiety sensitivity and binge eating. *Eating behaviors*, 13(3), 194-201. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2012.01.009>

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dehon, C., Weems, C. F., Stickle, T. R., Costa, N. M. ve Berman, S. L. (2005). A cross-sectional evaluation of the factorial invariance of anxiety sensitivity in adolescents and young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 43(6), 799-810. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.06.008>
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 127-140.
- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573-1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Demirsu, Ö. (2018). *Üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveyn tutumları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın ve kaygı duyarlılığının aracı rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, E. ve Kuzu, H. (2021). Algılanan sosyal desteğin ortaokul öğrencilerinin sosyal medya tutumlarına etkisinin yol analizi ile incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78), 892-910.
- Dereli, E. ve Karakuş, Ö. (2011). An examination of attachment styles and social skills of university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 731-744. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1464>
- Diamanduros, T., Downs, E. ve Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704. <https://doi.org/10.1002/pits.20335>
- Dixon, L. J., Stevens, E. N. ve Viana, A. G. (2014). Anxiety sensitivity as a moderator of the relationship between trait anxiety and illicit substance use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 28(4), 1284-1289. <https://doi.org/10.1037/a0037643>

- Divin, N., Harper, P., Curran, E., Corry, D. ve Leavey, G. (2018). Help-seeking measures and their use in adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 113-122. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0078-8>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Dost, M. T. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. ve Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of youth and adolescence*, 37, 1134-1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>
- Ekstrand, B. (2015). What it take stokeep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Eliamani, M. P., Richard, M. L. ve Peter, B. (2014). Access to guidance and counseling services and its influence on Students" school life and career choice. *African Journal of Guidance and Counselling*, 1(1), 007-015.
- El Zaatari, W. ve Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school?. *SAGE Open*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Emiroğlu, S. ve Kurt, D. G. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional*

- School Counseling*, 14(1), <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400102>
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, M.Y. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227.
- Eren, E. (2022). *Okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşlerine göre psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Ergene, T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Erozkan, A. (2011). Investigating the influence of attachment styles on anxiety sensitivity. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1747–1760.
- Erten Almak, T. (2021). *Çocuk psikiyatrisi kliniğine ayaktan tedavi için başvuran 12-18 yaş ergenlerde anksiyete duyarlılığı ve ilişkili faktörlerin incelenmesi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Manisa.
- Eryılmaz, A. (2012). Pozitif psikoterapi bağlamında geliştirilen ergenler için amaçları genişletme grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 3-19.
- Essau, C. A., Sasagawa, S. ve Ollendick, T. H. (2010). The facets of anxiety sensitivity in adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.08.001>
- Evatt, D. P. ve Kassel, J. D. (2010). Smoking, arousal, and affect: the role of anxiety sensitivity. *Journal of anxiety disorders*, 24(1), 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.09.006>
- Eyo, M., Joshua, A. ve Esuong, A. (2010). Attitude of secondary school students towards guidance and counselling services in Cross River State. *Edo Journal of*

- Counselling*, 3(1), 87-99. <https://doi.org/10.4314/ejc.v3i1.52684>
- Feldner, M. T., Leen-Feldner, E. W., Trainor, C., Blanchard, L. ve Monson, C. M. (2008). Smoking and posttraumatic stress symptoms among adolescents: Does anxiety sensitivity matter?. *Addictive Behaviors*, 33(11), 1470-1476. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.02.015>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (3rd ed.). Londra: Sage Publications Inc.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.2307/1170412>
- Finn, J. D. ve Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. ve Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Finn, J. ve Voelkl, K. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>.
- Flisher, A. J., Townsend, L., Chikobvu, P., Lombard, C. F. ve King, G. (2010). Substance use and psychosocial predictors of high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 237-255. <https://doi.org/10.3386/w11337>
- Foot, M. ve Koszycki, D. (2004). Gender differences in anxiety-related traits in patients with panic disorder. *Depression and anxiety*, 20(3), 123-130. <https://doi.org/10.1002/da.20031>
- Forster, M., Gower, A. L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., ...McMorris, B. J. (2020). Associations between dimensions of school engagement and bullying victimization and perpetration among middle school students. *School mental health*, 12(2), 296-307. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09350-0>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. ve Paris, A. (2004). School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School Engagement. K. A. Moore ve L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* içinde (s. 305-321). New York: Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Froiland, J. M. ve Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gable, S. L. ve Bedrov, A. (2022). Social isolation and social support in good times and bad times. *Current Opinion in Psychology*, 44, 89-93. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.027>
- Gallant, D. J. ve Zhao, J. (2011). High school students' perceptions of school counseling services: Awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/2150137811402671>
- Gázquez Linares, J. J., Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Martos Martínez, Á. ve Simón Márquez, M. D. M. (2022). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between anxiety sensitivity and academic burnout in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 572. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010572>
- Genç, S. (2019). *Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servisinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gençöz, T., Özlale, Y. ve Lennon, R. (2004). Direct and indirect effects of social support on psychological well-being. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(5), 449-458. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.5.449>
- George, D. ve Mallery, P. (2016). *SPSS for windows step by step*(14th ed.). New York: Routledge Publisher

