



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA
DÜZEYLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKUL MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Döne Elif Yaşar

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİİZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Döne Elif

Soyadı: YAŞAR

Bölümü: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeyleri İle Akran İlişkileri ve Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

İngilizce Adı: The Relationships Between Secondary School Student's School Attachment Levels And Peer Relationships And School Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Döne Elif YAŞAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Döne Elif YAŞAR tarafından hazırlanan ” Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Düzeyleri İle Akran İlişkileri ve Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kemal Öztemel

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Feride Bacanlı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. İlhan Yalçın

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 08/11/2019

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Asyan Buvama..

TEŞEKKÜR

Bu çalışmadaki katkıları ve sürecin en başından bana olan inancını hissettiren, tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Kemal ÖZTEMEL'e,

Yüksek Lisans eğitimimde bilgi ve donanımlarıyla beni zenginleştiren Gazi Üniversitesi PDR'nin kıymetli hocalarına,

Lisans eğitimim boyunca 18 yaşında geldiğim Ankara'da kendimi aradığım, kaybolduğum, hatta belki yalpaladığım halde derslerine gözlerim ısıltı ısıltı gittiğim Hacettepe Üniversitesi PDR'nin çok değerli hocalarına,

Tezimin veri toplama aşamasında yardımlarıyla kolaylaştırıcı olan meslektaşlarıma, araştırmama gösterdikleri ilgi ile verdikleri samimi cevaplarla bana destek olan bütün çocuklara,

Hayatımdaki arkadaşlığı ve uyumu, atlattığımız onca zorlukla birlikte yanımda oluşu ve tez sürecinde veri girişinde gösterdiği emek ve destekleyici tavrı için eşim Mestan YAŞAR'a, Aldığım ilk nefesten bugüne, arkamda-yanımda kocaman bir dağ gibi duran, eğitim hayatımda hiçbir desteği esirgemeyen, bugün ayakları yere basan bir kadın olmamda büyük katkısı olan en yakın arkadaşım babam Salih ULU'ya,

Bana henüz 3.5 yaşındayken okuma yazma öğretene, ilkokul mezunu iken benim lisans ve yüksek lisans sürecimde lise eğitimini tamamlayarak yakın zamanda mezun olan, sonsuz emek ederek beni büyüten güçlü kadın annem Fadime ULU'ya,

Bana gösterdiği her türlü derinlikle birlikte çocukluğumda da en tatlı oyun arkadaşım olan, gösterdiği tüm olgun ve beni gururlandıran davranışları için canım kardeşim Hasan ULU'ya,

Yakın zamanda kaybettiğim, çocukluğumun yorulmaz emektarı, üzerimde tarifsiz emeğin sahibi babaannem Azime ULU'ya,

Başım sıkıştığında beni sonsuz bir tahammülle dinleyen, tez sürecimde de zorlandığım her noktada desteğini esirgemeyen canım Kevom Kevser KORKMAZ'A,

Gösterdikleri yakınlık, anlayış ve dostlukla kendimi güçlü hissettiğim tüm arkadaşlarıma, aynı zamanda arkadaşım da olan kuzenim Satı AKGÜL'e

Üzerimde emeği olan bugüne kadar bana yol göstermiş tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkür ediyorum.

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA
DÜZEYLERİ İLE AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKUL MOTİVASYONU
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

(Yüksek Lisans Tezi)

Döne Elif Yaşar
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ve akran ilişkileri düzeylerinin okula bağlanma toplam puanı ile öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve okula bağlanma alt ölçek puanlarını yordayıp yordamadığını incelemektir. Buna ek olarak ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanı ve alt ölçek puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okuldaki ders dışı etkinliklere katılma durumu, anne baba birliktelik durumu ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek de amaçlanmıştır. Araştırmaya 265 kız, 237 erkek toplam 502 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 269'u 7. sınıf ve 233'ü 8. sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ), Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ), Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizi, ANOVA ve t testi kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre okul motivasyonu ve

akran ilişkileri değişkenlerin okula bağlanmanın istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır. Akran ilişkileri okula bağlanma toplam varyansını kendi başına %10'unu, okul motivasyonu ise kendi başına okula bağlanma toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır. Öğrencilerin okul motivasyonu düzeylerinin akran ilişkileri değişkenine göre öğretmene bağlanmanın daha anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve kendi başına toplam varyansının %9unu açıkladığı bulunmuştur. Akran İlişkileri değişkeni ise kendi başına arkadaşla bağlanma toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Sınıf düzeyi ve ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ortaokul öğrencileri, okula bağlanma, okul motivasyonu, akran ilişkileri

Sayfa Adedi: 136

Danışman: Doç. Dr. Kemal ÖZTEMEL

**THE RELATIONSHIPS BETWEEN SECONDARY SCHOOL
STUDENT'S SCHOOL ATTACHMENT LEVELS AND PEER
RELATIONSHIPS AND SCHOOL MOTIVATION**

(M.S. Thesis)

Döne Elif Yaşar

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2019

ABSTRACT

The aim of this research was to examine whether the school motivation and peer relationship levels of secondary school students predict total school attachment scores with teacher attachment , friends attachment and school attachment subscale scores or not. It was also aimed to examine whether the total score and subscale scores of secondary school students differ significantly by statistically gender, grade level, participation in extracurricular activities at school, parents togetherness, status, parents education status according to variability or not. A total of 502 secondary school students (265 girls and 237 boys) attended to research. 269 of the students are 7th grade and 233 of them 8th grade students. It was used to collect data the School Attachment Scale(SAS) for children and adolescents, the School Motivation Scale (SMS), Peer Relationship Scale(PRS) and Personal Information form. Multiple regression analysis,ANOVA and t test were used for data analysis. According to the results of multiple regression analysis, school motivation and peer relationships were statistically significant predictors of school attachment. Peer relationships accounted for 10 % of the total variance of school motivation accounted for 6% of the total variance of school attachment on its own. It was found that students' school motivation levels were more significant predictor of teacher attachment than peer

relationships variable and explained 9% of total variance on its own. The peer relationships variable explains 20% of the total variance of friend attachment on its own. The level of school attachment of the students didn't differ statistically according to their gender. Significant differences were observed according to grade level and participation in extracurricular activities. The results were discussed in the frame of literature and suggestions were made.

Key words: secondary school students, school attachment, school motivation, peer relationship

Page Number: 136

Supervisor: Associate Professor Kemal ÖZTEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	7
Sayıtlar	9

Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
Okula Bağlanma İle İlgili Kuramsal Çalışmalar.....	11
Bağlanma Kavramı.....	11
Bağlanma Kuramı.....	12
<i>Bowlby'nin Bağlanma Kuramı.....</i>	<i>13</i>
Bağlanma Tarzları.....	14
<i>Güvenli Bağlanma.....</i>	<i>16</i>
<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma.....</i>	<i>16</i>
<i>Kaygılı-Kaçınan Bağlanma.....</i>	<i>16</i>
<i>Kayıtsız Bağlanma.....</i>	<i>16</i>
<i>Korkulu Bağlanma.....</i>	<i>17</i>
<i>Saplantılı Bağlanma.....</i>	<i>17</i>
Okula Bağlanma Kavramı.....	17
Okul Motivasyonu İle İlgili Kuramsal Çalışmalar.....	19
Motivasyon Kavramı.....	19
Motivasyon Türleri.....	20
Motivasyon Kuramları.....	21
<i>Maslow Ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi.....</i>	<i>21</i>
<i>Klasik Ve Edimsel Koşullanma.....</i>	<i>22</i>
<i>Herzberg ve Çift Faktör Kuramı.....</i>	<i>23</i>
<i>Vroom'un Beklenti Kuramı.....</i>	<i>24</i>
<i>Sosyal- Bilişsel Motivasyon Kuramı.....</i>	<i>24</i>
Okul Motivasyonu Kavramı.....	25

Akran İlişkileri İle İlgili Kuramsal Çalışmalar.....	26
Akran İlişkilerine Dair Kuramlar.....	28
<i>Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....</i>	<i>28</i>
<i>Youniss'in İlişkilendirme Kuramı.....</i>	<i>29</i>
<i>Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı</i>	<i>29</i>
<i>Sullivan'ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı.....</i>	<i>30</i>
<i>Sosyo - Kültürel Gelişim Kuramı.....</i>	<i>30</i>
Akran İlişkilerinin Önemi.....	31
İlgili Araştırmalar.....	32
Okula Bağlanma İle İlgili Araştırmalar.....	33
Okula Bağlanma ve Okul Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar.....	37
Okula Bağlanma ve Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar.....	40
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
Araştırma Modeli	43
Araştırma Grubu	44
Veri Toplama Araçları	45
Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği.....	45
Okul Motivasyonu Ölçeği.....	46
Akran İlişkileri Ölçeği.....	47
Kişisel Bilgi Formu.....	48
Verilerin Toplanması.....	48
Verilerin Çözümlemesi	49
Verilerin Analize Hazırlanması.....	49
Verilerin Analizi.....	50

BÖLÜM IV.....	51
BULGULAR.....	51
Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	51
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	54
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	55
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	56
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	57
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	58
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	59
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	60
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	61

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	62
“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	63
“Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	65
“Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	68
“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	69
“Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	70
“Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
BÖLÜM V.....	74
TARTIŞMA VE YORUM.....	74

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve arkadaşlık ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu..	74
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	76
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemin İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	77
“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	79
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	79
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	81
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	82
“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	83

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ'den Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	84
Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ'den Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	86
BÖLÜM IV.....	88
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
Sonuçlar.....	88
Öneriler.....	89
Araştırmacılara Öneriler.....	90
Uygulayıcılara Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER.....	107
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	108
EK 2. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Örnek Maddeler.....	109
EK 3. Okul Motivasyonu Ölçeği Örnek Maddeler.....	110
EK 4. Akran İlişkileri Ölçeği Örnek Maddeler.....	111
EK 5. Araştırma İzni.....	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	44
Tablo 2.Okula Bağlanma ile Okula Bağlanma Alt Ölçekleri, Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	52
Tablo 3. Okula Bağlanma, Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 4. Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Toplam Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 5.Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 6.Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Öğretmene Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 7. Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Arkadaşa Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları	59

Tablo 10. Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 11. Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları	61
Tablo 12.Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlar.....	63
Tablo 14.Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 16.Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	65
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66
Tablo 18.Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	67
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Tablo 20.Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68

Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 23. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 24. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 25. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	71
Tablo 26. Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
Tablo 27. Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
ÇEOBÖ	Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği
OMÖ	Okul Motivasyonu Ölçeği
AIÖ	Akran İlişkileri Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul motivasyonu ve akran ilişkileri kavramlarının öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireyin kendisi için önemli olan bireylerle arasında geliştirdiği güçlü duygusal bağ “bağlanma” kavramı ile ifade edilmektedir (Bowlby, 2012, s. 258). Bağlanma, “kendisine bakım veren kişi ile çocuk arasında gelişen; bakım veren kişinin aranması, ona yakınlık kurma arayışı davranışlarının gösterilmesi gibi bir takım davranışlarla kendini gösteren, özellikle tehlike anlarında ve stres durumlarında açığa çıkan, dayanıklı ve devamlı bir duygusal bağ” olarak tanımlanır. Bağlanma, bireyin güven ve ait olma ihtiyacını karşılama amacıyla güçlü bir bağ kurmasıyla gerçekleşir. Bağlanma doğum ile beraber başlar. Yeni doğan bir bebek ihtiyaçlarını karşılayan bakıcıya karşı bir bağlanma duygusu geliştirir. Bağlanma davranışı üç yaşın sonuna kadar güçlü ve düzenli bir şekilde görülmeye devam eder. Üç yaşından sonra çocuk akraba, oyun arkadaşları veya öğretmen gibi ikinci

derecedeki bağlanma figürlerine güven hissederek yakınlaşmaya başlar. Ancak ilk üç yıl bakım veren kişi genellikle anne olduğundan ayrıca bağlanmanın ilk aylarında çocuğun bağlanma figürü sayısı arttıkça birincil figür olan anneye bağlanma yoğunluğu arttığından, anne ile kurulan bağlanma ilişkisi çocukluk ve yetişkinlikte de duygusal gelişim ve ilişkiler üzerinde etkili olmaktadır (Bowlby, 2012, s. 260; s. 263).

Bağlanma kuramı John Bowlby ve Mary Ainsworth'un ortak çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Teorinin temel hatları Bowlby tarafından çizilmiştir. Bowlby'ye göre bağlanma kavramı üzerinde konuşulurken çocuğun erken yaşlarının incelenmesi önemlidir. Çocuğun bakıcısı ile olan ilişkisinde verdiği tepkiler gözlemek en sağlıklı bilgi edinme yoludur. Erken yaşlarda kurulan bağlanma ilişkisi ilerleyen yaşlardaki bağlanma özellikleri hakkında da bilgi vermektedir (Bowlby, 2015, s. 186).

Bartholomew ve Horowitz Bowlby'nin orijinal kuramında söz ettiği kendilik ve diğerlerinden yola çıkarak iki tür içsel çalışan modeli bir araya getirmiş ve dörtlü bağlanma modeli adını verdikleri yetişkin bağlanma biçimlerini tanımlamışlardır. Kişinin akranları ile mevcut ilişkileri ve aile içindeki erken ilişkileri yarı yapılandırılmış bir görüşme yoluyla değerlendirilerek kendi benlik modeli (pozitif veya negatif) ve diğerlerinin içsel modeli (pozitif veya negatif) dört bağlanma biçimini ortaya çıkarmıştır (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Güvenli bağlanmadan söz ederken, 'olumlu benlik' ve 'olumlu başkaları' ifadeleri kullanılmaktadır. Güvenli bağlanan bireylerin benlik algıları olumludur. Başkalarının güvenilir, destek veren, ulaşılabilir ve iyi niyetli olduğuna dair olumlu beklentileriyle kendilerine ilişkin olumlu algılarını birleştirmektedirler. Güvenli bağlanan bireyler başkalarıyla yakınlaşırken aynı zamanda özerk kalmayı başarabilirler. Güvenli bağlanan bireyler partneriyle uzun süreli ilişkiler kurabilirler, onlara bağlı olmaktan mutludurlar (Bowlby, 2012, s. 262).

Kayıtsız bağlanma ‘olumlu benlik’ ve ‘olumsuz başkaları’ modelini içermektedir. Kayıtsız bağlanan bireyler başkalarının kendilerini hayal kırıklığına uğratacağını ve reddedeceğini düşünerek yakın ilişki kurmazlar. Saplantılı bağlanmada ‘olumsuz benlik’ ve ‘olumlu başkaları’ modeli hakimdir. Saplantılı bağlanan bireylerin kendilerinin seilmeye değer olmadığını ve değersiz olduğunu hissederken başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmeleri vardır. Saplantılı bağlanan kişiler yakın ilişkilerde kendini doğrulama ya da kanıtlama eğilimi gösterirler. Benlik modelinin negatif olduğu iki grup (saplantılı ve korkulu)kişisel güvensizlik ölçütlerine benzer tepkiler göstermekte, ancak diğer insanlara güven duymaya hazır olduklarını belirten ölçütler üzerinde farklılaşmaktadırlar. Korkulu bağlanma stiline sahip kişiler ‘olumsuz benlik’ modelinde saplantılı bağlanan kişilerle ortaklaşırken ‘olumsuz başkaları’ modeline sahiptirler. Korkulu bağlanan bireyler kendisinin değersiz olduklarına inanırlar. Başkaları güvenilmez ve reddedicidir. Korkulu bağlanan bireylerin kaygı düzeyleri yüksektir ve kişilerarası mesafeyi korurlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Okul, bireyin yaşamında erken çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar geçen süreçte bireyin yaşamını şekillendirmede önemli yer tutan bir kurumdur. Bireyler okul çağına kadar ailenin, okul yaşantısı başladıktan sonra aile ile birlikte okulun etkisi ile gelişimlerini sürdürürler. Okul çağı çocukları, uyanık kaldıkları sürenin önemli bir kısmını okulda geçirir, fiziksel etkinlikleri okul bahçelerinde yapar, arkadaşlık ilişkilerini çoğunlukla okulda tanıdıkları akranlarıyla kurarlar.

Sosyal bir ortam olan okul, öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlamanın yanı sıra, onların belli başlı değerler edinebilmelerini, çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini, hayata hazırlanmalarını da sağlar. Okullar, bireylerin toplumla uyum sağlayabilmeleri ve mutlu olabilmeleri için ihtiyaçları olan davranışları öğretebilirlerse başarılı sayılırlar (Yavuzer, 2002).

Okulda olmaktan gurur duymak, kendini okula ait hissetmek, kendini o okulda güvende ve rahat hissetmek okula bağlanma kavramı ile açıklanır (Maddox ve Prinz, 2003). . Öğrencilerin okula bağlanması ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlanmalarıyla ilişkilidir. Ebeveyn ve öğretmenlerine güvenli bağlanan öğrencilerin güvensiz bağlanan öğrencilere göre daha yüksek okul başarısı gösterdikleri, daha yüksek duygusal düzenleme, sosyal yetkinlik ve zorluklarla baş edebilme konusunda daha istekli oldukları belirtilmektedir. Düşük DEHB ve suçluluk düzeyi sahibi öğrenciler daha yüksek okula bağlanma göstermektedirler. Bağlanmanın sınıf içindeki rolünü anlamak eğitimcilerin zorlu öğrencilerle çalışırken daha etkili olmaları noktasında önem taşımaktadır (Bergin ve Bergin, 2009). Öğrencinin okula bağlanma düzeyinin artmasının, olumsuz davranışları azaltmada, okul terklerini en aza indirmede bir korucuyu rol oynadığı öngörülebilir. Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin okul terki risklerinin daha yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Fall & Roberts, 2012).

Motivasyon, davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanır. Okul motivasyonu kavramı ise öğrencilerin okul kurallarına uymasını, devamsızlık yapmamasını, okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesine kaynaklık eden gücü ifade etmektedir (Kan, Kaynak ve Özhan, 2017).

Motivasyonun kaynağı içsel ya da dışsal olabilir. Bireyler bir faaliyeti ilgisini çektiği için, imkanlarına ve zorluklarına bakmadan, kendi iradeleriyle yapıyorlarsa, içsel motive olmuşlardır. Dışsal motivasyon ise faaliyetin kendisine değil performansa odaklanır (Deci ve Ryan, 1985, Akt; Ayaz, 2018). Okulda her iki motivasyon kaynağı da önemli yer tutar. Okula bağlanma bireyin kendisini o okula ait hissetmesinden geçer. Okulda olmayı içsel bir motivasyon kaynağı haline getirmiş olmasının okul motivasyonu düzeyini arttıracığı öngörülmektedir.

Toplumsal bir kurum olan okulun, öğrencinin akranlarıyla iletişime geçtiği ve gününün büyük bir bölümünü geçirdiği yer olması; akran ilişkileri kavramını önemli hale

getirmektedir. Ergenlik döneminde akranlarla kurulan ilişkinin bireyin hayatında ve kararlarında önem arz etmesi akran ilişkileri kavramını, dolayısıyla okula bağlanma ve okul motivasyonu kavramları ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın problemi, “Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile okul motivasyonu ve akran ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile okul motivasyonu ve akran ilişkileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve arkadaşlık ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

6. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Ortaokul öğrencilerinin okulabağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okul, birey üzerinde akademik gelişimi sağlamasının yanı sıra, toplumsal değerler edinme, kendine toplumda bir yer bulma, sağlıklı ilişkiler kurma gibi pek çok yaşam becerisini kazandırması dolayısıyla önemli bir kurumdur.