- Ghazarian, S. R. ve Roche, K. M. (2010). Social support and low-income, urban mothers: Longitudinal associations with adolescent delinquency. *Journal of youth and adolescence*, 39(9), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9544-3>
- Glozah, F. N. ve Pevalin, D. J. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of adolescence*, 37(4), 451-460. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.010>
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gonzálvez, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A. M. ve García-Fernández, J. M. (2019). Identifying risk profiles of school refusal behavior: differences in social anxiety and family functioning among Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3731. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- González, A. ve Paoloni, P. V. (2014). Self-determination, behavioral engagement, disaffection, and academic performance: A mediational analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E82, 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.82>
- Gottlieb, B. H. ve Bergen, A. E. (2010). Social support concepts and measures. *Journal of psychosomatic research*, 69(5), 511-520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Gracia, E. ve Herrero, J. (2004). Personal and situational determinants of relationship-specific perceptions of social support. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(5), 459-476. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.5.459>
- Graham, J. M. ve Barnow, Z. B. (2013). Stress and social support in gay, lesbian, and heterosexual couples: Direct effects and buffering models. *Journal of Family Psychology*, 27(4), 569–578. <https://doi.org/10.1037/a0033420>
- Grant, D. M., Beck, J. G. ve Davila, J. (2007). Does anxiety sensitivity predict symptoms of panic, depression, and social anxiety?. *Behaviour Research and Therapy*, 45(9), 2247-2255. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.02.008>
- Guillaume, C., Jagers, R. ve Rivas-Drake, D. (2015). Middle school as a developmental niche for civic engagement. *American Journal of Community Psychology*, 56(3), 321-331. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9759-2>

- Gunawan, I. M. S., Wibowo, M. E., Purwanto, E. ve Sunawan, S. (2019). Group counseling of values clarification to increase middle school students' empathy. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 25(2), 169-174. <https://doi.org/10.5093/psed2019a5>
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>
- Gündoğan, S. ve Sargın, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 288-295.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 171-179.
- Ham, L., Hayes, S. A. ve Hope, D. A. (2005). Gender differences in social support for socially anxious individuals. *Cognitive Behaviour Therapy*, 34(4), 201- 206. <https://doi.org/10.1080/16506070510008470>
- Hamm, J. V. ve Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for child and adolescent development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hanie, E. H. ve Stanard, R. P. (2009). Students with Anxiety: The Role of the Professional School Counselor. *Georgia School Counselors Association Journal*, 16(1), 49-55.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.

- Hefner, J. ve Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Heinrichs, N., Rapee, R. M., Alden, L. A., Bögels, S., Hofmann, S. G., Oh, K. J. ve Sakano, Y. (2006). Cultural differences in perceived social norms and social anxiety. *Behaviour research and therapy*, 44(8), 1187-1197. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.09.006>
- Hernandez Rodriguez, J., Gregus, S. J., Craig, J. T., Pastrana, F. A. ve Cavell, T. A. (2020). Anxiety sensitivity and children's risk for both internalizing problems and peer victimization experiences. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 174-186. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00919-z>
- Hines, L. A., Freeman, T. P., Gage, S. H., Zammit, S., Hickman, M., Cannon, M., ... Heron, J. (2020). Association of high-potency cannabis use with mental health and substance use in adolescence. *JAMA psychiatry*, 77(10), 1044-1051. <https://doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.1035>
- Hirschfield, P. J. ve Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A. ve Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and anxiety*, 27(12), 1117-1127. <https://doi.org/10.1002/da.20759>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. ve Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. *PLoS medicine*, 7(7), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Hong, J. J. ve Woody, S. R. (2007). Cultural mediators of self-reported social anxiety. *Behaviour research and therapy*, 45(8), 1779-1789. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.01.011>
- Ibu, J. E. ve Maliki, A. E. (2010). An evaluation of student's awareness, usage and assessment of guidance services in tertiary institutions in plateau state. *Studies on Home and Community Science*, 4(1), 11-14. <https://doi.org/10.1080/09737189.2010.11885292>
- Ingul, J. M. ve Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders?. *Annals of general psychiatry*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>