Öğrenciler okul yaşının gelmesiyle birlikte, yeni bir toplumsal kurum içine dahil olurlar. Uyum problemleri yaşasalar da zamanla okula alışmaya çalışırlar. Bazı öğrenciler okula alışmış gözükseler de, bazen kendilerini o okulda olmaktan mutsuz hissedebilir ve doyum almayabilirler. Mutlu olmayan ve kendisini o okula ait hissetmeyen öğrenciler, akademik anlamda başarısız olabilir, olumsuz davranışlar gösterebilirler. Öğrencinin okula bağlanma düzeyinin artması, olumsuz davranışları azaltmada, okul terklerini en aza indirmede bir korucuyu rol oynadığı öngörülebilir. Okula bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin okul terki risklerinin daha yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009; Fall & Roberts, 2012).

Nitekim okul bağlılığı (School engagement) ile ilgili araştırmalar da ergen hamileliği, madde kullanımı ve suça dönük davranışların okul terkleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003). Okula bağlanmanın etkilendiği ve ilişkili olduğu faktörleri belirlemek okula bağlanmayı daha yakından tanımayı sağlayacaktır. Bu sayede bağlanma düzeyinin artması için ihtiyaç duyulan faaliyetler planlanabilir hale gelecektir.

Çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkiler okul çağıyla birlikte artış gösterir. Öğrenci en küçük toplumsal kurum olan ailede, kendisiyle bir kan bağı olan yakınlarıyla ilişki halindeyken, ya da daha az oyun arkadaşı varken, okul ile birlikte öncelikle sınıf arkadaşlarından oluşan geniş bir akran grubuyla zaman geçirmeye başlar. Ortaokul öğrencilerinin ön ergenlik döneminde oldukları düşünülürse, bu dönemle birlikte akranların etkisinin arttığı pek çok araştırma ile ortaya konmuştur. Arkadaşlığın özellikle ergenlik döneminde kimlik gelişimi ve sosyal ilişkiler bağlamında ne kadar etkili olduğu bilinmektedir (Bukowski, Motzoi ve Meyer, 2009, s. 219).

Pek çok anlamda öğrenci hayatını etkileyen, davranış kalıplarını değiştirebilen, istedik ve istenmedik davranışların temelini düşünürken ilk aklımıza gelen faktörlerden biri olan akran ilişkileri kavramının okula bağlanma ve okul motivasyonu üzerindeki etkisini test etmek oldukça önemlidir. Alan yazında okula bağlanma ile ilişkili olan okul katılımı, okul bağlılığı, okul iklimi gibi kavramlarla akran ilişkilerinin ilişkili olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009; Hawkins ve Weis, 1985; Wentzel, 1999). Ebeveyne güvenli bağlanmanın olumlu akran ilişkileri geliştirmede katkı sağladığına dair araştırmalara da rastlanmıştır (Doğruyol, 2018; Önder, 2016; Yaban, 2010) Ancak okula bağlanma kavramı ülkemizde yeni çalışılan bir kavramdır. Okula bağlanma ve okul motivasyonu kavramlarıyla akran ilişkileri değişkeninin ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ortaokul düzeyi, ön ergenlikle birlikte hedef belirleme, soyut düşünmeye doğru adım atma, karar verme mekanizması geliştirme, eğitim hayatını planlama gibi pek çok noktadan bakıldığında önemli bir yerde durur. Okul motivasyonu enerji ile karakterize edilen öğrenmeye istekli olma, hedef belirleme ve sürekli öğrenmeye açık olmayı içermektedir (McInerney ve Liem, 2008, s.12). Ortaokul döneminde ilk kez bir merkezi sistem sınavına girecek olma ve bir üst öğrenim kurumunu tercih edebilme, çalışmanın sayısal bir karşılığını alma ve sürecin sonuçlarını göğüsleme gibi pek çok kritik durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Okul motivasyonu kavramı, ön ergenlikle birlikte soyut düşünmenin de başladığı ortaokul döneminde daha da önemli hale gelmektedir. Wentzel'in (1999) ergenlerin ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla destekleyici ilişkilerinin okuldaki motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlayan araştırması bu araştırma ile benzerlik taşımaktadır. Wentzel araştırmasında aile ve arkadaşlardan algılanan desteğin - duygusal stresi azaltmak yoluyla- dolaylı olarak okula olan ilgiyle bağlantılı olduğunu bulgulamıştır. Araştırmacı okul motivasyonunun sosyal kaynaklarını inceleyen araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Alanyazın incelendiğinde okula bağlanma araştırmalarının çoğunlukla suça ilişkin koruyucu rolü ile, okul motivasyonunun ise

akademik başarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Okul motivasyonu kavramının ülkemizde yeni çalışılan bir kavram olduğu görülmüş, aynı şekilde ortaokul öğrencileri ile okula bağlanma ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu anlamdaki eksiklik fark edilmiş, bu alandaki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar, öğrencilerin okula bağlanma ve okul motivasyonu düzeylerini arttırmaya yönelik vereceği bilgiler nedeniyle fayda sağlayabilir.

Sayıtlar

1. Kullanılan ölçek ve kişisel bilgi formuna, katılımcıların içtenlikle cevap verdikleri ve cevaplarının gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırmada seçilen örneklem grubu evreni temsil edecek nicelik ve niteliktedir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki birkaç ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular ancak benzer özelliklere sahip ortaokul öğrencilerine genellenebilir.
2. Araştırmada katılan ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okul motivasyonu ve arkadaşlık ilişkileri düzeyleri bu değişkenleri ölçmek için geliştirilmiş/uyarlanmış ölçme araçlarının ölçtüğü boyutlar ve ölçümler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bağlanma: Bireylerin onlar için önemli olan kişilere yönelik oluşturdukları özel duygusal bağlardır (Bowlby, 2012, s. 234).

Okula Bağlanma: Okulda olmaktan gurur duymak, kendini okula ait hissetmek, kendini o okulda güvende ve rahat hissetmek anlamına gelir (Maddox ve Prinz, 2003).

Motivasyon: Bireyin bir davranışta bulunmak üzere harekete geçmesine kaynaklık eden gücü ifade eder (Akbaba, 2006).

Okul Motivasyonu: Öğrencilerin okul kurallarına uymasını, devamsızlık yapmamasını ve okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmesine kaynaklık eden gücü ifade etmektedir (Kan, Kaynak ve zhan, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okula bağlanma, okul motivasyonu ve akran ilişkileri kavramları ile ilgili literatüre ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Okula Bağlanma İle İlgili Kuramsal Çalışmalar

Bu araştırmada incelenmek istenen bağımlı değişken okula bağlanma olmakla birlikte, okula bağlanma kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle bağlanma kavramından, bağlanma kuramından ve bağlanma tarzlarından bahsetmekte yarar görülmüştür.

Bağlanma Kavramı

Bağlanma kavramı 1950’li yılların sonunda John Bowlby ve Mary Ainsworth’un ortak çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bowlby’e göre bireyler kendisinin dışındaki kişiler ile yakın ilişkiler kurmalarını sağlayan bir bağlanma sistemi ile dünyaya gelirler. Bowlby’e göre bağlanma; bireylerin onlar için önemli olan kişilere yönelik oluşturdıkları özel duygusal bağlardır (Bowlby, 2012, s. 12).

Bu bağ çoğunlukla bakım veren kişiyi arama ve yakınlık arayışı davranışları ile kendini gösterir. Bebeğin altıncı aydan itibaren annesinden uzaklaştığında ağlaması ve tekrar kavuştuğunda sakinleşmeye çalışması, kollarına atlaması ve sevinç çığlıkları atması gibi

davranışlarla gözlemlenebilir. Bebekler üç aylıktan itibaren anneyi diğerlerine baktıklarından çok daha uzun süre gözleriyle takip etmektedir. Anneye yönelme her zaman daha önce, güçlü ve tutarlıdır (Bowlby, 2012, s. 258).

Akranlar bebeklikte ve erken çocuklukta anne babanın üstlendiği sorumlulukları yerine getirmeye, bireyin duygusal destek ve güvenlik ihtiyaçlarını doyumaya başladığı için bağlanma ilişkisi anne babadan akranlara geçmeye başlar. Zamanla akranlar tekrarlayan güven verici ve destekleyici tavırlarıyla güvenli üs olurlar. Bağlanma kişisi olarak anne babalar önemini hiçbir zaman kaybetmezler, ancak bağlanma kişileri hiyerarşisindeki yerleri bireyin yetişkinliğe geçmesiyle birlikte gerilemektedir (Shaver ve Hazan, 2000).

Ergenlik döneminde ergen ilk bağlanma figürüne bağımlılığını azaltma çabası içinde olmakta, stres durumlarında duygusal desteği arkadaşlarından aramaktadırlar. Bu dönem bağlanma bakış açısına göre bir geçiş dönemidir (Morsünbül ve Çok, 2011).

Ergenlik dönemi ile birlikte anne babadan ziyade akranlarla kurulan ilişkiler daha önemli hale gelir. Dolayısıyla bireyin bağlanma davranışlarında da değişimler gözükabilir. Ancak erken çocuklukta kurulan bağlanma ilişkisinin bireyler üzerinde bir ömür etkili olduğu unutulmamalıdır.

Bağlanma Kuramı

Yavru ile bakım veren arasındaki ilişkileri inceleyen bağlanma kuramından söz ederken hayvanlarla yapılan çalışmalardan da söz etmek gerekir. Lorenz çalışmalarında kaz yavrularını ele almıştır. Kaz yavrularını yumurtadan çıktıktan sonra annelerini, anneleri olmadığında kendisini izlediklerini görmüştür. Tanışılan ilk canlıyı takip etme davranışı ile bağlanma ilişkisi arasında bağ kurmuştur. Lorenz mühürleme ismini verdiği bu hızlı ve odaklı davranışların türe özgü olduğunu ve doğuştan getirildiğini vurgulamıştır (Bowlby, 2012, s. 222)

Harlow, denek maymun yavrularını doğumdan hemen sonra anneden ayırmış ve yapay anneler koyulan kafeslere almıştır. Annelerden biri telden yapılmış, sert ancak elinde

biberon bulundurmaktadır. Diğer anne ise tahta başlı, sıcaklık veren ve yumuşak bir şekilde tasarlanmıştır. Çalışmada yavru maymunların korktuklarında ve uyumak istediklerinde yumuşak ve sıcak olan anneye sarıldıkları gözlemlenmiş, bağlanmanın yalnızca açlık ihtiyacının giderilmesiyle ilgili olmadığı görülmüştür (Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol, 2005).

Bowlby'nin Bağlanma Kuramı

Bağlanma ile ilgili çalışmalar öncelikle Bowlby'nin annenin geçici olarak çocuktan uzaklaştığı hastaneye yatırılma durumlarını incelemesiyle başlamıştır. Bu çalışma için Bowlby, hastaneye yatırılan veya yuvada kalan çocukların annelerinden uzak kaldığında verdikleri tepkileri incelemiştir. Bu çalışmalarda özellikle annesiyle kalıcı bir ilişkisi olmayan bir çocuk ile Bowlby'nin yanından hiç ayrılmayan kaygılı bir çocuk dikkatini çekmiştir (Bowlby, 2012; Bretherton, 1992).

Bowlby'nin bu çalışmaları, 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Dünya Sağlık Örgütü'nün de isteği üzerine Londra'da çocuk danışma kliniğinde kalan hırsızlığa yatkın ergenlerin incelenmesiyle devam etmiş, Ainsworth'un çalışmaları da eklenerek ilerlemiştir. Ainsworth'le çalışmadan önce Bowlby James Robertson ile bir dönem çalışmıştır. James Robertson Anna Freud'un evsiz çocuklar için kurduğu Hampstead kreşinde geçirdiği sürede kusursuz bir doğal gözlem eğitimi almıştır. Anna Freud haftalık grup çalışmalarında değerlendirilmek üzere tüm personellerinden çocukların davranışlarını not etmelerini istiyordu. Robertson'un Hampstead'de doğal gözlem yoluyla elde ettiği bu kapsamlı notlar bağlanma kuramının gelişiminde esasında Anna Freud'un katkıları olarak değerlendirilmektedir (Bretherton, 1992).

Bowlby çocuklarla çalışmaya başladıktan sonra psikoanalitik kuram ile çalışmalarında kendi gözlemlediği bilgiler arasında tutarsızlıklar olduğunu görmüştür. Örneğin kurumlarda bakım gören çocukların görevliler tarafından beslendiklerini ve temel ihtiyaçlarının giderildiğini ancak yine de sıkıntılı ve kaygılı olduklarını ifade etmiştir.

Psikoanalitik kurama göre ise erken dönemde bebekler açlık ihtiyacını giderdiği için anneyi sevmektedirler. Bowlby bu gözlemleriyle birlikte yeni bir kuramın temellerini atmıştır (Shaver ve Hazan, 2000).

Bowlby'e göre, bebek ve bakım veren kişi (çoğunlukla anne) arasında kurulan bağ bebeğin sağlıklı kimlik gelişimi için önemlidir. Bebekte güven duygusunun oluşması ebeveynlerin olumlu özellikleri bebeklere aktarması ile sağlanır. Sağlıklı bir bağlanma ilişkisinin kurulamaması durumunda ise bebekte/çocukta öfke ve kaygı gibi olumsuz duygular oluşacaktır (Bowlby, 2012, s. 262).

Bağlanma kuramına göre, bebek ile bakım verenin arasında bağlanma oluşurken bebekler kendilerine ve diğerlerine ilişkin içsel çalışan modeller geliştirirler. Bireyin deneyimleri erken çocukluk dönemine kadar olan süreçte şekillenir ve bu modellerle bağlantılı değerlendirmelerde bulunur. Bu içsel modellerle bağlantılı olarak çocuk her yeni kurduğu ilişkide aynı örüntüyü arar. Bakım veren kişi çocukla ilişkisinde ihtiyaçlarına cevap vermiyorsa diğerlerinin de güvenilmez, duyarsız ve soğuk olduklarıyla ilgili olumsuz içsel çalışan modeller oluşur (Bowlby, 2012; Andıç, 2013, s. 32).

Bağlanma Tarzları

Çocukların bağlanma tarzlarındaki farklarla ilişkin çalışmalarda yaşamın ilk yıllarına odaklanılmıştır. Ainsworth ve arkadaşlarının 1978 yılında gerçekleştirdiği yabancı durum deneyi bağlanma biçimlerine göre bireyleri sınıflandırmayı gündeme getirmiştir.

Yabancı durum deneyinden söz etmek gerekirse, deney odasının bir ucunda çocuk için oyuncaklar olan bir sandalye, bir ucunda ise anne için bir sandalye hazırlanmış; bu sandalyenin tam karşısında kapının yanında yabancı bir kişi için bir sandalye yerleştirilmiştir. Çocuk bu üç sandalyenin ortasına istediği yere gidebilecek şekilde koyulmuş ve ayrılık-bir araya gelme durumlarına verdiği tepkiler incelenmiştir. Ainsworth ve Bell bağlanma davranışının çevresel koşullarla artırılıp azaltılabileceğini ortaya koymuşlardır (Ainsworth ve Bell, 1970).

Yabancı durum deneyinde bebekler için uygulanan standart sekiz aşama aşağıdaki gibidir;

Aşama 1: Anne, gözlemci ile beraber bebeği odaya getirir ve sonrasında gözlemci odadan çıkar.

Aşama 2: Anne, bebeği belirtilen yere bırakır ve sessizce kendi sandalyesine oturmaya geçer. Bu aşama üç dakika sürer.

Aşama 3: Bir yabancı odaya girer. Bir dakika sessizce oturur. Sonra anneyle bir dakika sohbet eder ve sonra yavaş yavaş bebeğe yaklaşır, ona bir oyuncak gösterir. Üçüncü dakikanın sonunda anne görülmeyecek şekilde odadan çıkar.

Aşama 4: Eğer anne odadan çıktığında bebek mutlu bir şekilde oyuncakla meşgul oluyorsa, yabancı kişi katılımcı olmaz. Eğer bebek pasif yani tepkisiz kalırsa ilgisini oyuncığa çekmeye çalışır. Eğer bebek rahatsızlık ya da sıkıntı duyarsa yabancı onun dikkatini başka bir yöne çekmeye ve veya onu rahatlatmaya çalışır. Eğer bebek rahatlamıyorsa bu aşama kısa kesilir. Aksi takdirde bu aşama da 3 dakika sürdürülür.

Aşama 5: Anne içeri girer ve bebeğe hareketlenmesi ve kendisine kendiliğinden bir tepki vermesini sağlamak için kapıda bekler. Yabancı görülmeyecek bir şekilde odadan ayrılır. Anne, bebeği rahatlatarak tekrar oyuncaklarla oynamasını sağlar, duraklar, bebeğe hoşça kal der ve odadan çıkar.

Aşama 6: Bebek 3 dakika odada yalnız kalır. Çok fazla sıkıntı yaşanırsa bu aşama kısa kesilir.

Aşama 7: Yabancı içeri girer, 3 dakika boyunca bebeğe dördüncü aşamada uyguladıklarını uygular. Sıkıntı yaşanırsa bu aşama kısa kesilir.

Aşama 8: Anne odaya geri döner, yabancı odadan çıkar. Anne ve bebeğin birleşmesi gözlemlenir ve durum burada sonlandırılır(Turp, 2017, s. 19).

Çocuklar yabancı durum deneyinde verdikleri tepkilere göre A, B ve C olmak üzere üç sınıfa ayrılmışlardır. B grubu güvenli, A grubu güvensiz-kaçınan, C grubu ise güvensiz-kararsız olarak tanımlanmış, sınıflandırılmayan çocuklar için D grubu oluşturularak daha sonra bu gruba karışık bağlanma (disorganized attachment) ismi verilmiştir. Bartholomew ve Horowitz ise Bowlby' nin bağlanma kuramını temel alarak bireyin benlik imajı pozitif veya negatif olarak, diğer insanların imajını da pozitif veya olumsuz olarak sınıflandırmışlardır. Buradan hareketle 2x2 lik bir matris oluşturmuşlar ve güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere 4 ayrı bağlanma biçimi ortaya koymuşlardır (Horowitz, Bartholomew ve Rosenberg, 1993).

Güvenli Bağlanma

Güvenli bağlanmanın oluşabilmesi için bakım veren kişinin, bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı olması, sıcak-olumlu bir tutum içinde olması ve düzenli-sürekli bir ilişki içinde olması gerekir. Bebekliğinde bakım veren kişiyle güvenli bağlanma ilişkisi kuran bireyler, kendilerine ve diğerlerine yönelik olumlu değerlendirmelere sahiptirler. Bu durum onların çevresiyle yakın ilişkiler kurabilmesine fayda sağlar (Bowlby, 2012, s. 114).