- Intrieri, R. C. ve Margentina, S. J. (2019). Attachment and its relationship to anxiety sensitivity. *Current Psychology*, 38(1), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9607-7>
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İkiz, F. E. ve Çakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.460>
- İkiz, F. E. ve Gül, D. (2017). Uyum artırma grup rehberliğinin ergenlerin sosyal kaygı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 361-374.
- İkiz, F. E. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnston, K. A. (2018). Engagement. Heath, R. L., Johansen, W., Falkheimer, J., Hallahan, K., Raupp, J. J. ve Steyn, B. (Eds.). *The international encyclopedia of strategic communication* içinde (s. 1-9) İngiltere: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119010722.iesc0070>
- Juvonen, J., Espinoza, G. ve Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 387-401). New York: Springer Science Business Media.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalyon, A., Dadandı, I. ve Yazıcı, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 29(3). <http://doi.org/10.5350/dajpn2016290305>

- Karababa, A. (2020). The reciprocal relationships between school engagement and self-esteem among Turkish early adolescents: a three-wave cross-lagged model. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105114>
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269- 279.
- Karaburç, G. ve Erhan, T. (2017). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının etkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 199-213. <https://doi.org/10.17556/erziefd.295479>
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421-440.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kauffman, B. Y., Shepherd, J. M., Bakhshaie, J. ve Zvolensky, M. J. (2021). Anxiety sensitivity in relation to eating expectancies among college students. *Journal of American College Health*, 69(1), 90-94. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1656216>
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kearney, C. A., Lemos, A. ve Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. ve White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Scientific Research Publishing*, 5(6), 500-513. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri*

- hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Kim, H. S., Sherman, D. K. ve Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, 63(6), 518–526. <https://doi.org/10.1037/0003-066X>
- Kim, J. U. (2008). The effect of a R/T group counseling program on the Internet addiction level and self-esteem of Internet addiction university students. *International Journal of reality therapy*, 27(2), 4-13.
- Kleiman, E. M. ve Liu, R. T. (2013). Social support as a protective factor in suicide: Findings from two nationally representative samples. *Journal of affective disorders*, 150(2), 540-545. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.01.033>
- Kleiman, E. M., Riskind, J. H., Schaefer, K. E. ve Weingarden, H. (2012). The moderating role of social support on the relationship between impulsivity and suicide risk. *Crisis*, 33(5), 273–279. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000136>
- Klein, H. J. ve Park, H. (2015). Organizational commitment. J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Edition)* içinde (s. 334-340). Amsterdam; Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22032-1>
- Koca, B. ve Oğuzöncül, A. F. (2015). İnönü üniversitesi sağlık yüksekokulu öğrencilerinin sigara, alkol, madde kullanımı, madde kullanımına etki eden etmenler ve aileden aldıkları sosyal desteğin etkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 4(2), 4-13.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, B. G. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0099>

- Kurt Demirbaş, N. ve Sevgili Koçak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okula ve okul rehberlik servisine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 69-79.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H. ... Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000057>
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. ve Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling & Development*, 75(4), 292-302. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x>
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. ve Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 320-330. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01977.x>
- Lapan, R. T., Wells, R., Petersen, J. ve McCann, L. A. (2014). Stand tall to protect students: School counselors strengthening school connectedness. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 304-315. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00158.x>
- Lapan, R. ve Harrington, K. (2010). Paving the road to college: How school counselors help students succeed. *Center for School Counseling Outcome Research*, 1-106
- Latifi, Z. ve Kiani, M. (2021). The Multiple Relationships Between Anxiety Sensitivity, Social Support, Perception of Pain and Life Expectancy Variables. *Journal of Research and Health*, 11(2), 87-94.
- Legault, L., Green-Demers, I. ve Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lemberger-Truelove, M. E., Molina, C. E., Carbonneau, K. J. ve Smith, M. J. (2023). Coregulation effects of a school counselor consultation intervention on middle school teacher–student relationships, curiosity, and teacher stress. *Professional*

- School Counseling*, 27(1a), 2156759X231153380.
<https://doi.org/10.1177/2156759X231153380>
- Leung, L. ve Lee, P. S. (2005). Multiple determinants of life quality: The roles of Internet activities, use of new media, social support, and leisure activities. *Telematics and Informatics*, 22(3), 161-180. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2004.04.003>
- Li, Y. (2018). Teacher–student relationships, student engagement, and academic achievement for non-latino and latino youth. *Adolescent Research Review*, 3(4), 375-424. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0069-9>
- Li, Y. ve Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Li, Y. ve Lerner, R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of youth and adolescence*, 42, 20–32. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Li, Y., Lerner, J. V. ve Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 801-815. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9535-4>
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading &Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference?. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I. ve Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European journal of psychology of education*, 27, 483-498. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0090-5>
- Mahoney, C. T., Segal, D. L. ve Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance, and mindfulness among younger and older adults: Age differences in risk factors for anxiety symptoms. *The International Journal of Aging and Human Development*, 81(4), 217-240. <https://doi.org/10.1177/0091415015621309>