Güvenli bağlanan kişilerin davranışları daha tutarlıdır, arkadaşlarıyla daha kontrollü ilişkiler kurarlar. Benzer durumlarda benzer tepkiler verirler, tepkileri ve duyguları istikrarlıdır. Arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurarlar ve romantik ilişkilere katılmakta çekinmezler (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Kaygılı-Kararsız Bağlanma

Kaygılı-kararsız bir biçimde bağlanmış çocuklar kolay bir şekilde üzülebilirler. Anneye yaklaşma konusunda da, anne odadan ayrıldıktan sonra çevreyi keşif konusunda da kararsız bir tutum sergilerler. Anneden uzaklaştıklarında kaygılanır, çevreyle iletişim kurmaz, büyük tepkiler verir ve kolay sakinleşmezler (Bowlby, 2015).

Kaygılı-Kaçınan Bağlanma

Kaygılı-kaçınan bağlanma tarzına sahip bireylerin anne babaları çoğunlukla kızgın bir tutum içinde davranmışlar, zor işleri gerçekleştirmeye çalışan çocuğa yeterince yardımcı olmamışlar ve bu bireyler duygusal zorlanmalarında anne babalarından yeterince destek görmemişlerdir. Kızgınlığa karşı bir savunma durumunda olan bu bireyler aynı zamanda duygularını göstermek istemezler (Bowlby, 2015, s. 146).

Kayıtsız Bağlanma

Kayıtsız bağlanma tarzına sahip bireyler, olumlu benlik-olumsuz diğerleri şeklinde bir modele sahiptirler. Diğerlerinin kendilerini hayal kırıklığına uğratabileceğini düşünerek

yakın ilişki kurmaktan uzak dururlar. İnsanlarla ilişkilerinde soğuk davranırlar ve yeni insanlar tanıma konusunda isteksiz davranırlar (Horowitz vd., 1993).

Korkulu Bağlanma

Bu bağlanma tarzına sahip bireyler hem kendileri hem de diğerleri ile ilgili olumsuz bir bakış açısına sahiptirler. Kendilerini değersiz görür, diğerlerinden zarar gelebileceğine ve reddedici olacaklarına dair önyargıları dolayısıyla yakın ilişkiler kurmaktan çekinirler. İçedönük ve kişilerarası problemleri daha yoğun yaşayan kişilerdir (Horowitz vd., 1993).

Saplantılı Bağlanma

Olumsuz benlik, olumlu diğerleri modeline sahip bu bireyler, yüksek kaygı düzeyine sahiptirler. Kendilerini sevmeye layık görmezler, kendilerini kanıtlama ve çevreden onay alma çabasına girebilirler. Saplantılı bağlanma tarzı çoğunlukla ebeveynlerin tutarsız tutumları sonucunda ortaya çıkmaktadır (Horowitz vd., 1993).

Okula Bağlanma Kavramı

Bireyler doğumdan itibaren önce bakım veren kişiyle, bu ilişkiden hareketle de nesnelerle ve çevresindeki diğer kişilerle bağ kurarlar. Bir sosyal kurum olarak okul bireylerin hayatına erken yaşlarda etki etmeye ve bireyi şekillendirmede önemli rol oynamaya başlar. Okullar akademik katkılarının yanı sıra bireyin akranlarıyla bir araya geldiği, belli davranış kalıplarını akranlarından öğrenirken karşılıklı etkileşimle akranlarını etkilediği ve toplumsal yaşamı öğrenmesinde önemli bir yerde duran merkezlerdir. Çocukların genç yetişkinliğe kadar olan süreçte aldıkları kararlarda ve gösterdikleri davranış biçimlerinde okul ile kurdukları bağın etkisini anlayabilmek için okula bağlanma kavramının incelenmesi değerli bulunmaktadır.

Okula bağlanma kavramı ilk olarak 1960'lı yılların sonunda, Hirschi'nin Sosyal Kontrol Teorisinde ortaya atılmıştır. Bireylerin suça yönelmelerinde koruyucu bir faktör olarak aile, okul ve akranlarla kurulan sosyal bağlardan söz edilmesiyle dikkat çekmiştir. Literatürde okul ile kurulan bağı ifade eden pek çok kavram mevcuttur. Okul bağlılığı (school engagement), okula bağlanma (school attachment), okula bağlılık (school bonding), okul iklimi (school climate), okul katılımı (school involvement), okul ile ilişkili olma (school connectedness) bu kavramlardandır.

Bergin ve Bergin'e göre (2009) okula bağlanma, okula ait olma duygusunu ve öğretmenleri ve akranları ile bir sosyal iletişim içinde olmasını ifade etmektedir. Bağlanmadan söz ederken önemli bir yer tutan güven duygusu okul ile kurulan ilişkide hissedildiğinde, öğrenciler daha özgür hareket edebilmekte ve yeni fikirler üretmeye açık olabilmektedirler.

Öğrencilerin okula bağlanması ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlanmalarıyla ilişkilidir. Ebeveyn ve öğretmenlerine güvenli bağlanan öğrencilerin güvensiz bağlanan öğrencilere göre daha yüksek okul başarısı gösterdikleri, daha yüksek duygusal düzenleme, sosyal yetkinlik ve zorluklarla baş edebilme konusunda daha istekli oldukları belirtilmektedir. Düşük DEHB ve suçluluk düzeyi sahibi öğrenciler daha yüksek okula bağlanma göstermektedirler. Bağlanmanın sınıf içindeki rolünü anlamak eğitimcilerin zorlu öğrencilerle çalışırken daha etkili olmaları noktasında önem taşımaktadır (Bergin ve Bergin, 2009).

Hawkins ve Weis (1985) okulla kurulan sosyal bağın akranlar ve okul personeli, akademik etkinlikler ve okulda uyulması gereken davranış normlarına benimsemek ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Hawkins ve Weis, 1985). Moody ve Bearman ise 1998 yılında yaptıkları çalışmalarında okula bağlanmayı ölçmek üzere okula bağlanmanın üç temel boyutundan söz etmişlerdir. Bunlardan ilk boyut, öğrencilerin okuldaki diğer kişilere sosyal ve duygusal olarak ne kadar yakın hissettikleridir. İkinci boyut öğrencilerin okulda

olmaktan ne kadar keyif aldıkları ve derslere katıldıklarını içermektedir. Okula bağlanmanın üçüncü boyutu olarak ise öğrencinin kendisini okulun bir parçası bir üyesi gibi hissetmesidir (Stern, 2012, s. 20).

Hawkins ve arkadaşları okula bağlanmayı okula bağlılık, öğretmene bağlanma ve sosyal aidiyet duygusuna benzettikleri okula bağlanma kavramı olmak üzere üç alt ölçek ile ölçmüşlerdir (Hawkins vd., 2001). Gottfredson ve arkadaşları ise okula bağlanmadan söz ederken öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu saygıyı ve öğretmenlerinin kendileri hakkında ne düşündüğünü umursamasını belirleyici kabul etmişlerdir. Goodenow ve arkadaşlarına göre ise okula bağlanma daha büyük bir yapının bileşeni gibidir. Okula bağlanmanın teorik çerçevesinin öğrenci-öğretmen ilişkilerini, öğrencilerin öğretmenlerinin düşüncelerini ölçüt kabul ederek beklentileri karşılama yönünde geliştirdikleri davranış kalıplarını içeren bir yapı olduğunu ifade etmişlerdir (Libbey, 2004).

Okula bağlanmanın karakterize edildiği yapılardan birisi de arkadaşla bağlanmadır. Çocuk okul çatısı altında çok sayıda akranıyla etkileşim halindedir. Bowlby'ye göre çocuk ihtiyaç anında, tehlike hissettiğinde, acıktığında bağlanma figürünün nerede olduğundan eminse ve keyfi yerindeyse bir oyun arkadaşı aramakta ve onunla eğlenceli zaman geçirmektedir. Bunu ikincil bağlanma figürü olarak değerlendirmiştir. Çocuğun birden fazla bağlanma figürüne sahip olabileceğini ve bu durumun bakım verene duyduğu bağı zayıflatmayacağını ifade etmiştir (Bowlby, 2012, s. 373).

Okul Motivasyonu İle İlgili Kuramsal Çalışmalar

Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramı hareket etme anlamındaki Latince “movere” den gelmektedir. Ancak insanın davranışlarını güçlü bir biçimde etkileyen motivasyon kavramının daha kapsamlı

bir tanıma ihtiyacı vardır (Steers ve Porter'dan aktaran Alpanık, 2011). Motivasyon (güdülenme) yaşamla ilgili pek çok alanla ilişkilendirilen kapsamlı ve karmaşık bir konudur. Genel olarak; davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanır. Motivasyon ile ilgili literatüre bakıldığında kavram hakkında çok çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Woolfolk'a (1993) göre motivasyon, davranışı düzenleyen içsel bir durumdur.

Motivasyon kişilerin kendi arzu ve istekleri ile davranarak belirli bir amacı gerçekleştirmeleridir. Bireyleri bu amaç doğrultusunda davranmalarına teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur (Küçükahmet, 2001, s. 11).

Cüceloğlu'na göre motivasyon, istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 1992, s. 229). Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere birincil güdü ya da dürtü adı verilirken, insanlara özgü başarılı olma, para kazanma isteği gibi güdülere ikincil güdü denir. Birincil güdülerin ikincil güdülere kaynaklık ettiği kabul edilir. Örneğin para kazanma güdüsü beslenme ya da barınma ihtiyacını karşılama güdüsünden doğmuştur. İkincil güdülerin gelişiminde kalıtımın yanı sıra çevrenin etkisi de önemli rol oynar. İkincil güdüler kişiye, topluma, yere ve zamana göre şekillenirler (Öztürk, 1998, s. 25).

Genel olarak yapılan motivasyon tanımlarında üç ortak bileşenden söz edilmektedir. Bu üç bileşen motivasyonun insan davranışlarını harekete geçiren, yönlendiren ve bu davranışların sürekliliğini sağlayan bir süreç olmasıdır. (Steers ve Porter'dan aktaran, Alpanık, 2011, s. 44).

Motivasyon Türleri

Bireyin ihtiyacı karşılandığında bir doyum elde eder. Bu doyum güdülenmesinin kaynağını oluşturuyorsa yani birey doyum elde etmek için davranışı yapıyorsa bu bir içsel

güdülenmedir (Yavuz, 2006, s. 32). Motivasyon ilgi, merak gibi faktörlerden kaynaklanıyorsa ve kişisel ilgi ve yetenekleri doyuma ulaştırabilmek için ortaya çıkıyorsa içsel motivasyondur. İçsel motivasyonda, yapılan işin kendisinden yani süreçten zevk alınır. Motivasyon, iyi bir statü elde etmek, para ödül kazanmak, birilerini memnun etmek gibi bir sonuç elde etmek için ortaya çıkmışsa dışsal motivasyon olarak tanımlanır. Dışsal motivasyonda, yapılan işten çok sonuçlarla ilgilenilir (Woolfolk'tan aktaran Ada ve Ünal, 2003, s. 124).

Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlarken ve okul motivasyonundan söz ederken içsel ve dışsal motivasyonu iyi anlamak gerekmektedir. Dışsal motivasyon dışa bağımlı olduğu için çevre şartlarından daha fazla etkilenebilmekte ve uzun vadeli hedeflerde başarı oranını düşürmektedir. Ancak içsel motivasyonda birey motive olduğu süreci içselleştirdiği için uzun vadeli hedeflerde kullanmak başarıyı getirecektir (Aktaş, 2009, s. 49).

Eğitim ortamlarında her iki motivasyon türü de kullanılır. Öğrencilerine aralıklı olarak sözel övgü veya performans notları gibi ödüller vererek dışsal motivasyonu kullanan öğretmenler zamanla ödülleri azaltarak öğrencinin başarısına odaklanmasını sağlayabilir. Öğrencilerin süreci kontrol etmelerine izin verilirse görevi başarıyla tamamlamak bir ödül haline geldiğinde öğrenciler içsel motivasyon sağlanmış olur (Schunk, 1990)

Motivasyon Kuramları

Maslow Ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow, insanın gelişimi ve motivasyonun temelinde yatan en önemli prensibin ihtiyacın karşılanması olduğuna inanır. Maslow ihtiyaçları bir hiyerarşi şeklinde açıklamıştır. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre, insanın her davranışı ihtiyacını gidermeye yöneliktir

ve hiyerarşik olarak sıralanan bu ihtiyaçlardan biri tatmin edilmeden bir üst basamağa geçilemez (Yavuz, 2006, s. 15).

“Kişinin ihtiyaçları hiyerarşik bir yapı içerisinde. Temel olanlardan karmaşık olanlara doğru bir sıralama göstermektedir. Kişinin en temel ihtiyacı giderildiğinde bir üst seviyedeki ihtiyaca doğru yönelir. Fizyolojik ihtiyaçlar giderildiğinde kişi bir üst seviyedeki ihtiyaç olan güvenlik ihtiyacına yönelir.” (Şimşek, Akgemici ve Çelik, 2003, s. 139). Bu yaklaşıma göre bireylerin ihtiyaçları beş ana grupta toplanabilir. Birinci grupta en alt düzeydeki ve en ilkel düzeydeki ihtiyaçlar, beşinci grupta en yüksek düzeydeki ihtiyaçlar bulunur.

Fizyolojik ihtiyaçlar insanların yaşamını sürdürebilmesi için duydukları yemek yemek, su içmek, cinsellik gibi temel ihtiyaçlardır. Kişinin fizyolojik ihtiyaçları belli ölçüde karşılandıktan sonra güvenlik ihtiyacı önem kazanır. Kişi toplumsal olaylardan korunmak isteyerek, para biriktirerek, alışılmışlığını arayarak tehlikelerden korunmaya çalışır. Bu ihtiyaçlar doyurulduktan sonra kişi insanlarla ilişki kurmak, bir aileye dahil olmak ve arkadaş ya da sevgili edinmek gibi ihtiyaçları hissetmeye başlar. Ait olma ve sevgi ihtiyacı karşılanan birey kendisini yeterli, beğenilen ve başarılı hissetmek ister. Bu basamaktaki ihtiyaç saygı ihtiyacıdır. Tüm bu ihtiyaçlar doyurulduktan sonra kişiyi güdüleyici güç kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Maslow’un kuramındaki kendini gerçekleştirme ihtiyacı Rogers’ın kendini gerçekleştirme kavramına benzer, tek fark hiyerarşik bir yapının içinde son basamak olması ve diğer ihtiyaçlar tatmin edilmeden ortaya çıkmamasıdır (Maslow’dan aktaran Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2013, s.311-319).

Klasik Ve Edimsel Koşullanma

Klasik koşullanma bir uyarıcıya verilen doğal tepkinin daha önce nötr olan başka bir uyarıcıyla bağlanmasını ifade etmektedir. Pavlov köpeklerle yaptığı klasik koşullanma deneyinde, yiyecek odaya getirilmeden hemen önce bir çingirak sesiyle uyarı vererek,

köpeğin çingırak sesine salya salgılamasını öğretmiş ve sonuçta köpek çingırak sesini ardından gelecek olan yiyeceklerle bağlamıştır. Klasik koşullanma organizmada kendiliğinden tepkiye sebep olan koşulsuz uyarıcı, bu uyarıcıya verilen doğal tepkiyi ifade eden koşulsuz tepki, nötr olunan koşullu uyarıcı ve koşullanma sayesinde ortaya çıkan koşullu tepki bileşenlerinden oluşur (Morris, 2002, s.237).

Edimsel koşullanma bir davranışın kazanılmasından daha çok organizmanın istenmeyen davranıştan kaçınmasını ya da istendik davranışın kazanılmasını kapsayan bir süreçtir. Thorndike ve Skinner'ın çalışmaları edimsel koşullanma için önemlidir. Edimsel koşullanmada davranışı izleyen sonuç önemlidir. Bir davranışın tekrarlanmasını engellemek için ceza, tekrarlanmasını sağlamak için pekiştireçler devreye girer. Pekiştireçler pozitif ve negatif pekiştireçler olarak sınıflandırılırlar. Her iki pekiştireç türü de davranışın tekrarlanma olasılığını arttırırken negatif pekiştireçler bunu hoş olmayan durumun ortadan kaldırılması ile yapmaktadırlar (Morris, 2002, s. 206).

Okulda kullanılan pekiştireç ve cezalar öğrencilerin okulla ilgili yaşantıları arasında yerini almakta ve okul motivasyonlarını etkilemektedirler. Yapılan çalışmalarda ödüllendirmelerin davranış değiştirme konusunda cezalandırmadan daha etkili olduğu görülmüştür. Ceza ile istenmeyen davranış o an için ortadan kalkmaktadır ancak o davranışın yerine hangi davranışın konulacağı öğretilmemektedir.(Hesapçioğlu, 2008, s.398).

Herzberg ve Çift Faktör Kuramı

Herzberg ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını genişletmiş, kuramını motive edici ve sağlık faktörleri olmak üzere iki faktör üzerine kurmuştur. Motivasyonel faktörler kişinin tatmin olmasını sağlayan daha çok içsel motivasyon kaynaklarına benzeyen başarılı olma, olumlu duygular hissetme, sorumluluğu yerine getirme gibi bireysel süreçlerdir. Hijyen faktörleri ise daha çok çevre koşullarıyla ilgilidir. Emniyette olma, para kazanma, çalışma ortamı ve

maaş artırımını gibi işin içeriğinden çok getirileriyle ilgilenen dışsal motivasyon kaynakları kavramı ile benzerlik gösteren durumlardır (Şimşek vd., 2003, s. 39).

Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'a göre kişiler ödülü arzulama derecesine ve bekleyişlerine bağlı olarak bir iş için çaba sarf ederler. Vroom bu durumu valens olarak adlandırmıştır. Yüksek Valens ve bekleyiş motivasyonu getirir. Bireyler kazanç beklentisinin yüksek olduğu durumlarda çalışmayı tercih ederler. Bireyin aradığı değerlerle, belirli bir hareketin bu değerlere yol açma olasılığına ilişkin tahminin çarpımını motivasyon olarak tanımlayan Vroom bu durumu “Arzulama Derecesi x Bekleyiş = Motivasyon” şeklinde formülleştirmiştir (Alpanık, 2011, s. 55).

Sosyal- Bilişsel Motivasyon Kuramı

Davranışçı ve bilişsel etkileri birleştiren sosyal-bilişsel motivasyon kuramı özellikle motivasyon ve öğrenme üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre bireyin Model olarak öğrenmesi önemli bir motivasyon kaynağıdır. Model alınan kişilerin başarıları gözlemlendikten sonra bireylerin o davranışa ilişkin öz yeterlilik inançları artmakta ve başarmaya dair inançları yükselmektedir. Bu durumda bireyler modelin davranışını denemeye motive olmaktadır. Benzer şekilde başarısız modelleri izleyen bireyler sonucu görerek davranışı yapmaktan kaçınmakta ve düşük motivasyon göstermektedirler (Schunk, 1990). Okul motivasyonundan söz ederken öğretmenlerin bu kuramdan hareketle sosyal öğrenmeyi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada kullanabilecekleri belirtilmelidir. Bu kurama göre sınıf ortamında bir çalışmayı yaparak başarılabilirliğini gösteren öğretmen öğrencilere model olarak o çalışmaya katılım için öğrencilerin motivasyonunu yükseltmiş olmaktadır.