- Malecki, C.K. ve Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Moulton, J. L., Scarfone, N., Malloy, P., Vosburg, S. K. ve Klein, D. F. (2002). Anxiety sensitivity among children of parents with anxiety disorders: A controlled high-risk study. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 135–148. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00095-0](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00095-0)
- Mantar, A., Yemez, B. ve Alkın, T. (2011). Anksiyete duyarlılığı ve psikiyatrik bozukluklardaki yeri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 187-193.
- Mashhadi, A., Ghasempour, A., Akbari, E., Ilbaygi, R. ve Hassanzadeh, S. (2013). The role of anxiety sensitivity and emotion regulation in prediction of social anxiety disorder in students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 14(2), 89-99.
- McNally, R. J. (2002). Anxiety sensitivity and panic disorder. *Biological psychiatry*, 52(10), 938-946. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(02\)01475-0](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(02)01475-0)
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X. ve Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of school health*, 83(1), 45-52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Meriç, B. (2007). *Boşanmış ailelerdeki ergenlerin uyum düzeylerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik bir grup rehberliği çalışmasının sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam-Webster.com Sözlüğü. (2023, Eylül 27). “Engagement” kelimesinin anlamı. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/engagement> adresinden alınmıştır.

- Meşeci, F., Dinçer, D. ve Çırakoğlu, B. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ve çalışanlarına yönelik algıları. *HAYEF Journal of Education*, 2, 175–186
- Metts, A. V., Roy-Byrne, P., Stein, M. B., Sherbourne, C. D., Bystritsky, A. ve Craske, M. G. (2023). Reciprocal and indirect effects among intervention, perceived social support, and anxiety sensitivity within a randomized controlled trial for anxiety disorders. *Behavior Therapy*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2023.05.008>
- Mo, Y. ve Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE online*, 31(10), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Modo, F., Sanni, K. ve Mogbo, C. (2013). Guidance and counseling services in secondary school as coping strategy for improved academic performance of students in Akwa Ibom State, Nigeria. *Guidance and Counseling*, 3(4), 43-47.
- Moreira, P. A., Dias, P., Vaz, F. M. ve Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement—Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Muris, P., Schmidt, H., Merckelbach, H. ve Schouten, E. (2001). Anxiety sensitivity in adolescents: factor structure and relationships to trait anxiety and symptoms of anxiety disorders and depression. *Behaviour research and therapy*, 39(1), 89-100.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The journal of early adolescence*, 29(3), 376-404. <https://doi.org/10.1177/0272431608322940>
- Namlı, Z., Tamam, L., Demirkol, M. E. ve Çakmak, S. (2020). Bipolar bozukluk ve şizofrenide anksiyete duyarlılığı. *Cukurova Medical Journal*, 45(2), 721-730.
- Nebbitt, V. E. ve Lambert, S. F. (2009). Correlates of anxiety sensitivity among African American adolescents living in urban publichousing. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 268-280. <https://doi.org/10.1002/jcop.20292>
- Nkechi, E. E., Ewomaoghene, E. E. ve Egenti, N. (2016). The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools. *RAY: International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36-48.
- Nosheen, A., Riaz, M. N., Malik, N. I., Yasmin, H. ve Malik, S. (2017). Mental health outcomes of sense of coherence in individualistic and collectivistic culture:

- Moderating role of social support. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(2), 563-579.
- Nouwen, W. ve Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1215-1238. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6>
- Nyland, J. L., Ybarra, K. M., Sammut, K. L., Rienecker, E. M. ve Kameda, D. M. (2000). Interaction of psychological type and anxiety sensitivity on academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 731-739. <https://doi.org/10.2466/pms.2000.90.3.731>
- Odeleye, D. A. (2017). Overview of school guidance and counselling services. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 346-361. <https://doi.org/10.5281/zenodo.819904>
- OECD. (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ognibene, T. C. ve Collins, N. L. (1998). Adult attachment styles, perceived social support and coping strategies. *Journal of social and personal relationships*, 15(3), 323-345. <https://doi.org/10.1177/0265407598153002>
- Oktan, V. (2013). Yalnızlık ve algılanan sosyal destek düzeyinin ergenlerdeki öfkenin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 183-192.
- Olatunji, B. O. ve Wolitzky-Taylor, K. B. (2009). Anxiety sensitivity and the anxiety disorders: a meta-analytic review and synthesis. *Psychological bulletin*, 135(6), 974. <https://doi.org/10.1037/a0017428>
- Onyango, P. A., Aloka, P. J. ve Raburu, P. A. (2018). Effectiveness of guidance and counseling in the management of student behaviour in public secondary schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 8(1), 6-11. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20180801.02>
- Oran, B. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