Okul Motivasyonu Kavramı

Okul motivasyonu öğrencinin akademik etkinliklere katılımı, okulda ve öğrenme etkinliklerindeki enerjisi ve istekliliğiyle kavramsallaştırılır (McInerney ve Ali, 2006). Okul motivasyonu aynı zamanda akademik başarıyla ilişkilendirilen bir kavramdır (McInerney, Roche, McInerney ve Marsh, 1997; Schunk, 1990). Okul motivasyonu daha çok okuldan uzaklaşma, okul terki, başarısızlık nedenleri araştırmalarında, kimi zaman da okul iklimi, okul kültürü araştırmalarında bir boyut olarak ele alınır.

Okul motivasyonu özellikle öğrenmeyle ilişkilidir. Çünkü öğrenme başlı başına bilinçli ve hedefli davranışlar gerektiren aktif bir süreçtir. En yetenekli ve sınıf içinde en parlak olan öğrenciler çaba sarf etmez ve öğrenmeyle meşgul olmazlarsa başarılı olamazlar. Öğretmenlerin sınıf içinde mesleklerini motive olmuş bir şekilde yapmaları ve öğrenmeye teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturmaları önemlidir. Okul motivasyonu ders kitaplarında yer alan öğrenme ilke ve tekniklerinden çok enerji ile karakterize edilen öğrenmeye istekli olma, hedef belirleme ve sürekli öğrenmeye açık olmayı içermektedir (McInerney ve Liem, 2008, s.12).

Wentzel okul motivasyonunun, öğrencilerin okulda ulaşmaya çalıştıkları sosyal ve akademik faaliyetlere olan ilgileri olmak üzere iki hedeften oluştuğunu belirtmektedir. Bu hedefleri etkileyen ebeveynler, öğretmenler, akranlar ve sosyal deneyimler hedeflerin içselleştirilmesini etkilemektedir (Wentzel, 1999).

Okul motivasyonunun dört özeliği olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan ilki seçim, okulda öğrencinin akademik, sosyal ve fiziksel olarak yapmayı seçtiği aktiviteleri içermektedir. Enerji; öğrencinin motive olduğu faaliyetlerin yüksek enerji, katılım ve ilgi gerektirmesidir. Öğrencinin gerçekten motive olduğu durumlarda beklenen standardın altında bir performans göstermek yerine kendine bir düzey belirlemesini ifade eden standartlar kavramı üçüncü özellik olarak ifade edilmektedir. Okul içinde öğrencilerin aktivitelere gösterdiği emek ve o aktiviteyi tekrarlıyor olması, gönüllü olarak zevk aldığı

ve ödüllendirildiği aktiviteye dönmesi ise okul motivasyonunu karakterize eden dördüncü özellik olarak ifade edilebilir (McInerney ve Liem, 2008, s. 12).

Leithwood ve Montgomery (1984) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencinin öğrenme motivasyonu kadar yöneticinin daha iyi bir önder olabilme motivasyonunun önemine değinilmiştir. Okul müdürlerinin motivasyonlarının okul kültürünü, okul kültürününse okul motivasyonunu etkilediği unutulmamalıdır.

Akran İlişkileri İle İlgili Kuramsal Çalışmalar

Akran kavramı yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her birini ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Berndt ise akranı bir çocukla aynı yaşta ya da olgunluk düzeyindeki diğer çocuk olarak tanımlamıştır (Berndt'den aktaran Erten, 2012, s.33).İki kişi arasında gönüllü olarak ortaya çıkan karşılıklı olumlu duygular içeren bağ arkadaşlık olarak tanımlanmaktadır. Arkadaşlığın özellikle ergenlik döneminde kimlik gelişimi ve sosyal ilişkiler bağlamında ne kadar etkili olduğu bilinmektedir (Bukowski, Motzoi ve Meyer, 2009, s. 219).

Bowlby'in (1973) geleneksel bağlanma kuramına göre bakım veren ile çocuğun arasında kurulan bağ bireyin daha sonra diğerleriyle kuracağı ilişkilerinin niteliğini etkilemektedir (Chow, 2008, s. 11). Bireyler yaşamın ilk safhasında yalnızca anne, baba ve kardeşleriyle ilişki kurarlar. 5 aylıktan itibaren başkalarıyla ilişki kurmaya başlarlar ve bebeklerin ilk toplumsal davranışı, gülümsemesidir (Bowlby, 2012, s. 273).

6 aylıktan itibaren akranlarını fark etmeye başlar ve bu çağdan sonra diğer bebeklerle ilgilenmeleri artar (Jersild'den aktaran Öztürk, 2016, s. 33). 9 aylık bebekler artık oyuncaklarıyla oynamaktadırlar, bu durum daha sonra kuracağı arkadaş ilişkilerinde uyumu sağlaması noktasında önem taşır. Akranlarla arkadaşlık kurmada bebeğin emekleme becerisi kazanmış olması da ilişkiyi başlatan olmada önemlidir (Yazgan İnanç vd., 2011, s. 189).

Üç yaştan itibaren çocuklar artık kendi ilgi alanlarına, dil becerilerine ve fiziksel yapılarına uygun arkadaşları seçmeye başlarlar (Tekpınar,2010, s. 12). Arkadaş seçme olgunluğunun da etkisiyle bu dönemde çocuklar oyuncaklarını akranlarıyla paylaşmaya başlamaktadırlar. Beş yaşından itibaren daha çok grup oyunlarına katılım göstermekte, oyunu kurallarına göre oynamaya çalışmaktadırlar (Ersanlı, 2005, s. 175). Grup oyunlarında arkadaşlarını gözlemlerler onlarla sürekli etkileşim içindedirler (Tekpınar,2010, s. 12). Altı yaşında çocuklar arkadaşlık ilişkisi kurmak isterler ancak pek başarılı değillerdir, çünkü hep birinci ve en iyi olmak isterler. Yedi yaşına geldiklerinde çevresinde bulunan kişilerin kendisiyle ilgili görüşlerini önemseyen, daha sosyal bir hal almaya başlarlar. Daha geniş oyun gruplarına katılmaya, ancak derinliği olmayan eğlendirici arkadaşlık ilişkileri kurmaya meyillidirler (Ersanlı,2005, s. 179). “Hallinan’ın (1980) okul öncesi dönemdeki çocuklar ile okul çağı çocukları karşılaştırdığı çalışmasında, okul çağı çocuklarının 3 ile 5 tane en iyi arkadaşına sahip oldukları, okul öncesi çocuklarının ise .9 ile 1.7 arasında arkadaşına sahip oldukları görülmüştür” (Öztürk, 2016, s. 35).

9-10 yaşlarındaki çocuklarda artık arkadaşların kendileriyle ilgili görüşlerinin daha çok önemsenmesi durumu söz konusudur. Çoğunlukla arkadaşlar aynı cinsten seçilmekte, grup oyunlarında kız ve erkek çocuklar arasında bölünmeler görülebilmektedir. (Kılıçcı, 2004, s. 32). Özellikle on yaşından sonra daha samimi arkadaşlar kurulmaya başlanmaktadır. 11-12 yaşlarından sonra öngörülen dönemle birlikte çocuklar artık aileye karşı daha hırçın davranmakta, arkadaşlarının övgüsünü toplamayı daha çok önemsemektedirler. Bu dönemde suça yönelik davranışlara eğilim görülebilmekte, çocuklar ailelerin kendileri üzerindeki denetiminden rahatsız olarak akranlarıyla kurdukları akran grupları içinde davranış kazanmaya ve hayatlarına uygulamaya yönelmektedirler.

Sosyal psikolojide ve sosyolojide grup kavramı ortak amaçlara ve beklentilere sahip birbiriyle etkileşim halinde olan birden fazla insanı ifade eder. İnsanlar hayatlarının önemli bir kısmını çalışma grupları, aile, arkadaş grubu gibi küçük gruplar içinde geçirmektedirler. Sherif’in (1936) gerçekleştirdiği grup normunun oluşması deneyinde katılımcılara bir algı

deneyi yapılacağı söylenerek karanlık bir odada aralıklarla gösterilen ışığın ne kadar yer değiştirdiği sorulmuştur. Yalnızken birbirinden farklı cevaplar veren bireylerin bir araya getirildiklerinde kendi standartlarından vazgeçerek ortak bir standarda yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bireylerin deney sonrasında da bu standardı kullanmaya devam ettiklerini gören araştırmacı grubun ortak etkisinin bireylerin kararlarına güçlü derecede etki ettiğini ifade etmiştir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 75). Okul çağı çocuklarının sadece okulda geçirdikleri zamanı hesaba katarak dahi akran grupları içinde ne kadar çok zaman geçirdiğini düşünürsek, akran ilişkilerinin bireye etkisinin önemini daha iyi kavrayabiliriz. Harput ve Stevens'in (1988) yaptıkları çalışmalara göre ergenlik döneminde bireyler uyanık oldukları zamanın %29'unu akranlarıyla geçirmektedirler.

Eğitimciler 19. yüzyılın ortalarında öğrencileri yaşlarına göre sınıflayarak kamunun parasız eğitim vermesini savunmuşlardır (President's Science Advisory Committee, 1974). Sonrasında eğitimin yaşa göre sınıflanarak verilmesi öğrencilerin akranlarıyla benzer gelişim göstermesinin yanında daha fazla zaman geçirmesi dolayısıyla benzer davranışlar göstermesine neden olmuştur. Örneğin yapılan bir araştırmada yedinci sınıf öğrencileri ile onuncu sınıf öğrencilerinden kendileri için önemli olan kişileri listelemeleri istenmiştir. Öğrencilerin önemli buldukları kişilerin anlamlı bir çoğunluğunun okulda kendileriyle aynı sınıf düzeyinde olan öğrenciler olduğu görülmüştür (Blyth, Hill ve Thiel, 1982).

Akran İlişkilerine Dair Kuramlar

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'ye göre çocuğun bir durumu anlamlandırmak için kullandığı düşünceler ve birbiriyle ilişkili hatıraların oluşturduğu bir bütüne bilişsel yapı denir. Bilginin yapılandırılması sürecinde sosyal ilişkiler önemslenmektedir. Kurama göre bireyin sosyal çevresindeki iletişim halinde olduğu herkes çocuğun gelişimini etkilemektedir, ancak

akranlarla etkileşime ayrı bir önem verilmektedir. Çocuk etkileşimde bulunduğu herkesten etkilenmekte ancak özellikle soyut işlemler döneminde bunları kendi zihninde yeniden yapılandırmaktadır. Çocuğun çevresiyle ve akranlarıyla etkileşimi arttıkça bilişsel yapıları çeşitlenmekte ve benmerkezci düşünceden sıyrılmaktadır (Uluyurt, 2012, s.27).

Youniss'in İlişkilendirme Kuramı

Younnis'e göre sosyal gelişim iki yönlüdür, yetişkin-çocuk ve çocuk-çocuk arasında gerçekleşir. Yetişkin-çocuk etkileşiminde, yetişkin hem sosyal ortamı düzenler hem de çocuk yetişkinle olan bu etkileşiminden birçok yeni bilgi öğrenir. Çocuk-çocuk etkileşimi sayesinde ise çocukta işbirliği, karşılıklılık, eşitlik gibi özellikler gelişir. (Youniss'den aktaran Gülay, 2008, s.16).

Arkadaşlık bağı kuran bireyler gelecekte kuracağı ilişkileri geliştirebilmekte ve akranlar arasında kişilerarası güven duygusunun oluşması ile yeni ilişkiler kurmakta daha özerk hissedebilmektedirler. Youniss'e (1980) göre yakın arkadaşlık ilişkileri ergenlerin olumlu sosyal davranış eğilimlerini geliştirmekte ve ergenin kendine duyduğu saygının artmasını sağlamaktadır (Öztürk, 2016, s. 29).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın kuramı temelde davranışçı bir kuram olmakla birlikte insan davranışının çevre, davranış ve kişi olmak üzere üç unsurdan etkilendiğini ifade etmesiyle klasik davranışçı kuramlardan ayrılmaktadır. Bandura'ya göre bireyler başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, duyarak ya da model alma yoluyla dolaylı olarak öğrenmektedirler. Bireylerin kendine ait olarak belirlediği standartlar aslında aileden, akranlardan ve çevreden gözlemleyerek içselleştirilen durumlardır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2013, s. 210-213).

Sullivan’ın Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Sullivan geliştirdiği kişilerarası ilişkiler kuramında kişiliğin insanın ilişkide olduğu kişilerle kurduğu yinelenen durumlarla oluştuğunu söylemektedir. Sullivan’a göre 18-24 aylık olduktan sonra bebeklerin konuşmaya başlamasıyla bakım veren kişi dışında başkalarıyla da iletişim kurabiliyor olması kişilik gelişiminde önemli bir adımdır. 8.5 yaşında başlayan önergenlik dönemine kadar bireyler aynı cinsten daha çok oyun arkadaşlıkları kurarlar, bazen bu arkadaşlar hayalidir. Ancak önergenlikle birlikte yakın ilişkiler kurma zamanı gelmektedir. Diğer kuramların aksine Sullivan’a göre gelişimin ilk aşamalarında yapılan hatalar önergenlikte düzeltilebilir. Ancak önergenlikte bireyler ilk kez yakın ilişkiler kurmakta ve arkadaşlara içten duygular beslemektedir, bu kurama göre gelişimin en önemli dönemi olan önergenlikte yapılan hataların ileride düzeltilmesi zordur (Sullivan’dan aktaran Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2013, s. 134-156).

Sosyo - Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, sosyo kültürel kuramcılardan biri olarak bireylerin diğer kişilerle olan etkileşimine büyük önem vermektedir. Çocuğun bilişsel gelişiminin içinde bulunduğu çevre ile şekillendiğini, kendisinden daha bilgili ve deneyimli kişilerle girdiği etkileşimin çocukta doğuştan var olan temel yetenekleri biçimlendirmekte etkili olduğunu belirtmektedir (Yazgan İnanç vd.,2011, s. 141).

Vygotsky’ye göre birey yakınsak gelişim alanıyla işbirlikli öğrenme yoluyla tek başına öğreneceğinden daha fazlasını daha kolay bir biçimde öğrenebilir. Bilişsel gelişimde sosyal iletişimin önemini vurgulanmaktadır. Sosyal iletişim sayesinde bireylerin bilişsel gelişiminin sağlanmaktadır, Bireyler öğretmenler, aile büyükleri veya herhangi bir konuda kendilerinden daha bilgili kişilerle kurdukları iletişim sayesinde gelişmektedir. (Aral ve Baran, 2012).

Bireyin kendi başına öğreneceği bilgi ve öğrenme hızı ile sosyal çevresinden öğrendiği bilgiler arasındaki fark yakınsak gelişim alanının katkısı ile olmaktadır. Ayrıca Vygotsky'nin kuramında sosyal etkileşim için gerekli olan en önemli unsur dildir. Sosyal çevredeki bireylerle etkileşim kurmanın en iyi ve en kısa yolu dili kullanmaktır (Uysal, 2011, s. 66).

Akran İlişkilerinin Önemi

Arkadaşlık, git gide toplumun her kesiminde her bilim dalında dikkat çeken ve incelenen konulardan biri haline gelmiştir. Bu durum üzerinde toplumların sosyolojik yapısında değişiklikler yaşanmasının etkili olduğu söylenebilir. Kadınların çalışma hayatına daha aktif bir biçimde katılmasıyla birlikte çocukların evde yalnız geçirdiği sürelerin uzaması, erken yaşta günlük yaşam becerilerini edinmeleri ve çoğunlukla bu deneyimlerini akranlarıyla paylaşmaları toplum yapısında yaşanan sosyo-ekonomik değişikliklerden biridir. Annelerin de çalışmasıyla birlikte çocuklar yaz okulu, etüt merkezi gibi akranlarıyla zaman geçirebilecekleri aktivitelere daha çok katılım göstermektedirler. Ailenin çift gelirli olması ekonomik olarak da çocuklarını akranlarıyla iletişime geçebilecekleri etkinliklere götürebilme imkanını arttırmaktadır.

Ebeveynlerle çocukların fiziksel olarak uzak kalıyor olmaları, ebeveynlerin çalışma sürelerinin uzunluğu, stres ve yeterince bilinçli olmayan anne baba tutumları dolayısıyla ebeveynlerin çocukları üzerindeki etkisi azalmaktadır. Bu durumda arkadaşların çocuklar üzerindeki etkisinin arttığı düşünülmektedir (Chow, 2008, s. 1).

Hartup'a göre (1989) sağlıklı gelişim için her çocuk iki tip ilişkiye ihtiyaç duymaktadır. Dikey ilişki, çocuğun kendisinden daha deneyimli ve daha iyi ilişkiler kurabilen biriyle ya da yetişkinle kurduğu ilişkidir. Yatay ilişki ise, çocuğun gelişimsel olarak kendisine yakın olan akranları ile kurduğu ilişkidir. Dikey ilişkiler eşit değil tamamlayıcı özellikler

gösterirken yatay ilişkiler daha dengeli ve eşittir (Çetin, Alpa Bilbay ve Albayrak Kaymak 2003, s.23).

Çocukların arkadaş seçimlerinde etkili olan en önemli faktörlerden birinin yaş olduğu bilinmektedir (Bayhan ve Işıtan, 2010, s. 35; Mitchell'den aktaran Öztürk, 2016, s. 32). Yaşla birlikte çocuklarda arkadaşlardan beklentiler farklılaşmaktadır. Okul öncesi ve anasınıfı çocuklarının arkadaş seçimlerinde somut olaylar ve özellikler belirleyici olmaktadır. Yakın oturmak, okulda aynı sınıfta olmak gibi. Bu dönemde çocuklar oyun arkadaşlığı kurmakta ve oyunlar sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar kısa süre içinde çözülmektedir. Ortaokulun sonunda arkadaşlarının sayısı azalırken soyut düşünmenin başlamasıyla arkadaşlıklar daha derin özelliklere sahip olmaya ve yakın arkadaşlığa dönüşür (Öztürk, 2016, s. 31).

Bireylerin çok sayıda arkadaşı olabilmekte, ancak her biriyle kurduğu bağ farklı derinlikte, farklı dinamikleri barındıran nitelikte ve arkadaşlar farklı yakınlık statüsünde olabilmektedir. Son dönemlerde yapılan deneysel çalışmalarda yakın arkadaşlık yaşantıları ile bireylerin mutlulukları arasında güçlü bir ilişki olduğu ve yakın arkadaşlık ilişkilerinin bireyin mutlu olmasını yordadığı bulunmuştur. Arkadaşlık yaşantılarında yakın olma ve destek görmeyle arkadaşlarından hoşnut olmanın bireyin genel mutluluk düzeyini arttırdığı, hatta bireyin mutluluk düzeyinde arkadaşlığın merkezi bir rolünün olduğu ifade edilmektedir (Öztürk, 2016, s. 22).

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda okula bağlanma ile ilgili araştırmalar, okula bağlanma ve okul motivasyonu ile ilgili araştırmalar ve okula bağlanma ve akran ilişkileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar önce yurt içinde yapılan çalışmalar kronolojik sırayla, daha sonra yurt dışında yapılan çalışmalar aynı düzenle ele alınmıştır.

Okula Bağlanma İle İlgili Araştırmalar

Okullar, bireylerin hayatında eğitim öğretim yanında yaşam becerileri edinme, karar verme becerilerini arttırma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi pek çok anlamda önemli bir yere sahiptir. Okulla ilgili yaşantıların olumlu olması, öğrencinin hayatın diğer alanlarında da olumlu davranış kalıpları inşa edebilmesi ve genelleyebilmesini kolaylaştırabilir. Okul ile ilgili konuşulurken üzerinde durulması gereken önemli kavramlardan biri de okula bağlanmadır. Okula bağlanma öğrencinin okul hakkındaki duygularının nasıl olduğu ve okul aktivitelerinde etkin olarak rol alıp almadığı, kendisini okulun bir parçası olarak hissedip hissetmediği ile ilgili doğal görüşüdür (Kutlu ve Yıldız, 2015).

Okula bağlanma kavramı akademik başarısızlığa, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, öğrenmeye karşı duyarsızlaşmalarına, devamsızlık oranlarının artmasına ve şehir merkezlerindeki okul terk oranlarının yüksek düzeyde olmasına bir çare olarak görölmektedir (Bellici, 2015). Dolayısıyla okula bağlanma kavramını daha yakından tanımak, etkileyen faktörleri araştırmak son derece önemlidir.

Araştırmaların genellikle okula bağlanmayı etkileyen faktörleri ortaya koymak üzere yoğunlaştığı görölmüştür. Alanyazında okula bağlanmanın olumsuz psikolojik özellikleri azalttığı yönündeki araştırmaların yanı sıra, olumlu psikolojik özellikleri arttırdığına dair araştırmalara da rastlanmaktadır. Özdemir ve Koruklu (2013) anne-babaya bağlılık, okula bağlılık ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi ve okula bağlılığın anne-baba bağlılığı ve yaşam tatminini etkileyip etkilemediklerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 153 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre anne-babaya olan bağlılık yaşam tatminini olumlu bir yönde etkilemektedir. Okula bağlılık noktasında ise öğretmene bağlanmanın yaşam tatmini ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bellici (2015) tarafından yapılan, ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada, okula bağlanma düzeylerinin yaşa göre

anlamli farklılık gösterdiği, yaş ilerledikçe bağlanma düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin 5 ve 6. Sınıf öğrencilerine göre okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerinin bağlanma düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında anne eğitim düzeyi arttıkça, öğrencinin okula bağlanma düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik başarılarını çeşitli demografik özellikler bakımından inceleyen bir araştırmaya, 9-12. Sınıflarda öğrenim gören 611 öğrenci katılmıştır. Kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, ancak okula bağlanma düzeyleri açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, akademik güdülenme ve benlik saygısı okula bağlanmanın yordayıcıları iken, akademik başarı okula bağlanmayı yordamamaktadır (Karaşar ve Kapçı, 2016).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin incelendiği bir araştırmada, 6,7 ve 8. Sınıfta öğrenim gören 562 öğrenci ile çeşitli ölçekler uygulanarak çalışılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetinin ve aile gelir düzeyinin anlamlı bir fark oluşturmadığı, akademik başarı arttıkça okula bağlanma düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, okulun fiziki durumunu yeterli gören öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, okulun fiziki durumunu yetersiz gören öğrencilere göre daha yüksektir (Altuntaş ve Sezer, 2017).

Savi-Çakar ve Karataş (2017) tarafından 369 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, ergenlerin benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunun okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu), Yaşam Doyumu Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Çok Boyutlu Okul Öfkesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öfke yaşantısı ve düşmanlık ile yaşam doyumu ergenlerin okula bağlanması ile ilişkili bulunmuş, benlik saygısının okula bağlanma ile

arasında ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öfke yaşantısı ve düşmanlık arkadaşla bağlanmayı negatif yönde; olumlu başa çıkma ile yaşam doyumu arkadaşla bağlanmayı pozitif yönde; öğretmene bağlanma alt boyutu yıkıcı ifade ve düşmanlık tarafından negatif yönde; yaşam doyumu ise öğretmene bağlanmayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ergenlerin okula bağlanma düzeylerini artırmak için okul öfkesinin azaltılması ve yaşam doyumlarının artırılması önerilmiştir.

Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bir araştırmaya, 13-18 yaş arası 285 birey katılmıştır. Veriler Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuk Ergen Okula Bağlanma Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınav kaygısı okula bağlanma üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir. Öğretmenleri ile iyi ilişkiler içinde olan ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin arttığı ve yakın arkadaş sayısı arttıkça okula bağlanma düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlanma düzeyi ile duygusal denge arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu araştırmanın bulguları arasındadır (Onuk, 2017).

Duy ve Şahan (2017) tarafından, okul tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelendiği bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algısı, okula bağlanma, arkadaş desteği, akademik başarı, sınıf düzeyi, dershaneye gitme durumu ve ailelerin gelir düzeyleri bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmaya 6,7 ve 8. Sınıf öğrencisi 240 kız 198 erkek toplam 438 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Genel Öz-yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırmaya göre, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma arttıkça öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Okula daha iyi bağlanan öğrenciler, daha az okul tükenmişliği yaşamaktadırlar. Akran desteğinin ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğinin ve okula bağlanmanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı araştırmanın diğer bir sonucudur.

Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırıldığı bir araştırmada, 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve sonuçlar nitel olarak analiz edilmiştir. Okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin kendilerini okulda daha yalnız hissettikleri, kendilerini okuldan yabancılaşmış olarak gördükleri bulunmuştur. Okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin akranlarına göre okul personelinden ve öğretmenlerinden daha düşük düzeyde destek algıladıkları ve akademik olarak daha zayıf oldukları araştırmanın sonuçları arasındadır (Mouton, Hawkins, McPherson & Copley, 2006).

Yurt dışında gerçekleştirilen bir diğer araştırmada İspanya'da öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve okula bağlanma özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 170 7. ve 8. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Okul içerisinde iyi ilişkilere sahip olan ve aileleri ile olan ilişkileri de iyi olan öğrencilerin akademik ortalamasının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailelerin destekleyici olmalarının başarıyı önemli ölçüde etkilediği anlaşılmıştır. İyi ilişkiler içinde olan öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olmasının yanında, okula bağlanma düzeyleri de yüksektir. Benzer sonuçların farklı etnik kökene sahip olan öğrenciler için de geçerli olduğu görülmüştür. Bu araştırmada akademik başarı ve okula bağlanmanın, aile ve arkadaşlarla kurulan ilişkilerin etnik köken tarafından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır (LeCroy ve Krysik, 2008).

ABD'de yürütülen bir çalışmada ise 1994-1995 yıllarında ortaokul ve lise kademesinden oluşan 132 okula devam eden 7-12 yaşları arasındaki 20.745 ergenin katıldığı Ulusal Ergen Sağlığı Araştırması verileri kullanılarak öğrencilerin okula bağlanmaları ile alkol ve uyuşturucu kullanımları arasındaki ilişkiyi test etmek amaçlanmıştır. Okulla daha yüksek düzeyde bağlanma ilişkisi içindeki öğrencilerin genç yetişkinlikte alkol ve uyuşturucu kullanma olasılıklarının daha düşük olduğu ve öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini arttıracak çalışmaların gençlerde alkol ve uyuşturucu kullanımı ile ilgili caydırıcı

politikalarından daha etkili olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır (Sacks, Moore, Terzian ve Constance, 2014).

Okullarda çalışan rehber öğretmenler öğrencilerin yaşam standartlarını yükseltecek her türlü olumlu psikolojik özelliğin artırılması noktasında iyileştirici bir role sahiptirler. Yurt dışında gerçekleştirilen bir araştırmada Kading (2014) özellikle okuldaki rehber öğretmenin çocukların okula bağlanma düzeylerini ne ölçüde etkilediği noktasının üzerinde durmuştur. Okul rehberler öğretmenleri ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir.
- Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrenciler daha sağlıklı bir zihinsel yapıya sahiptirler.
- Okula bağlanma düzeyi yüksek öğrenciler daha az istenmedik davranış gösterirler.
- Okul rehber öğretmenleri bu çocuklar üzerinde yoğun çalışmaktadırlar, ancak ne derece başarılı olacakları okula bağlanma düzeyi ile ilgilidir (Kading'den aktaran Gören, 2017).

Okula bağlanma ile ilgili araştırmaların çoğunlukla akademik başarısızlıkla ilişkilendirildiği söylenebilir. Okula bağlanma kavramının yeni çalışılan bir kavram olması dolayısıyla yapılan araştırmaların okula bağlanmayı etkileyen faktörleri ortaya koymak üzere yoğunlaştığı görülmektedir.

Okula Bağlanma ve Okul Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar

Okul motivasyonu ile ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla akademik başarı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Doğrudan

okula bağlanma kavramı ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu çalışmanın alandaki bu eksikliği gidermeye katkı sunacağı düşünülmektedir. Okula bağlanma kavramının ilişkili olduğu öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma kavramları ile ilgili olabilecek araştırmalara ve okul motivasyonunun farklı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalara bu başlık altında yer verilecektir.

İhtiyaroğlu (2014) tarafından yapılan bir araştırmada okula bağlanma ile ilişkili olan okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği, okul motivasyonu ile ilişkili sayılabilecek okul iklimi kavramları ile çalışılmıştır. Araştırmaya Ankara’da öğrenim gören 1062 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada “Okul İklimi Ölçeği”, “Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği” ve “Okul Bağlılığı Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, okul ikliminin alt boyutları, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıyken, öğretmen etkililiği de öğrenci okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır (İhtiyaroğlu, 2014, s. 92).

Karaşar ve Kapçı (2016) tarafından yapılan bir araştırmada benlik saygısı, akademik başarı ile akademik güdülenmenin okula bağlanmanın yordayıcıları olup olmadığını incelemek araştırmanın hedefleri arasında yer almıştır. Araştırmaya Amasya ilinde 9-12 sınıflarda öğrenim gören 359 kız, 252 erkek toplam 611 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, benlik saygısı ve akademik güdülenmenin okula bağlanmayı yordadığı görülmüştür. Öğretmene bağlanmanın olumlu sosyal davranışı, düşük hiperaktivite belirtilerini ve düşük davranış sorunlarını; okula bağlanmanın ise düşük duygusal sorunları yordadığı bulunmuştur. Arkadaşla bağlanma düşük akran sorunlarını, duygusal sorunları ve sosyal davranış sorunlarını yordamıştır.

Kathryn R.Wentzel'in "Ortaokulda Sosyal İlişkiler Ve Motivasyon: Ebeveynlerin Öğretmenlerin Ve Arkadaşların Rolü" başlıklı araştırması okul motivasyonu kavramı ile okula bağlanmanın öğretmene ve arkadaşla bağlanma alt boyutları ile ilişkilendirilebilecek bir çalışmadır. Araştırmada ergenlerin ebeveynleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla destekleyici ilişkilerinin okuldaki motivasyonlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 167 6.sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmen desteği, ilgilerin ve sosyal sorumluluk hedefi arayışının pozitif bir göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Aile ve arkadaşlardan algılanan desteğin -duygusal stresi azaltmak yoluyla- dolaylı olarak okula olan ilgiyle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Wentzel, okul motivasyonunun sosyal kaynaklarını inceleyen araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Wentzel, 1999).

Hill ve Werner'ın (2006), 3-12.sınıf arasındaki öğrencilerin okul bağlılığı ve saldırgan davranışlarında ilişkisel motivasyonun rolünü inceledikleri araştırmada, ilişkisel motivasyonu yüksek bireylerin okula bağlanma düzeyleri artarken fiziksel şiddet düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Hill & Werner, 2006).

Ruzek ve arkadaşları 2014 yılında öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine olan etkilerini değerlendirmek için 35 öğretmen ve 7 okuldan 2026 öğrenciyle öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve matematik performansına olan katkılarını ölçen bir araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin motivasyonlarında belirgin düşüşler olduğunda öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon düzeylerine olan katkılarında, diğer zamanlara göre artış olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, Katma Değer modelinin öğrenci başarısını artırmada kullanmanın yanı sıra, öğretmenler, okullar ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için de kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşmışlar ve önerilerde bulunmuşlardır (Ruzek'ten aktaran Yusupu, 2015, s. 61).

Okula Bağlanma ve Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar

Akran ilişkileri kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunlukla öfke, saldırganlık, akran zorbalığı ve akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bağlanma ve akran ilişkileri ile ilgili yapılan az sayıda çalışmanın ise ebeveyn bağlanması üzerinde ve çoğunlukla okul öncesi dönem çocukları üzerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Doğrusu okul bağlılığı kavramından farklı olarak ele alınan okula bağlanma kavramının ülkemizde yeni çalışılan bir kavram olmasından ötürü pek çok kavramla ilişkisinde durum aynıdır.

Yaban (2010) tarafından gerçekleştirilen “Ergenlerin Arkadaşlık Niteliği, Ebeveynden ve Okul Ortamında Öğretmenden Algılanan Destek İle Akran Zorbalığı/Zorbalığa Maruz Kalma Arasındaki İlişkiler” başlıklı araştırmaya Ankara’da eğitim gören 7-10. sınıf öğrencisi 425 kız, 328 erkek toplam 773 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda baba ile kurulan iyi ilişkilerin ve algılanan desteğin olumlu arkadaş ilişkileri kurmada yordayıcı bir rol oynadığı görülmüştür. Babadan algılanan desteğin erkek öğrencilerin olumsuz arkadaş niteliğine karşı koruyucu bir rolünün olduğu, öğretmenden algılanan desteğin olumlu arkadaş çevresine sahip olmada katkı sağladığı araştırmanın sonuçları içinde yer almıştır. Bu bağlamda öğretmene bağlanma düzeyinin artırılmasının akran ilişkilerini iyileştireceği düşünülebilir.

Karakuş (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ergenlerin bağlanma stilleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya Konya’da ortaöğretime devam eden 317’si kız, 210’u erkek 527 öğrenci katılmıştır. Veriler İlişki Ölçekleri Anketi ve UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Güvenli bağlanma stili ile yalnızlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Korkulu bağlanma stili ile yalnızlık arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ergenlerden güvenli bağlananların akran ilişkilerinde daha sosyal oldukları, korkulu bağlananların ise yalnızlık düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Önder (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 5-6 yaş çocuklarının bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisini incelemek hedeflenmiştir. Okula bağlanma kavramından söz ederken bireylerin erken çocukluk döneminde kurdukları bağlanma ilişkisinin yaşamları boyunca karşılarına çıkan kişiler ve nesnelere kurdukları bağa etkisinden söz edilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma değerli bulunmaktadır. Araştırmaya göre yüksek olduğu; akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme, akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı kaygılı korkulu olma, aşırı hareketlilik ve akranlarına karşı saldırganlık 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde MEB'e bağlı ilkokullarında anasınıfına devam eden 200 çocuk katılmıştır. Katılımcılardan 100'ü güvenli bağlanan, 100'ü güvensiz bağlanan çocuklardır. Öncelikle çocukların bağlanma stilleri "Güvenli Yer Senaryoları Testi" ile belirlenmiştir. Genel Bilgi Formu ve çocukların akran ilişkilerini belirleyebilmek amacıyla da "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Güvenli bağlanan çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme alt boyut puanının güvensiz bağlanan çocuklara alt boyut puanlarının ise güvensiz bağlanan çocuklara göre düşük olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlanma geliştirilmiş çocukların akranları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi ilişkiler içinde oldukları ve olumsuz davranış kalıplarını daha az gösterdikleri araştırmanın sonuçları arasındadır (Önder, 2016, s. 112-115).

"İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Akran Baskısı Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmaya 557 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) ve Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ) kullanılmıştır. Okul yaşam kalitesi ile akran baskısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar okul yaşam kalitesinin öğrencilerin okula yönelik duygularından, okul yönetiminin ve öğretmenlerin tutumundan, okul ortamında öğrencilere sunulan sosyal etkinliklerin çeşitliliğinden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul yaşam kalitesi ile okula bağlanma kavramı ilişkili görülmektedir (Gündoğdu, Güler, Kocataş ve Güler, 2016).

“Ergenlerde algılanan anne/baba tutumu ve ebeveyne bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü” başlıklı araştırma bağlanma durumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiye dair bilgiler vermesi açısından önemlidir. Mersin ilinde ortaokul ve lise öğrencilerinin basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçildiği araştırmaya 12-18 yaş aralığında 227 kız 172 erkek olmak üzere toplam 399 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara algılanan anne-baba tutumlarını ölçmek için "Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği", bağlanma stillerini ölçmek için "Ebeveyne ve Arkadaşa Bağlanma Envanteri", akran ilişkilerini ölçmek için "Akran İlişkileri Ölçeği", benlik saygısı düzeyini ölçmek için ise "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile akran ilişkilerinin ilişkisi incelendiğinde erkeklerin kızlara göre akran ilişkilerinde daha sadık oldukları görülmüştür. Akran ilişkilerinin ebeveyne (anne) bağlanma düzeyine göre değişip değişmediğine ilişkin yapılan analizler sonucu annelerine yüksek bağlanan ergenlerin düşük bağlanan ergenlere kıyasla akran bağlılıklarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Annelerine güvenli bağlanan ergenlerin güvensiz bağlanan ergenlere göre akranlarına duydukları güvenin de daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin annelerine bağlanma düzeyleri arttıkça, akran bağlılıkları ve güvenlerinin de arttığı araştırmanın sonuçları arasındadır (Doğruyol, 2018, s. 49-56).

Okula bağlanma kavramı ülkemizde yeni çalışılan bir kavramdır. Akran ilişkileri eğitimin her kademesinde bireyleri pek çok alanda etkilemesi açısından önemlidir. Ayrıca eğitim faaliyeti çoğunlukla akranlarla yapılan bir faaliyettir. Akran ilişkileri kavramı ile ilişkili olan sosyal davranış, duygusal sorunlar, arkadaş desteği ve okula bağlanma ile ilişkili okula ilişkin tutum, okul tükenmişliği gibi kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Argon ve Çelik Yılmaz, 2016; Duy ve Şahan, 2017; Karaşar ve Kapçı, 2016). Ancak yazık ki akran ilişkileri kavramı ile okula bağlanma kavramı arasında doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmalar genellikle bireylerin ebeveyne bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı bilimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenden alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991).