- Öz, F. S. ve Aysan, F. (2012). Öfke yönetimi eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının öfkeyle başa çıkma ve güvengenlik becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 52-69.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özcan, M. (2022). Student absenteeism in high schools: factors to consider. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.22>
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özel, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özmen, S., Eren, H. ve Tezer, M. (2016) Elementary school counseling services assessment: Students' opinion. *The Anthropologist*, 25(3), 268-277, <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892116>
- Özmen, S. ve Hürsen, C. (2022). School guidance services awareness scale (SGSAS): The study of validity and reliability in a sample of Turkish adolescents. *Current Psychology*, 41, 6288–6302. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01118-z>
- Öztaş, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. Sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00220670109598780>
- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265.
- Peksöz, E. (2023). *Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Phan, H. P. (2017). The self-systems: Facilitating personal well-being experiences at school. *Social Psychology of Education*, 20, 115-138. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9350-1>
- Pikulski, P. J., Pella, J. E., Casline, E. P., Hale, A. E., Drake, K. ve Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 13-24. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.3>
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pollock, R. A., Carter, A. S., Avenevoli, S., Dierker, L. C., Chazan-Cohen, R. ve Merikangas, K. R. (2002). Anxiety sensitivity in adolescents at risk for psychopathology. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 343-353. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3103_06
- Quin, D., Heerde, J. A. ve Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of school psychology*, 69, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.003>
- Raffaelli, M., Andrade, F. C., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L. ve Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283-289. <https://doi.org/10.1111/jora.12006>
- Ramakrishnan, V. K. ve Jalajakumari, V. T. (2013). Significance of imparting guidance and counselling programmes for adolescent students. *Asia Pacific Journal of Research*, 2(9), 102-112.
- Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G. C. ve Sawyer, S. M. (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: a systematic review with youth consultation. *BMC public health*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>
- Raufelder, D., Hoferichter, F., Ringeisen, T., Regner, N. ve Jacke, C. (2015). The perceived role of parental support and pressure in the interplay of test anxiety and school engagement among adolescents: Evidence for gender-specific relations. *Journal of Child and Family studies*, 24(12), 3742-3756. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0182-y>

- Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety, and panic. *Clinical psychology review*, 11(2), 141-153. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(91\)90092-9](https://doi.org/10.1016/0272-7358(91)90092-9)
- Reiss, S. ve McNally, R. J. (1985). Expectancy model of fear. S.Reiss ve R.R. Bootzin (Eds), *Theoretical issues in behavior therapy* içinde (s. 107-121). San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(91\)90092-9](https://doi.org/10.1016/0272-7358(91)90092-9)
- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M. ve McNally, R. J. (1986). Anxiety sensitivity, anxiety frequency and the prediction of fearfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 24(1), 1-8. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(86\)90143-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(86)90143-9)
- Reschly, A. L. ve Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. S.L. Christenson, A. L. Reschly, C.Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 3-19). New York: Springer US
- Rice, F., Frederickson, N. ve Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British journal of educational psychology*, 81(2), 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- Richards, H. J. ve Hadwin, J. A. (2011). An exploration of the relationship between trait anxiety and school attendance in young people. *School Mental Health*, 3, 236–244. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9054-9>
- Rickwood, D. J., Deane, F. P. ve Wilson, C. J. (2007). When and how do young people seek professional help for mental health problems?. *Medical journal of Australia*, 187(7), 35-39. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01334.x>
- Roebroek, L. ve Koning, I. M. (2016). The reciprocal relation between adolescents' school engagement and alcohol consumption, and the role of parental support. *Prevention Science*, 17(2), 218-226. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0598-z>
- Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M. ve Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(10), 944.
- Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W. ve van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout?. *Journal of Quantitative Criminology*, 34, 139-166. <https://doi.org/10.1007/s10940-016-9326-5>

- Russell, G. ve Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375-385. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.694505>
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Samuel, R. ve Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1-11.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement. C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz ve E. Soane (Eds.), *Employee engagement in theory and practice* içinde (s. 15-35). London: Routledge.
- Scher, C. D. ve Stein, M. B. (2003). Developmental antecedents of anxiety sensitivity. *Journal of anxiety disorders*, 17(3), 253-269. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00202-5](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00202-5)
- Schmidt, N. B., Keough, M. E., Mitchell, M. A., Reynolds, E. K., MacPherson, L., Zvolensky, M. J. ve Lejuez, C. W. (2010). Anxiety sensitivity: Prospective prediction of anxiety among early adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 24(5), 503-508. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2010.03.007>
- Schmidt, N. B., Mitchell, M. A. ve Richey, J. A. (2008). Anxiety sensitivity as an incremental predictor of later anxiety symptoms and syndromes. *Comprehensive Psychiatry*, 49(4), 407-412. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.12.004>
- Schmidt, N. B., Zvolensky, M. J. ve Maner, J. K. (2006). Anxiety sensitivity: Prospective prediction of panic attacks and Axis I pathology. *Journal of psychiatric research*, 40(8), 691-699. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2006.07.009>