Araştırma ilişkisel tarama modelidir. Araştırmada bağımlı değişken okula bağlanma, bağımsız değişkenler ise okul motivasyonu ve akran ilişkileri olarak belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma aracılığıyla toplam okula bağlanma puanı, öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve okula bağlanma alt ölçek puanları ile belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 265 kız, 237 erkek toplam 502 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullardan uygun örnekleme yöntemiyle 4 okul seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılan bireyler içinden yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009). Menemen ilçesinde bulunan 9 Eylül Ortaokulu, Şehit Kemal Ortaokulu, Ulukent Ortaokulu ve Cumhuriyet Ortaokulu'nda öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışma grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	265	52,8
	Erkek	237	47,2
Sınıf Düzeyi	7. Sınıf	269	53,6
	8. Sınıf	233	46,4
Anne Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	438	82,2
	Boşanmış	45	8,9
	Anne/Baba Hayatta Değil	19	3,8
Okullar	Cumhuriyet Ortaokulu	148	29,5
	Şehit Kemal Ortaokulu	96	19,1
	Ulukent Ortaokulu	156	31,1
	9 Eylül Ortaokulu	102	20,3

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin 269'u 7. sınıf, 233'ü 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden 438'inin anne babası birlikte iken, 45 öğrencinin anne babası boşanmış, 19 öğrencinin ise anne veya babasından herhangi biri vefat etmiştir. 502 katılımcının 148'i Cumhuriyet Ortaokulu'nda, 96'sı Şehit Kemal Ortaokulu'nda, 156'sı Ulukent Ortaokulu'nda ve 102'si 9 Eylül Ortaokulu'nda öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmanın bağımlı değişkeni olan okula bağlanmayı ölçmek için Hill (2005) tarafından ABD’de geliştirilen School Attachment Scale-SAS isimli ölçeğin Savi (2011) tarafından çevrilmiş Türkçe formu olan “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği” kullanılmıştır. Okul motivasyonu değişkenini ölçmek için Kan, Kaynak ve Özhan (2017) tarafından geliştirilen “Okul Motivasyonu Ölçeği” (OMÖ) ve araştırmanın diğer bağımsız değişkeni olan akran ilişkileri değişkenini ölçmek için Bukowski ve ark. (1994) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye Atik, Çoban, Çok ve Karaman (2014) tarafından uyarlanan “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Hill (2006) tarafından geliştirilmiş özgün adı School Attachment Scale (SAS) olan orijinalinde her bir alt boyutunda beş madde bulunan, üç boyutlu 15 maddelik ölçektir. Türkçe’ye Savi (2011) tarafından uyarlanmış, ölçeğin son hali 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması, okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanma sürecinde eş zamanlı olarak bir profesyonel tercüman ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından üç öğretim üyesi tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve bu iki çeviri karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan Türkçe form profesyonel tercüman tarafından İngilizce’ye çevrilmiş ve ölçeğin geliştiricisi Hill’e sunulmuştur. Hill’in verdiği onayla birlikte ölçeğin Türkçe formu psikometrik özelliklerini incelemek üzere hazır hale gelmiştir (Savi, 2011).

Ölçeğin Türkçe Formu faktör analizi, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test tekrar-test güvenirliği, ölçeğin iki-yarım güvenirliği ve madde-test korelasyonu kullanılarak

incelenmiştir. Yapı geçerliğini analiz etmek için Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış, yapılan analiz sonucunda ölçeğin maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Düşük ortak varyansa sahip olan ve ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmış, ölçeğin son hali 13 madde olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.84; alt ölçekler için iç tutarlık katsayıları okula bağlanma 0.82, öğretmene bağlanma 0.74 ve arkadaşla bağlanma 0,71 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.85; iki-yarım güvenilirliği (Guttman Split Half) 0.78 olarak belirlenmiştir. Yapılan tüm analizler sonucu ölçeğin özgün formuyla (Hill,2006) tutarlı biçimde ölçmeyi amaçladığı üç boyutu ve toplam okula bağlanma düzeyini ölçtüğü ortaya koyulmuştur (Savi, 2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin bu araştırmada kullanılan veri setinden elde edilen Cronbach alfa katsayısı .87 bulunmuştur.

Okul Motivasyonu Ölçeği

Okul Motivasyonu Ölçeği (OMÖ), Kan, Kaynak ve Özhan (2017) tarafından okul motivasyonu düzeyini ölçmek amacıyla tamamen Türk kültürüne özgü bir biçimde geliştirilmiştir. Araştırma ekibi tarafından alanyazında görülen eksiklikten hareketle okul motivasyonu konusuna dikkat çekmek amaçlanmış, yapılan literatür taraması sonucu 21 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. “Okula Bağlılık” boyutuna ilişkin 7, “Performans” boyutuna ilişkin 7, “Hedef” boyutuna ilişkin 7 madde 21 maddelik deneme formunda yer almıştır. Okul motivasyonu hakkında bilgi sahibi olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından 4 uzman, Ortaokul düzeyinde görev yapan 2 psikolojik danışman, Ölçme Değerlendirme alanından 2 uzman ve Türkçe Eğitimi alanından 1 uzman; deneme formunu okul motivasyonunu ölçebilme ve kullanılan dilin uygulanacak kitleye uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir.

Ölçeğin uygulama formunda kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. OMÖ, yapılan analizler sonucu ortaya koyulan son haliyle hedef, performans ve okula bağlılık olmak üzere üç boyuttan, 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması, okul motivasyonu düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kan vd., 2017).

Yapılan analizlerde üç alt ölçeğin birlikte, okul motivasyonuna ilişkin toplam varyansın %68.665'ini açıkladığı, ölçekte her bir maddeye ilişkin verilmiş olan madde faktör yük değerlerinin .549 ile .941 arasında değiştiği, madde-test toplam korelasyonu değerlerinin .484 ile .836 arasında değiştiği, yapılan yapı geçerliği testlerinde oldukça yüksek değerlere ulaşıldığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır (Kan vd., 2017). Bu araştırmada kullanılan veri setinden elde edilen değerlere göre, OMÖ'nün Cronbach alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği

Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ), Berndt ve Perry'nin görüşme yoluyla hazırladığı taslak maddeleri Bukowski ve ark. (1994) ölçek haline getirmesiyle geliştirilmiştir. Atik ve ark. (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış, öncelikle akran ilişkileri hakkında bilgi sahibi olan eğitim psikolojisi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanından üç uzman tarafından ölçekte yer alan maddeler ve yanıt seçenekleri İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan form farklı uzmanlarca İngilizce'ye çevrilerek iki form karşılaştırılmıştır. Yeterince açık olmayan ve uygulanacak yaş grubuna uygun olmadığı düşünülen maddeler formdan çıkarılmıştır. Ortaya çıkan ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu iki hafta arayla her iki dili de bilen 12 kişiye test-tekrar test yöntemiyle uygulanmıştır. Bu iki uygulamaya ilişkin test-tekrar test güvenirlik katsayıları .40 ile .86 arasında bulunmuştur. İki ölçeğe aracından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon

katsayıları Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olumlu olduğunu göstermiştir (Atik, Çoban, Çok ve Karaman, 2014).

Ölçeğin özgün hali 30 madde ve altı faktörlü iken Türkçe'ye uyarlanmış geçerli ve güvenilir olduğu test edilmiş son form 5 faktörlü ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler birliktelik (4 madde), çatışma (4 madde), yardım (5 madde), koruma (5 madde) ve yakınlık (5 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipi derecelendirme üzerinden değerlendirilmektedir.

AIÖ'nün 22 maddelik Türkçe formunun yapı geçerliğini hesaplamak için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmış, maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin .37 ile .81 arasında değiştiği ve faktör yük değeri .30'un altında olan madde olmadığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış, .66 ile .86 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Alt ölçekler için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; Birliktelik için $\alpha = .66$, Çatışma için $\alpha = .66$, Yardım için $\alpha = .86$, Koruma için $\alpha = .71$ ve Yakınlık için $\alpha = .83$ olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha = .85$ 'tir (Atik vd., 2014). Bu araştırmada AIÖ'nün Cronbach alfa katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türü (özel/devlet), anne baba ile birlikte yaşama durumu, annenin gelir getiren bir işte çalışıp çalışmadığına ilişkin sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 12018877-604.01.02-E.9208346 sayılı araştırma izni doğrultusunda, İzmir ilinin Menemen ilçesinde bulunan Cumhuriyet

Ortaokulu, Şehit Kemal Ortaokulu, Ulukent Ortaokulu ve 9 Eylül Ortaokulu'nda 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçekler, okul idaresinden izin alınarak eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için öğrencilere hiçbir maddeyi boş bırakmamaları ve samimi cevaplar vermeleri gerektiği vurgulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 30 dk sürmüştür. Yapılan inceleme sonucunda 48 öğrencinin ölçekleri eksik/hatalı doldurduğu tespit edilmiş ve bu veriler veri setinden çıkarılmış, kalan 502 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde verilerin çözümlemesi için öncelikle ortaokul öğrencilerinden toplanan verilerin analize hazırlanmasından söz edilmiş sonrasında ise verilerin analizine değinilmiştir.

Verilerin Analize Hazırlanması

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce ölçeklerin ortalama puanları standardize edilmiş Z puanına dönüştürülmüş ve puan aralıkları incelenmiştir. Z puan aralığı, ± 4 aralığına araştırma grubunun büyük olması durumunda genişletilebilmektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Regresyon analizinin uygulanmasından önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı, çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı ve otokorelasyon olup olmadığı varsayımları incelenmiştir. Normal dağılım varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Tüm boyutlar için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerine yakın olduğu, verilerin normal dağılım koşulunu sağladığı kabul edilmiştir. Çoklu bağlantı sorunu için ayrıca,

varyans artış faktörü (VIF) değerinin 10'dan küçük olduğu (1.046), tolerans değerinin .10'dan büyük olduğu (.956) koşul indeksinin (9.945 ile 14.089) ise .30'dan küçük olduğu ve bu nedenle çoklu bağlantı sorununun olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Regresyon analizinin diğer ön koşulu olan otokorelasyonun tespiti için Durbin-Watson katsayısının (1.74) 2'ye yakın olduğu bu nedenle otokorelasyonun olmadığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu ve ölçekler ile elde edilen veriler SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) Paket Programı kullanılarak elektronik ortama aktarılmıştır. Toplanan verilerin, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri SPSS yardımıyla hesaplanarak alt problemlere uygun biçimde tablolar yardımı ile değerlendirilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın birliktelik durumu, okul dışı etkinliklere katılma durumuna göre okula bağlanma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Bunun için karşılaştırılacak grupların varyans homojenliğini kontrol etmek amacıyla Levene testinden yararlanılmıştır. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinin boyut sayısı 3'ten fazla olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Katılımcıların okula bağlanma, okul motivasyonu ve akran ilişkileri düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin okula bağlanmayı yordayıp yordamadığını hesaplamak için Çoklu Regresyon Analizi uygulanmış, bulgular yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin betimsel istatistiklere, ÇEOBÖ'den elde edilen okula bağlanma toplam puanı ve alt ölçek puanlarına ilişkin regresyon analizi bulgularına ve daha sonra demografik değişkenlere ilişkin t testi ve ANOVA bulgularına yer verilmiştir. Bulgular araştırmada ele alınan alt problemlerin sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında kullanılan Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Okul Motivasyonu Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği'nden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okula Bağlanma ile Okula Bağlanma Alt Ölçekleri, Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek/Alt Ölçek	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Ort	Medyan	Mod	Ss	ÇK	BK
ÇEOBÖ-T	502	17,00	63,00	48,66	49,00	51,00	7,71	-,402	,218
OB	502	6,00	19,00	13,08	13,00	14,00	2,32	-,279	-,532
ÖB	502	4,00	20,00	14,92	16,00	20,00	3,98	-,693	-,170
AB	502	5,00	25,00	20,66	21,00	25,00	3,83	-,894	,568
OMÖ	502	20,00	70,00	51,35	53,00	56,00	10,65	-,590	-,005
AİÖ	502	30,00	110,00	82,28	85,00	91,00	15,30	-,938	,688

Not: ÇEOBÖ-T=Okula Bağlanma Ölçeği Toplam Puanı; OB=Okula Bağlanma; ÖB= Öğretmene Bağlanma, AB= Arkadaşa Bağlanma, OMÖ=Okul Motivasyonu Ölçeği, AİÖ=Akran İlişkileri Ölçeği, ÇK=Çarpıklık Katsayısı; BK=Basıklık Katsayısı

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puan ortalamaları $\bar{x}$ = 48,66, standart sapma değeri Ss=7,71 olarak bulunmuştur. Okula bağlanma alt ölçek puan ortalaması $\bar{x}$ =13,08, Ss=2,32; öğretmene bağlanma puan ortalaması $\bar{x}$ =14,92, Ss=3,98; arkadaşla bağlanma puan ortalaması $\bar{x}$ =20,66, Ss=3,83; okul motivasyonu puan ortalaması $\bar{x}$ =51,35, Ss=10,65 ve akran ilişkileri puan ortalaması $\bar{x}$ =82,28, Ss=15,30 olarak bulunmuştur.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, okula bağlanma toplam puan, öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma, okula bağlanma alt ölçek puanları, okul motivasyonu ve akran ilişkileri puanları arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayılarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okula Bağlanma, Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
T. Okula Bağlanma	1	,705**	,807**	,751**	,325**	,388**
Okula Bağlanma		1	,468**	,330**	,218**	,235**
Öğretmene Bağlanma			1	,303**	,331**	,159**
Arkadaşa Bağlanma				1	,180**	,475**
Okul Motivasyonu					1	,210**
Akran İlişkileri						1

Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısı 0 değerini alırsa, değişkenler arasında ilişki olmadığı anlaşılmaktadır. Bu değer +1'e yaklaştıkça değişkenler arasındaki pozitif ilişkinin gücü, -1'e yaklaştıkça ise değişkenler arasındaki negatif ilişkinin gücü artmaktadır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı $.10 < r < .29$ ise, küçük bir ilişki, $.30 < r < .49$ ise orta düzeyde bir ilişki, $.50 < r < 1.0$ ise büyük bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (Pallant, 2017, s.,150).

Tablo 3 değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğunu göstermektedir. Pearson katsayılarına göre en güçlü ilişkilerin ÇEOBÖ'den alınan toplam bağlanma puanı ile ölçeğin öğretmene bağlanma ($r=.807$),arkadaşa bağlanma ($r=.751$) ve okula bağlanma ($r=.705$) alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin kendi aralarındaki ilişkiler göz önüne alındığında okula bağlanma alt ölçeği ile öğretmene bağlanma arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=.468$) dikkat çekmektedir. Okul motivasyonu ile en güçlü ilişkinin öğretmene bağlanma düzeyi arasında olduğu görülmektedir ($r=.331$). Bu katsayı orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Öğretmene bağlanma düzeyi arttıkça okul motivasyonu düzeyi de artmaktadır. Akran İlişkileri değişkeninin de diğer tüm değişkenler ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler

içinde olduğu bulunmuştur. Akran ilişkileri ile öğretmene bağlanma değişkeni arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki vardır. Akran ilişkileri değişkeni ile en güçlü düzeyde pozitif yönde anlamlı gözüken değişken ÇEOBÖ'nün Arkadaşa Bağlanma alt ölçeğinden alınan puanlar olduğu Tablo 3'ten edinilen sonuçlar arasındadır.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ve akran ilişkileri okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine cevap aranırken çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Toplam Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	25,299	2,037		12,422	.000
OMÖ	,185	,029	,255	6,286	.000*
AİÖ	,169	,020	,334	8,232	.000*

R= .46, R²= .21, F(2,499)= 67,463 , *p< ,001

Not: OMÖ: Okul Motivasyonu Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde analize giren bütün yordayıcıların bir bütün olarak ÇEOBÖ toplam puanını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R =.46, R² =.21, F =67,463, p<.001). Elde edilen sonuca göre OMÖ ve AİÖ toplam puanları birlikte ÇEOBÖ’ye ilişkin toplam varyansın %21’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş beta katsayılarına (β) göre

yordayıcı değişkenlerin Okula Bağlanma üzerindeki yordama gücü sırasıyla AİÖ için $\beta=.33$ ($p<.001$) , OMÖ için $\beta=.26$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Akran ilişkileri okula bağlanma üzerindeki toplam varyansın kendi başına %10'unu, okul motivasyonu ise kendi başına toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ve akran ilişkileri okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ve akran ilişkileri puanlarının ÇEOBÖ okula bağlanma alt ölçek puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	8,642	,659		13,104	.000
OMÖ	,038	,010	,176	4,029	.000*
AİÖ	,030	,007	,198	4,522	.000*

$R=,29$, $R^2=,08$, $F(2,499)=23,179$, $p<.001$

Not: OMÖ: Okul Motivasyonu Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde, analize giren bütün yordayıcıların bir bütün olarak okula bağlanma alt ölçek puanını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=,29$, $R^2=,08$, $F(2,499)=23,179$, $p<.001$). Elde edilen sonuca göre OMÖ ve AİÖ toplam puanları birlikte Arkadaşa Bağlanmaya ilişkin toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş beta katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Arkadaşa Bağlanma üzerindeki

yordama gücü sırasıyla AİÖ için $\beta=.20$ ($p<.001$), OMÖ için $\beta=.18$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

Akran İlişkileri değişkeni kendi başına değerlendirildiğinde okula bağlanma alt ölçek puanlarının toplam varyansının %4'ünü, okul motivasyonu ise kendi başına toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemin İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ve akran ilişkileri öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ve akran ilişkileri puanlarının ÇEOBÖ öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Öğretmene Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	6,945	1,112		6,248	.000
OMÖ	,116	,016	,312	7,246	.000*
AİÖ	,024	,011	,094	2,180	.000*

$R=,34$, $R^2=,12$, $F(2,499)= 33,411$, $p<.001$

Not: OMÖ: Okul Motivasyonu Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde okul motivasyonu ve akran ilişkisi değişkenlerinin öğretmene bağlanmaya ilişkin toplam varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir. Okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenlerin öğretmene bağlanmanın istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β)

göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmene bağlanma üzerindeki önem sırası incelenmiştir. Öğretmene Bağlanma üzerindeki yordama gücü sırasıyla OMÖ için $\beta=.31$ ($p<.001$), AİÖ için $\beta=.09$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Okul motivasyonu kendi başına değerlendirildiğinde öğretmene bağlanma toplam varyansının %9unu açıklamaktadır.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ve akran ilişkileri arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ve akran ilişkileri düzeylerinin ÇEOBÖ arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 7’da yer verilmiştir.

Tablo 7

Okul Motivasyonu ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin Arkadaşla Bağlanma Puanını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	9,712	,997		9,740	.000
OMÖ	,030	,014	,084	2,098	.036*
AİÖ	,114	,010	,457	11,393	.000**

$R=,48$, $R^2=,23$, $F(2,499)=75,429$, $*p<.05$ $**p<.001$

Not: OMÖ: Okul Motivasyonu Ölçeği, AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 7 incelendiğinde, analize giren bütün yordayıcıların bir bütün olarak arkadaşla bağlanma puanını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=,48$, $R^2=,23$, $F(2,499)=75,429$, $*p<.05$, $**p<.001$). Elde edilen sonuca göre OMÖ ve AİÖ toplam puanları birlikte Arkadaşla Bağlanmaya ilişkin toplam varyansın %23’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş beta katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Arkadaşla

Bağlanma üzerindeki yordama gücü sırasıyla OMÖ için $\beta=.08$ ($p<.001$), AİÖ için $\beta=.46$ ($p<.001$) olarak bulunmuştur.