- Seçer, İ., Gülbahçe, A. ve Ateş, B. (2013). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 29-38. <https://doi.org/10.19128/turje.181052>
- Seçer, İ. (2014). Ergenlerde obsesif kompulsif bozukluk ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 369-382. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3517>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Ulaş, S. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship of anxiety sensitivity, social and adaptive functioning, and school refusal with school attachment in high school students. *Frontiers in Psychology*, 11, 557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B. Y. (2014). Research trends in the field of guidance and psychological counseling: A content analysis. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Selen, N. (2008). *Liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin algılanan etkililiğinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Sherhoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. ve Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.12.003>
- Shih, S. S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313-334.
- Shoshani, A., Steinmetz, S. ve Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology*, 57, 73-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>

- Sidal, T. (2009). *İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uyum sağlamaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Siddall, J., Huebner, E. S. ve Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83, 107–114. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/ajop.12006>
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. ve Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social indicators research*, 117, 561-576. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>
- Silverman, W. K., Fleisig, W., Rabian, B. ve Peterson, R. A. (1991). Childhood anxiety sensitivity index. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(2), 162–168. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2002_7
- Simons-Morton, B. ve Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Sink, C. A., Akos, P., Turnbull, R. J. ve Mvududu, N. (2008). An investigation of comprehensive school counseling programs and academic achievement in Washington state middle schools. *Professional School Counseling*, 12(1), 43-53. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200105>
- Skinner, E. A. ve Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. S.L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 21-44). New York: Springer US
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. ve Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom.

- Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.
<https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V. ve Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Soykatırcı, M. (2004). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bakış açıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sönmez, A. (2005). *Ebeveynlerin bağlanma stilleri ve sürekli kaygı durumlarının çocukların anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H. ve Dvorsky, M. (2013). The critical role of school psychology in the school mental health movement. *Psychology in the Schools*, 50(3), 245-258. <https://doi.org/10.1002/pits.21677>
- Stassart, C., Dardenne, B. ve Etienne, A. M. (2014). Specificity of gender role orientation, biological sex and trait emotional intelligence in child anxiety sensitivity. *Personality and individual differences*, 71, 165-170.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.040>
- Stevens, E., Jason, L. A., Ram, D. ve Light, J. (2015). Investigating social support and network relationships in substance use disorder recovery. *Substance abuse*, 36(4), 396-399. <https://doi.org/10.1080/08897077.2014.965870>
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and individual differences*, 34(2), 347-366.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00049-1)
- Sutoyo, A. ve Supriyanto, A. (2015). Development personality/social competency of secondary high school students trough a comprehensive guidance and counseling program. *Jurnal Fokus Konseling*, 1(2). <https://doi.org/10.52657/jfk.v1i2.95>
- Swickert, R. J., Hittner, J. B. ve Foster, A. (2010). Big Five traits interact to predict perceived social support. *Personality and individual differences*, 48(6), 736-741.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.018>
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.

- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6h ed.). New York: Pearson.
- Tagay, Ö. ve Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Taş Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* içinde (s.189-214). New York: Oxford University Press.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K. ve Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.354>
- Taylor, S., Jang, K. L., Stewart, S. H. ve Stein, M. B. (2008). Etiology of the dimensions of anxiety sensitivity: A behavioral-genetic analysis. *Journal of anxiety disorders*, 22(5), 899-914. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.09.005>
- Taylor, S., Zvolensky, M. J., Cox, B. J., Deacon, B., Heimberg, R. G., Ledley, D. R., ... Cardenas, S. J. (2007). Robust dimensions of anxiety sensitivity: development and initial validation of the Anxiety Sensitivity Index-3. *Psychological assessment*, 19(2), 176. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.19.2.176>
- Taytaş, M. ve Tanhan, F. (2021). Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 476-493.
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, I. Erden, S., Ayva, A. B. Ş. ve Büyüköksüz, E. (2018). The predictors of school refusal: depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1519-1529. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5084>

- Tekin, I. ve Aydın, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(185-186), 43-65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Tekmil, G. (2019). *Ebeveyn tutumları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, anksiyete duyarlılığı ve anksiyete duyarlılığında nöropsikolojik performans arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(29), 1-11.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). The evaluation of comprehensive guidance and counseling programs based on school counseling and guidance services model by school counselors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(1), 51-60. <https://doi.org/10.14527/C1S1M6>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of health and social behavior*, 52(2), 145-161. <https://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tice, P., Lipari, R.N. ve Van Horn, S. L. (2017). *Substance use among 12th grade aged youths, by dropout status*. The CBHSQ Report: August 15, 2017. Center for Behavioral Health Statistics and Quality, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Rockville, MD.
- Timpano, K. R., Carbonella, J. Y., Keough, M. E., Abramowitz, J. ve Schmidt, N. B. (2015). Anxiety sensitivity: An examination of the relationship with authoritarian, authoritative, and permissive parental styles. *Journal of cognitive psychotherapy*, 29(2), 95-105. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.29.2.95>
- Tinajero, C., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S. ve Páramo, M. F. (2020). Perceived social support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Annals of psychology*, 36(1), 134-142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Tsao, J. C., Myers, C. D., Craske, M. G., Bursch, B., Kim, S. C. ve Zeltzer, L. K. (2005). Parent and child anxiety sensitivity: Relationship in a nonclinical sample. *Journal*

- of *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27, 259-268.
<https://doi.org/10.1007/s10862-005-2406-8>
- Tsao, J., Meldrum, M., Kim, S. ve Zeltzer, L. (2007). Sex differences in anxiety sensitivity in children with chronic pain and healthy children. *The Journal of Pain*, 8(4), S80. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2007.02.326>
- Tunca, E., Kesbiç, K., Gencer, E. G, Korlu, Ö. ve Akay S. S. (2022). *Eğitim izleme raporu 2022. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022/> adresinden alınmıştır.
- Tunç, E. (2019). Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik algıları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri. *Journal of Turkish Studies*, 14 (1), 723-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14797>
- Turgut, Ö. ve Çapan, B. E. (2017). Ergen psikolojik sağlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 162-183.
- Tüzel İşeri, E. ve Yavuz Tabak, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve öğrencilerin kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1217-1231. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-582389>
- Uğur, L. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Eyüpsultan örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, M. S.(2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuldaki psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karaman Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ücan, İ. (2018). *Algılanan sosyal destek ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Valle, J. E., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E. M., ve Williams, L. C. D. A. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 411-420. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400008>

- Van Ameringen, M., Mancini, C. ve Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of anxiety disorders*, 17(5), 561-571. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00228-1](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00228-1)
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. ve Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of youth and adolescence*, 38(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318. <https://doi.org/10.1086/444158>
- Vogel, D. L. ve Wei, M. (2005). Adult attachment and help-seeking intent: The mediating roles of psychological distress and perceived social support. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 347–357. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.347>
- Voisin, D. R. ve Elsaesser, C. M. (2013). Pathways from polyvictimization to youth problem behaviors: The critical role of school engagement. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 15-30.
- Walsh, T. M., Stewart, S. H., McLaughlin, E. ve Comeau, N. (2004). Gender differences in childhood anxiety sensitivity index (CASI) dimensions. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(5), 695-706. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(03\)00043-4](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(03)00043-4)
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M. T. ve Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.T. ve Hofkens, T.L.(2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 5, 419–433 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>

- Watt, M. C., McWilliams, L. A. ve Campbell, A. G. (2005). Relations between anxiety sensitivity and attachment style dimensions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27, 191-200. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-0635-5>
- Weems, C. F., Berman, S. L., Silverman, W. K. ve Rodriguez, E. T. (2002). The relation between anxiety sensitivity and attachment style in adolescence and early adulthood. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(3), 159-168. <https://doi.org/10.1023/A:1016058600416>
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. ve Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Wheaton, M. G., Deacon, B. J., McGrath, P. B., Berman, N. C. ve Abramowitz, J. S. (2012). Dimensions of anxiety sensitivity in the anxiety disorders: Evaluation of the ASI-3. *Journal of Anxiety disorders*, 26(3), 401-408. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.01.002>
- Wilkins, B., Boman, P. ve Mergler, A. (2015). Positive psychological strengths and school engagement in primary school children. *Cogent Education*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1095680>
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74(7), 293. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Wright, M. F. (2016). Cybervictimization and substance use among adolescents: The moderation of perceived social support. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 16(1-2), 93-112. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2016.1143371>
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS) 'nın yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. ve Karakaya, Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine bakış açılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 277-289
- Yatar Yıldız, H. (2007). *Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazd, F. S., Gharib, N. A., Bavafa, A. ve Jaberghaderi, N. (2020). Relationship of Perfectionism and Anxiety Sensitivity with Academic Motivation in University