Akran İlişkileri değişkeni kendi başına değerlendirildiğinde arkadaşla bağlanma toplam varyansının %20'sini açıklamaktadır. Buradan hareketle arkadaşla bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin akran ilişkilerinin iyi olduğu söylenebilir. Bir anlamda iki ölçek birbirini doğrulamıştır.

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ toplam puanı ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçeklerinin cinsiyete göre puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Toplam Bağlanma	Kız	265	48,32	7,73	-1,076	,282
	Erkek	237	49,06	7,69		
Okula Bağlanma	Kız	265	13,05	2,31	-,313	,755
	Erkek	237	13,11	2,32		
Öğretmene Bağlanma	Kız	265	14,90	4,08	-,156	,876
	Erkek	237	14,95	3,87		
Arkadaşla Bağlanma	Kız	235	20,37	3,88	-1,822	,069
	Erkek	237	20,99	3,75		

Tablo 8’den anlaşılabacağı üzere ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanı ile okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir (sırasıyla $t(500)=-1,076$, $p>.05$; $t(500)=-,313$, $p>.05$; $t(500)=-,156$, $p>.05$; $t(500)=-1,822$, $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ toplam paunu ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçeklerinin sınıf düzeyine göre puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Toplam Bağlanma	7. sınıf	269	49,07	7,59	1,247	,213
	8. sınıf	233	48,21	7,85		
Okula Bağlanma	7. sınıf	269	13,32	2,26	2,506	,013*
	8. sınıf	233	12,80	2,36		
Öğretmene Bağlanma	7. sınıf	269	14,91	4,00	-,059	,953
	8. sınıf	233	14,94	3,96		
Arkadaşla Bağlanma	7. sınıf	269	20,83	3,66	1,066	,287
	8. sınıf	233	20,46	3,99		

*p<.05

Tablo 9’da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanı ile öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir (sırasıyla $t(500)=1,247$, $p>.05$; $t(500)=-,059$, $p>.05$; $t(500)=1,066$, $p>.05$). Sınıf düzeyleri arasında okula bağlanma alt ölçek puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(500)=2,506$, $p<.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ toplam puanı ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçeklerinin ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Etkinlik	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Toplam Bağlanma	Evet	229	49,97	7,71	3,502	,001*
	Hayır	273	49,57	7,56		
Okula Bağlanma	Evet	229	13,27	2,34	1,734	,084
	Hayır	273	12,91	2,29		
Öğretmene Bağlanma	Evet	229	15,40	3,89	2,475	,014**
	Hayır	273	14,42	4,01		
Arkadaşla Bağlanma	Evet	229	21,29	3,67	3,411	,001*
	Hayır	273	20,13	3,88		

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

Tablo 10’da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanı ile öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir (sırasıyla $t(500)=3,502$, $p<.05$; $t(500)=1,734$, $p<.05$; $t(500)=3,411$, $p<.05$). Toplam okula bağlanma puanı ve öğretmene ve arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarında ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek okula bağlanma gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlanma alt ölçek puanlarında ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(500)=,084$, $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ toplam puanı ve okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçeklerinin anne babanın birliktelik durumuna göre puan ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Okula Bağlanma Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi sonuçları

Ölçek/Alt Ölçek	Birliktelik	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
Toplam Bağlanma	Birlikte	438	48,97	7,60	1,535	,126
	Boşanmış	45	47,15	7,25		
Okula Bağlanma	Birlikte	438	13,11	2,34	,314	,757
	Boşanmış	45	13,00	2,09		
Öğretmene Bağlanma	Birlikte	438	15,12	3,90	2,193	,029*
	Boşanmış	45	13,77	4,11		
Arkadaşla Bağlanma	Birlikte	438	20,73	3,72	,604	,546
	Boşanmış	45	20,38	3,76		

*p<.05

Tablo 10’da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanı ile okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir (sırasıyla $t(500)=1,535$, $p>.05$; $t(500)=,314$, $p>.05$; $t(500)=,604$, $p>.05$). Öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarında anne baba birliktelik durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(500)=2,193$, $p<.05$). Anne babası birlikte olanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek öğretmene bağlanma gösterdikleri bulunmuştur.

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1. Okuryazar ve İlkokul	179	49,78	7,70
2.Ortaokul	105	49,21	7,48
3.Lise	147	47,58	7,58
4.Yüksekokul ve üzeri	71	47,26	7,98

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim durumuna göre Okula Bağlanma Ölçeği toplam puanları arasında fark görülmektedir. Anne eğitimine göre en yüksek ortalamanın okuryazar ve ilkokul grubunda ($x=49,78$); en düşük ortalamanın ise yüksekokul ve üzeri grubunda ($x=47,26$) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	567,947	3	189,316	3,222	,022	1-3
Gruplar içi	29261,50	498	58,758			
Toplam	29829,44	501				

Not: 1=Okuryazar ve ilkokul, 3= lise

Tablo 13 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçları ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(3,498)=3,222$, $p<.05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre annesi okuryazar ve ilkokul eğitimi olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=49,78$) annesi lise eğitimi almış öğrencilerin puan ortalamalarından ($X=47,58$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1. Okuryazar ve İlkokul	179	13,27	2,27
2.Ortaokul	105	13,26	2,22
3.Lise	147	12,78	2,47
4.Yüksekokul ve üzeri	71	12,94	2,21

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim durumuna göre Okula Bağlanma alt ölçek puanları arasında fark görülmektedir. Anne eğitimine göre en yüksek ortalamanın okuryazar ve ilkokul grubunda($x=13,27$); en düşük ortalamanın ise lise grubunda ($x=12,78$) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	24,360	3	8,120	1,517	,209	---
Gruplar içi	2666,452	498	5,354			
Toplam	2690,813	501				

Tablo 15 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçları ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma alt ölçek puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ($F(3,498)=1,517$, $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	179	15,56	3,82
2.Ortaokul	105	14,93	3,66
3.Lise	147	14,52	4,12
4.Yüksekokul ve üzeri	71	14,12	4,31

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim durumuna göre Öğretmene Bağlanma alt ölçek puanları arasında fark görülmektedir. Anne eğitimine göre en yüksek ortalamanın okuryazar ve ilkokul grubunda($x=15,56$); en düşük ortalamanın ise yüksekokul ve üzeri grubunda ($x=14,52$) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	142,053	3	47,351	3,027	,029	1-4
Gruplar içi	7789,070	498	15,641			
Toplam	7931,124	501				

Not: 1=Okuryazar ve İlkokul, 4:Yüksekokul ve üzeri

Anne eğitim düzeyinin çocukların öğretmene bağlanma puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklara yol açtığı görülmüştür. ($F(3,498)=3,027$, $p<.05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında anlamlı düzeyde olduğunu test etmek amacıyla uygulanan Scheffe testi sonucu annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olanlar ($x=15,56$) ile annesi yüksekokul ve üzeri eğitim almış olanlar ($x=14,12$) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Annesi yüksekokul ve üzeri eğitim almış olanların annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha düşük düzeyde öğretmene bağlanma gösterdikleri görülmüştür. Diğer gruplar arasındaki farklar anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

“Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi

yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin arkadaşına bağlanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	179	20,94	4,04
2.Ortaokul	105	21,02	3,53
3.Lise	147	20,27	3,63
4.Yüksekokul ve üzeri	71	20,19	3,99

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin anne eğitim durumuna göre arkadaşabağlanma alt ölçek puanları arasında fark görülmektedir. Anne Eğitim düzeyine göre arkadaşına bağlanma puan ortalamasının en düşük olduğu grubun annesi yüksekokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu($x=20,19$), en yüksek arkadaşına bağlanma puanını alan öğrencilerin ise annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler olduğu($x=21,02$) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	65,840	3	21,947	1,505	,212	---
Gruplar içi	7264,266	498	14,587			
Toplam	7330,106	501				

Anne eğitim düzeyinin çocukların arkadaşla bağlanma puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır ($F(3,498)=1,505$, $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ’den aldıkları toplam bağlanma puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin toplam bağlanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	116	49,63	7,44
2.Ortaokul	125	49,48	7,41
3.Lise	173	48,13	7,90
4.Yüksekokul ve üzeri	88	47,27	7,93

Tablo 20 incelendiğinde, en yüksek toplam okula bağlanma ortalamasını babası okuryazar ve ilkokul mezunu olan öğrenci grubunun ($x=49,63$) , en düşük toplam okula bağlanma ortalamasını ise babası yüksekokul ve üzeri eğitim almış olan öğrenci grubunun ($x=47,27$) aldığı görülmektedir. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin aldığı toplam okula bağlanma ortalamaları azalmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Toplam Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	411,326	3	137,109	2,321	,074*	---
Gruplar içi	29418,12	498	59,073			
Toplam	29829,44	501				

ANOVA tablosu incelenerek anlamlılık değerine bakılmış, ($p=.074>.05$) anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür ($F(3,498)=2,321$, $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	116	13,24	2,19
2.Ortaokul	125	13,43	2,11
3.Lise	173	12,81	2,44
4.Yüksekokul ve üzeri	88	12,88	2,44

Tablo 22 incelendiğinde en düşük okula bağlanma alt ölçek puan ortalamasına sahip grubun babası lise mezunu olan öğrenciler olduğu ($x=12,81$), en yüksek puan ortalamalarını ise babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ($x=13,43$) almışlardır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	33,95	3	11,318	2,121	,097	---
Gruplar içi	2656,85	498	5,335			
Toplam	2690,81	501				

Tablo 22 incelendiğinde okula bağlanma alt ölçeğinden alınan puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($F(3,498)=2,121$; $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğretmene bağlanma puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin toplam bağlanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	116	15,48	4,11
2.Ortaokul	125	15,14	3,70
3.Lise	173	14,67	3,98
4.Yüksekokul ve üzeri	88	14,36	4,12

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğrencilerin baba eğitim durumuna göre Öğretmene Bağlanma alt ölçek puanları arasında fark görülmektedir. Baba eğitimine göre en yüksek ortalamanın okuryazar ve ilkokul grubunda($x=15,48$); en düşük ortalamanın ise yüksekokul ve üzeri grubunda olduğu($x=14,36$) anlaşılmaktadır. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmene Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	80,514	3	26,838	1,702	,166	---
Gruplar içi	7850,610	498	15,764			
Toplam	7931,124	501				

Tablo 25 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre gruplar arası ortalamalar arasındaki farkların anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür($F(3,498)=1,702$; $p>.05$).

“Ortaokul öğrencilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ Arkadaşla Bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin toplam bağlanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşla Bağlanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss
1.Okuryazar ve İlkokul	116	20,91	3,71
2.Ortaokul	125	20,90	3,78
3.Lise	173	20,64	3,81
4.Yüksekokul ve üzeri	88	20,02	4,03

Tablo 26’da görüldüğü üzere yapılan ANOVA sonucunda, baba eğitim düzeyi arttıkça arkadaşla bağlanma düzeyinin azaldığı, en düşük arkadaşla bağlanma ortalamasına sahip grubun yüksekokul ve üniversite mezunu babaların çocukları olduğu($x=20,02$) görülmüştür. En yüksek arkadaşla bağlanma gösterenler ise okuryazar ve ilkokul mezunu babaların çocuklarıdır($x=20,91$).Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Ortaokul Öğrencilerinin Arkadaşa Bağlanma Alt Ölçek Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplar arası	50,674	3	16,891	1,156	,326	---
Gruplar içi	7279,432	498	14,617			
Toplam	7330,106	501				

Tablo 27 incelendiğinde gruplar arasında baba eğitim düzeyinin arkadaşla bağlanma puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir ($F=3,498=1,156$; $p>.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma toplam puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ, OMÖ ve AİÖ’den aldıkları puanlara göre, okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenleri okula bağlanmanın istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısıdır. Yordayıcı değişkenlerin okula bağlanma üzerindeki yordama gücüne göre akran ilişkilerinin okul motivasyonu değişkeninden daha güçlü bir okula bağlanma yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin akran ilişkilerinden yola çıkarak okula bağlanma düzeylerini tahmin etmek daha sağlıklı bilgiler vermektedir. Onuk’un 2017 yılında yaptığı araştırmada yakın arkadaş ilişkileri olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu yurtdışında daha önce okul motivasyonu, sosyal ilişkiler ve okula bağlanma değişkenleri ile ilgili yapılan araştırmaları da destekler niteliktedir. McNeely (2003) çalışmasında, okul motivasyonu ve okul kurallarının adaletine inanmanın okula bağlanma ile pozitif ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymuştur. Furrer ve Skinner (2003) pozitif sosyal ilişkilerin, akademik etkileşimi teşvik eden bir sosyal aidiyet duygusu geliştirmesinin öneminden söz etmişlerdir. Okulları ile olumlu bir sosyal bağ geliştiren

çocukların akademik motivasyonlarının arttığı ve antisosyal davranışlarda bulunma olasılıklarının düştüğü araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur.

Okula bağlılık düzeyi ile suça yönelik davranışlara katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, okula bağlılık düzeyi arttıkça suça dönük davranışlara katılımın azaldığı ve olumlu özelliklerin arttığı bulunmuştur. Bu araştırmada, akran ilişkileri farklı bir ilişki niteliği barındırdığından ayrı tutulurken, öğrencinin sosyal bağları incelenirken yalnızca öğretmene bağlanma düzeyleri değil, kurum içindeki diğer kişiler ile bağlanma düzeyi de incelenmiştir. Antrenörler, psikolojik danışmanlar, idareciler, güvenlik personelleri ve öğretmenler gibi kişilerarası bağlantıları ifade eden personele bağlanma kavramı ile ifade edilmiştir (Cernkovich & Giordano, 1992).

Bir başka araştırmada okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin kendilerini okulda daha yalnız hissettikleri, kendilerini okuldan yabancılaşmış olarak gördükleri bulunmuştur. Okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerin akranlarına göre okul personelinde ve öğretmenlerinden daha düşük düzeyde destek algıladıkları ve akademik olarak daha zayıf oldukları araştırmanın sonuçları arasındadır (Mouton, Hawkins, McPherson & Copley, 2006).

Mevcut araştırmanın bulgularının önceki araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermesi okula bağlanmadan söz ederken okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin dikkate alınması gereken faktörler olduğunu düşündürmektedir. Okulun akranlarla uzun saatler bir arada olunan bir kurum olması ve sınıf çatısı altında bireylere akranlarıyla ortak bir kimlik atfetmesi araştırmanın okula bağlanma düzeyi ile akran ilişkileri değişkeninin ilişkili olduğu sonucuna açıklama niteliğindedir. Okul kişilerarası ilişkileri barındırmasının yanı sıra nihayetinde eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir kurumdur. Okul motivasyonu öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılmada istekliliğini ifade eder; okulda yürütülen faaliyetlere katılımda motive olmuş öğrencinin okula bağlanma düzeyinin artması araştırmanın beklenen sonuçlarındandır.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte okula bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ, OMÖ ve AİÖ’den aldıkları puanlara göre, okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenleri okula bağlanma alt ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısıdır. Yordayıcı değişkenlerin okula bağlanma alt ölçek puanı üzerindeki yordama gücüne göre akran ilişkilerinin okul motivasyonu değişkeninden daha güçlü bir okula bağlanma yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın okula bağlanma düzeyi ile okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenlerinin ilişkili olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Wang ve Halcombe (2010) yaptıkları araştırmada okula bağlılık düzeyinin yüksek olmasının olumlu davranışlarla ilişkili olduğunu, bu öğrencilerin hem akademik faaliyetlerde hem de ders dışı faaliyetlerde daha başarılı ve istekli olduğunu bulgulamışlardır. Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin (2014), yaptıkları araştırmada öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve yetkinlik inançları ile okul bağlılıklarının pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğunu bulgulamışlardır.

Okula bağlanma alt ölçeğine ait maddeler okula bağlanmanın karakterize edildiği o okulda olmaktan gurur duyma, okulda olmakta mutlu olma ve okulu sevmeye dair ifadeleri içermektedir. Bununla birlikte “okulumda kendimi güvende hissediyorum” maddesi okul güvenliğini çağrıştırmaktadır. Okul güvenliği öğrencilerin ve okul personelinin kendisini fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan özgür hissettiği, öğrenme için uygun ortamları tanımlamaktadır (Dönmez, 2001; Güven, 2002). Furlong, Paige ve Osher (2003), güvenli okullardaki öğretmen ve öğrencilerin performanslarının da yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendilerini okula ait ve bağlı hissetmelerinin okula duydukları güveni ve olumlu akran etkileşimini arttırdığını bulgulamışlardır. Bu araştırmalar birlikte

değerlendirildiğinde okul güvenliğinin okula bağlanmayla ilişkisi anlaşılmaktadır. Bu anlamda bu araştırmada elde edilen bulgular önceki araştırmaları destekler niteliktedir. Tüm bunlardan hareketle alan yazının okula bağlanma alt ölçeği ile okul motivasyonunun anlamlı ilişkiler içinde çıkmasına kaynaklık ettiği söylenebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemin İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ, OMÖ ve AİÖ’den aldıkları puanlara göre, okul motivasyonu ve akran ilişkileri değişkenleri öğretmene bağlanmanın istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısıdır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmene bağlanma üzerindeki yordama gücüne göre okul motivasyonunun akran ilişkileri değişkenine göre daha güçlü bir okula bağlanma yordayıcısı olduğu söylenebilir. Okul motivasyonu değişkeni ile araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasında en güçlü ilişkinin öğretmene bağlanma düzeyi ile orta düzeyde güçlü pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($r = .331$). Araştırmanın bu bulgusu, öğretmene bağlanma düzeyinin okul motivasyonu ile ilişkisinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, güvenli öğretmen-öğrenci ilişkisinin okuldaki öğrenmeyi ve akademik etkinliklere katılım düzeyini arttırdığını belirten diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla uyumludur (Krstic, 2012; Bergin & Bergin, 2009; Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts & Morrison, 2008). Bu durumda aileler öğrencilerin okul motivasyonlarını arttırmak için öğretmenleri ile kurulan ilişkilerin güçlendirilmesini sağlayabilirler. Çoğunlukla ilkokulda görülse de okul fobisi ile çalışırken öğretmenlerle bağ kurmaya özen gösterebilirler. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenle kurulan olumlu duygusal bağın öğrenciler açısından olumlu sonuçlar ile ilişkili olduğuna dair çok sayıda araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Davis, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Karaşar ve Kapçı, 2016; Özdemir ve Koruklu, 2013).