- Students. *International Journal of Health and Life Sciences*, 6(1).
<https://doi.org/10.5812/ijhls.94708>
- Yenen, E. T. ve Carkit, E. (2023). Fear of COVID-19 and general self-efficacy among Turkish teachers: Mediating role of perceived social support. *Current Psychology*, 42(3), 2529-2537. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02306-1>
- Yıldırım, D. D. (2018). *10-14 yaş ergenlerin öz yeterlik düzeyinin anksiyete duyarlılığı ve ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Yıldırım, M. ve Tanrıverdi, F. Ç. (2021). Social support, resilience and subjective well-being in college students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 127-135. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.229>
- Yılmaz Bingöl, T. ve Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yılmaz, Ö. ve Dirik, G. (2020). Yetişkinlerde sağlık kaygısı ile ilişkili değişkenlerin bilişsel davranışçı model kapsamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 21-36. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181011m000014>
- Yılmaz, S. ve Zinnur Kılıç, E. (2015). Çocuklar için anksiyete duyarlılığı indeksinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(3), 197-203.
- Yi, H., Tian, L. ve Huebner, E. S. (2020). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 429-450. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00431-x>
- Young, R., Sweeting, H. ve Ellaway, A. (2011). Do schools differ in suicide risk? The influence of school and neighbourhood on attempted suicide, suicidal ideation and

- self-harm among secondary school pupils. *BMC public health*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-874>
- Yuen, M., Lau, P. S., Lee, Q. A., Gysbers, N. C., Chan, R. M., Fong, R. W., ...Shea, P. M. (2012). Factors influencing school connectedness: Chinese adolescents' perspectives. *Asia Pacific Education Review*, 13, 55-63. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9176-7>
- Yusof, N., Oei, T. P. S. ve Ang, R. P. (2018). Voices of adolescents on school engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 23-32. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0362-1>
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Zalaquett, C. P. ve Chatters, S. J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' roles and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.
- Zalihić, A., Mešukić, S., Sušac, B., Knezović, K. ve Martinac, M. (2017). Anxiety sensitivity as a predictor of academic success of medical students at the University of Mostar. *Psychiatria Danubina*, 29(4), 133-136.
- Zellars, K. L. ve Perrewé, P. L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: coping in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 459. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.459>

EKLER

Ek 1. Veri toplama araçları

Ek 1.1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını etkileyen faktörleri araştırmak için yapılmaktadır. Bu kapsamda sizlerden aşağıdaki ölçekleri doldurmanız beklenmektedir. Her bir ölçeği yanıtlamaya geçmeden önce ölçek başlarında sunulan kısa açıklamaları dikkatlice okuyunuz. Lütfen ölçeklerdeki her maddeyi dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her maddeyi cevapladığınızdan emin olunuz, boş bırakmayınız. Araştırmada yer alan ölçeklere vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler.

Soner SERİNCİ
Psikolojik Danışman

Sınıfınız	7.sınıf ()	8.sınıf ()
Yaşınız:		
Cinsiyetiniz	Kız ()	Erkek ()
Anne/Baba Bilgileri		
Anne Sağ mı: Evet () Hayır () Baba Sağ mı: Evet () Hayır ()		
Ebeveynlerinizin Medeni Durumunu Nedir?		
Anne-baba birlikte () Anne-Baba ayrı ()		
Annenizin Eğitim Düzeyi Nedir?		
Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()		
Babanızın Eğitim Düzeyi Nedir?		
Okuryazar değil () Okuryazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()		
Ders başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?		
Düşük () Orta () Yüksek ()		
Okul rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarından ne ölçüde faydalaniyorsunuz?		
Düşük () Orta () Yüksek ()		

Ek 1.2. Okula Bağlılık Ölçeği Örnek Maddeler

	Çok doğru	Çoğu zaman doğru	Bazen doğru	Arada sırada doğru	Hiç doğru değil
1.Okuldaki kurallara uyarım.					
2.					
3.					
4.					
5.Sınavım olmasa bile evde ders çalışırım.					
6.					
7.Okulda olmaktan hoşlanırım.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					

Ek 1.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Örnek Maddeleri

	Bana uygun değil	Kısmen uygun	Bana uygun
AİLEM			
1.Bana gerçekten güvenir.			
2.			
3.			
.			
.			
.			
19.			
20.			
ARKADAŞLARIM	Bana uygun değil	Kısmen uygun	Bana uygun
21.			
22.İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler.			
23			
.			
.			
.			
32			
33			
ÖĞRETMENLERİM (Hocalarım)	Bana uygun değil	Kısmen uygun	Bana uygun
34.Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur.			
35.			
36.			
.			
.			
.			
49.			
50.			

Ek 1.4. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği Örnek Maddeleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmesine katkı sağlar.					
2						
3						
.						
.						
.						
17	Rehberlik hizmetlerinde toplumsal sorumluluklardan ziyade kişisel mutluluk daha önemlidir.					
18						
.						
.						
.						
20						
21						

Ek 1.4. Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık İndeksi Örnek Maddeleri

1	Korktuğumu başkaları fark etsin istemem.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	Nefes almakta zorluk çektiğimde bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
11				
12	Dikkatimi ödevlerime toplayamadığım zaman bu durum beni korkutur.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
13				
14				
15				
16				
17				
18				