Olumlu öğretmen öğrenci ilişkisine sahip çocukların okula karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları, okuldaki aktivitelere daha çok katılım gösterdikleri, akademik performanslarının daha yüksek olduğu bunların yanında daha az sınıf tekrarı yaptıklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001)

Onuk (2017) araştırmasında öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Jenkins (1997) okula bağlılığı öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkiler içinde olup olmadığına ilişkin sorulardan oluşan dokuz maddelik bir ölçekle ölçmüştür. Araştırmacılar okula bağlanmanın öğrencilerin öğretmenlere duydukları saygı ve öğretmenlerin kendileri hakkındaki fikirlerini ne kadar umursadıkları ile karakterize edildiğini ortaya koymuşlardır (Gottfredson, Fink & Graham, 1994). Bir başka araştırmada duygusal olarak daha destekleyici olan öğretmenlerle birlikte olan öğrencilerin akademik aktivitelere bağlılığının daha yüksek olduğu ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler içinde oldukları görülmüştür (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002).

Mevcut araştırma ve yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmaların bulgularından hareketle öğretmene bağlanmanın okul motivasyonu ve akran ilişkileri ile ilişkisinin dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul motivasyonu akran ilişkilerine göre öğretmene bağlanmanın daha güçlü bir yordayıcısıdır. Alan yazın incelendiğinde okul motivasyonu kavramından ilk kez söz eden Sosyal Kontrol Teorisi'nde akranlarla kurulan ilişki, diğer kişilerle kurulan ilişkiden farklı bir niteliksel sosyal bağ içermesi dolayısıyla ayrı tutulmuştur. Araştırma sonucu, değişkenin temellendiği kuramı da destekler niteliktedir. Yordama gücünün farklılığı değişkenin temellendiği yapıdan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin okul içindeki destekleyici tavrının çoğunlukla akademik faaliyetlere katılımı ile ilişkili olduğu düşünülürse, akademik faaliyetlere katılımdaki isteklilikle ve enerjiyle karakterize edilen okul motivasyonu değişkeniyle daha güçlü bir ilişki içinde olması daha net anlaşılabilir.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu toplam puanları ve akran ilişkileri toplam puanları birlikte arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Ortaokul öğrencilerinin OMÖ ve AİÖ’den aldıkları puanların ÇEOBÖ’nün arkadaşla bağlanma alt ölçeğinden alınan puanları anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Her iki değişkenin de arkadaşla bağlanmayı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı, akran ilişkileri değişkeninin arkadaşla bağlanmayı açıklamakta okul motivasyonu değişkenine göre daha çok katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna benzer bir sonuca rastlanmıştır. Marusic, Kamebov ve Jelic (2010) araştırmalarında arkadaşlarına güvenli bağlanan bireylerin daha olumlu akran ilişkilerine sahip olduğunu, çatışma çözme becerilerinin gelişmiş ve yüksek düzeyde sosyal yeterlilik gösterdiklerini bulgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde pek çok araştırmada okula bağlanmanın karakterize edildiği öğrencinin okula ait hissetmesi ve kendisini okulun bir parçası gibi görmesini etkileyen faktörlerin incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciyi destekleyen özelliklerde olması ve okulda iyi arkadaşların varlığının, öğrencinin okuldaki bireylerle arasındaki ilişkinin akademik katılımı ve okul bağlılığını arttırdığı pek çok araştırmayla ortaya koyulmuştur (Resnick, Bearman & Blum, 1997; Moody & Bearman, 1998; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002).

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırma kapsamında cinsiyet değişkenine göre toplam bağlanma puanı ve tüm alt ölçeklerde erkek öğrencilerin aldıkları puanlar kız öğrencilere göre daha yüksektir. Her ne kadar erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerin puanlarından yüksek olsa da okula

bağlanma toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bununla birlikte alan yazında cinsiyete göre okula bağlanma düzeyleri arasında farklılıklar bulunmuştur (Bearman & Burns, 1998). Yapılan araştırmalar incelendiğinde kız öğrencilerin anlamlı düzeyde erkek öğrencilere göre yüksek okula bağlanma gösterdiği araştırmaların (Hill ve Werner, 2006) yanısıra erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek okula bağlanma gösterdiği araştırmalar (Karaşar ve Kapçı, 2016) bulunmaktadır. Dönmez ve Taylı (2018) yaptıkları araştırmada okul bağlılığı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yarattığını, erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek okul bağlılığı gösterdiğini bulmuşlardır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin öğrenme ortamlarında kendilerini erkek öğrencilere göre daha güvende hissettiklerini ve arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler içinde olduklarını bulgulamışlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara benzer sonuçlara da rastlanmıştır. Örneğin Altuntaş ve Sezer (2017) yaptıkları araştırmada okula bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Cernkovich ve Giordano (1992) okul bağlılığının ırk ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediğini bulgulamışlardır. Araştırmanın okula bağlanma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine ilişkin bulgusu, değişen anne baba tutumları ile birlikte ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarını eğitim konusunda benzer öğretilerle yetiştirmeleri, daha demokratik bir anlayışa sahip olmaları ve araştırmanın gerçekleştirildiği İzmir ilinde diğer bölgelere göre çocuk yetiştirirken daha az toplumsal cinsiyet temelli davranışlarda bulunuyor olunabileceği gibi faktörlerle bağlantılı olabilir.

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Sınıf düzeyine göre okula bağlanma toplam puan, arkadaşla bağlanma, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma alt ölçek puanlarından sadece okula bağlanma alt ölçek puanlarında sınıf düzeyine göre farklılık bulunmuştur. Okula bağlanma alt ölçek puanlarında, 7. Sınıf öğrencileri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır.

Araştırma bulgularını destekleyen, ve yaş düzeyi yükseldikçe okula bağlanma ve okul bağlılığının azaldığını bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (McNeely vd., 2002; Mengi, 2011; Krstic, 2015). 4. ve 7. Sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Krstic, 2015), 4. sınıfta öğretmene bağlanma düzeyinin akademik başarıyı ve okula yönelik olumlu tutumları arttırdığı, öğretmenle kurulan olumlu ilişkilerin, öğretmenin destekleyici tutumunun daha etkili olduğu 7. Sınıfta ise akademik başarı için öğrencilerin bir bağlanma figürüne ihtiyaç duymadıkları bulunmuştur. Yapılan boylamsal araştırmalar, güvenli bağlanan öğrencilerin okul öncesi dönemde birinci sınıftan itibaren daha empatik arkadaşlık ilişkileri kurduklarını, daha uyumlu ve samimi arkadaşlıklara sahip olduklarını ve oyun arkadaşı olarak daha çok tercih edildiklerini göstermiştir. Okul öncesi ve lise öğretmenleri bu öğrencilerin lise düzeyinde de sosyal olarak akranlarından daha yetkin durumda olduklarını ve daha olumlu ilişkiler içinde olduklarını ifade etmişlerdir (Allen, Moore, Kuperminc, Moore & Beirne-Kelly, 1998; Allen, Porter, McFarland, McElhaney & Marsh, 2007). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek arkadaşla bağlanma ortalamasına sahip olduğunu ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanmanın ilişkili olduğu okul motivasyonu, akademik başarı gibi değişkenlerin arttığını bulgulayan

araştırmalara da rastlanmıştır. Pianta (1999), aynı çocuklara ardışık birkaç yıl ders vermiş ve sınıf düzeyi arttıkça çocuklarda sınıf yönetimi problemlerinin azaldığını ve zor akademik görevler için motivasyonun arttığını gözlemlemiştir.

Araştırma, sınıf düzeyine göre öğretmene ve arkadaşla bağlanma düzeylerinde anlamlı farklar oluşmazken, 7. Sınıf öğrencilerinin anlamlı derecede yüksek düzeyde okula bağlandıklarını göstermektedir. 8. sınıf öğrencilerinin okuldan mezun olacak olmaları dolayısıyla öğrenim gördükleri okula ilişkin duygusal bağlarını zayıflatmaya dönük bir mekanizma geliştirmiş olabilirler. Liselere geçiş sınavına hazırlandıkları için kaygı düzeyleri yüksek olabilir, bu nedenle okula ilişkin olumsuz bir tutum içinde olabilirler.

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları ders dışı etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada toplam okula bağlanma ile okula bağlanma alt ölçeğinde öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunmazken arkadaşla ve öğretmene bağlılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu, ders dışı etkinliklere katılımın okula bağlanmayla ilişkili olduğuna dair kuramsal temeli de destekler niteliktedir. Literatürde okula bağlanmayla ilişkili olduğu düşünülen 9 değişkenden söz edilmektedir. Akademik katılım, ait olma, disiplin, ders dışı etkinliklere katılma, akran ilişkileri, öğretmen desteği, okuldan hoşlanma ve güvende hissetme değişkenleri okula bağlanma, okul bağlılığı, okula devam gibi kavramların incelendiği pek çok araştırmada incelenen temel değişkenlerdir (Libbey, 2004). Ders dışı etkinliklere katılma durumu okula bağlanmanın karakterize edildiği okula aidiyet hissetme duygusunu ölçmek için geliştirilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nde bir ölçüt olarak yer almıştır (Goodenow, 1993).

Araştırma, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin etnik kökene bakılmaksızın daha yüksek okula bağlanma gösterdiklerini bulgulayan daha önceki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Brown & Evans, 2002) Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, ders dışı etkinliklere katılımın özellikle okulda kurulan sosyal bağlarla ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmaları desteklemiştir (Finn, 1989; Marsh, 1992).Araştırmalar, farklı ders dışı aktivitelerin okula bağlanmayla farklı düzeyde ilişki içinde olduğunu da ortaya koymaktadır (Holland& Andre, 1987; Landers & Landers, 1978; McNeal, 1995).Ancak Türkiye’de hangi ders dışı etkinliklerin okula bağlanmayla daha yüksek düzeyde ilişkili olduğuna dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ders dışı etkinliklere katılma durumuna göre yalnızca öğretmene ve arkadaşla bağlanma puanları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Okul içinde yapılan ders dışı etkinliklerin bir öğretmenin kontrolünde ve akranlarla birlikte yapılan etkinlikler olması bu durumda etkili olmuş olabilir. Okulların yeterince ders dışı etkinliklere yer verecek donanımda olmaması, ders dışı etkinliklerin çoğunlukla bilimsel ve akademik bir içeriğe sahip olmaması bu bulguların olası nedenleri arasında sayılabilir.

“Ortaokul öğrencilerinin Okula Bağlanma toplam puanları ve alt ölçek puanları anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” Alt Problemlerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Anne baba birliktelik durumuna göre toplam okula bağlanma ve tüm alt ölçek puanlarına göre anne babası birlikte olanların anne babası boşanmış olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ancak aradaki farklar yalnızca öğretmene bağlanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anne babası birlikte olanlar daha yüksek düzeyde öğretmene bağlanma göstermişlerdir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer olarak tek ebeveyne ve tam aileye sahip çocukların bağlanma durumlarını inceleyen bir araştırmada, tek ebeveyne sahip çocuklar ile tam aileye sahip çocuklar arasında güvenli ve

güvensiz bağlanma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olmadığı bulunmuştur (Turan Cebeci, 2009, s. 94).

Tek ebeveynli ailelerde yaşayan çocuklar ebeveynlerinden biriyle daha az zaman geçirmekte, çocukla aynı evde yaşamayan ebeveyn okul yaşantısına daha az şahit olmaktadır. Araştırmalar anne babası ilgili olan öğrencilerin daha az davranış problemleri yaşadığını ve daha yüksek düzeyde okula bağlanma gösterdiklerini ortaya koymuştur (Stewart, 2006). Boşanma gerçekleşmeden önce evde güvensiz ve huzursuz bir ortam oluşabilmektedir. Ne yazık ki çocuklar anne babalarının evlilik yaşantısında gösterdikleri hatalı davranışlara şahit olabilmektedirler. Öğretmenler de küçük yaştan öğrencilerle çok zaman geçirmeye ve kararlarında etkili olmaya başlayan çoğu zaman anne-baba figürünün yerine koyulan yetişkinlerdir. Anne babadan herhangi biriyle kurulan bağlanma ilişkisinin zayıf olması, yetişkinlerle kurulan ilişkide duyulan güveni azaltıyor olabilir.

Bağlanma davranışının yaşamın ilk üç yılında yoğun olarak temellendiği göz önüne alındığında boşanma bu üç yıldan sonra gerçekleşmişse çocukların bu ilk üç yılda bağlanma objesi ile birlikte olması dolayısıyla arkadaşına ve okula bağlanma durumlarını etkilememiş olabileceği düşünülmektedir. Boşanmanın gerçekleştiği yaştan göz önünde bulundurulduğu, çocukların güvenli bağlanma düzeyleri ile okula bağlanma düzeylerinin incelendiği araştırmalar daha sağlıklı bilgiler verecektir.

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ'den Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre toplam okula bağlanma ve öğretmene bağlanma puanları anlamlı düzeyde farklılaşırken, arkadaşına bağlanma puanlarında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Çetin, Güngör Aytar, Pak ve Artık (2016) anne eğitim

durumlarına göre arkadaşla bağlanma alt boyutlarından olan korkulu bağlanma, kayıtsız bağlanma ve güvenli bağlanma alt boyut puanlarında anlamlı fark bulmamışlardır.

Toplam okula bağlanma puanına göre istatistiksel olarak anlamlı farkın annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu bulunurken, öğretmene bağlanma puanına göre anlamlı fark annesi okuryazar ve ilkokul mezunu öğrencilerle annesi yüksek okul ve üniversite mezunu öğrenciler arasındadır. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğretmene bağlanma düzeyi azalmaktadır ancak bu artış tüm gruplarda anlamlı farklara yol açmamıştır. Anlamlı farklar bulunan iki grubun, eğitim düzeyinin bu araştırma için tanımlanan en alt ve en üst eğitim düzeyi olması, ancak bu denli bir eğitim farkının öğretmene bağlanma düzeyinde anlamlı farklara yol açabileceğini bu araştırma sonuçları bağlamında düşündürmüştür. Mevcut araştırma sonuçlarından farklı olarak, tek ebeveynli aileler ile tam ailelere sahip çocukların güvenli bağlanma düzeylerini inceleyen bir çalışmada, anne eğitiminin çocukların güvenli bağlanma düzeyini arttırdığı, annesi ortaokul mezunu çocukların diğer çocuklara göre anlamlı düzeyde düşük bağlanma puanları aldığı bulunmuştur (Turan Cebeci, 2009, s.100). Yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok çalışmayla, düzenlenen anne baba eğitimlerine katılan ebeveynlerin çocuklarının davranışlarının nedenlerini görebilmede olumlu yönde anlamlı ilerleme gösterdikleri, çocukların problem davranışlarında azalma görüldüğü ve anne baba ve çocuk arasındaki bağın güçlendiği ortaya konmuştur (Özel ve Zelyurt, 2016; Özmen, 2013; Pehrson ve Robinson, 1990).

14 ülkeden anne ve babaların eğitim düzeyi ile çocukların bakımı için ayrılan zamanın incelendiği bir çalışmada, ülkelere göre çarpıcı farklara rastlanmıştır. Annelerin iş gücüne katılım oranı Filistin'de yüzde 12'den az iken; Kanada, Norveç, Slovenya, İngiltere ve ABD'de yüzde 65'lere varmaktadır. Yüksek eğitilmiş ve eğitim düzeyiyle doğru orantılı olarak yüksek gelirli anne babaların çocuk bakımı alanında, çalışmaya dahil edilen tüm ülkelerdeki düşük eğitilmiş ve daha düşük gelirli anne babalara göre daha fazla zaman ayırdığı görülmüştür (Guryan, Hurst & Kearney, 2008).

Anne eğitim düzeyine göre ortaya çıkan bulgular değerlendirilirken uygulamaların yapıldığı bölgede okuryazar ve ilkokul mezunu annelerin ev hanımı olduğu ve eğitime verilen önemin Türkiye'nin pek çok bölgesine göre genel anlamda yüksek olduğu unutulmamalıdır. Lise ve yüksekokul-üniversite mezunu anneler bölgede çoğunlukla fabrikalarda vardiyalı çalışmaktadır. Dolayısıyla bu anlamlı fark üzerinde annelerin evde olmasının çocuklarla daha fazla zaman geçirebilmesinin ve okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmesi noktasında çocuk üzerinde bir kontrol mekanizması olabilmesinin etkisi olabilir. Ayrıca anne eğitim düzeyi düşük ailelerde açık ya da örtük bir biçimde çocukların ancak eğitimle geleceğini kurabileceğini, kendini kurtarabileceğine ilişkin söylemler ve yaşantılar çocukların okula bağlanma düzeyinin artmasında etkili olabilir. Eğitim düzeyi ve buna bağlı olarak gelir düzeyi arttıkça ebeveynler çocuklarına okul dışında alternatif eğitim imkanları sunabilmektedirler. Eğitimin satın alınabilen bir hizmet haline gelmesi bağlanma düzeyini etkiliyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin ÇEOBÖ'den Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Baba eğitim düzeyine göre toplam okula bağlanma puanı ve tüm alt ölçeklerden alınan puanlar anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Çetin, Güngör Aytar, Pak ve Artık (2016) baba eğitiminin öğrencilerin arkadaşla bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulgulamışlardır. Aynı şekilde lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada baba eğitimine göre öğrencilerin arkadaşla bağlanma puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (Şeker, 2009, s. 61). Yurtdışında yapılan çalışmalar annelerin babalara göre çocukların bakımında ve öğretim etkinliklerinde daha fazla zaman harcadıklarını, annelerin öğretim etkinliklerinde ve günlük bakımda daha çok rol alırken babaların oyun

etkinliklerine zaman ayırdığını göstermektedir (Bianchi, 2000; Bryant & Zick, 1993). Türkiye’de üniversite mezunu 12 babayla yapılan betimsel bir araştırmada, babaların nitelikli zaman etkinliği olarak oyun oynamayı seçtikleri ve çocuklarına hafta içi beden ve zihin yorgunluğunun engel olduğunu belirterek hafta sonu zaman ayırabildikleri görülmüştür. Hafta içi babalar çocuklarla 1 saatten az zaman geçirirken, hafta sonu süre 2 saatin üzerine çıkabilmektedir (Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu, 2013). Baba eğitim düzeyinin okula bağlanma toplam puanı ve tüm alt ölçek puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya yol açmaması, babaların çocuklarla yeterince zaman geçirmemesi ile ilgili olabilir. Bu durumun toplumsal cinsiyet ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Babanın daha çok evin geçimini sağlamak için çalışan kişi olması, anneliğe yüklenen çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi ile ilgili sorumluluk ve bu sorumluluğun babalarca paylaşılmaması üzerine babaların eğitim düzeyinin çocukların okula bağlanması üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye yol açmamasına sebep olmuş olabilir. Okullarda çoğunlukla babalar çocukların ev ödevlerine yardımcı olmadığı, çocukla okulla ilgili konuşmadığı, okul ile ilgili etkinliklere (veli toplantısı, belirli gün ve haftalarda yapılan gösteriler vb.) katılım göstermediği gözlemlenmektedir. Araştırma sonucu bu faktörlerle birlikte değerlendirilebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların genel sonuçlarına değinilmiş ve araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Korelasyon analizi sonuçlarına göre araştırmada ele alınan bütün değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bağlanma puanları açısından en güçlü ilişkinin öğretmene bağlanma ile okul motivasyonu arasında olduğu tespit edilmiştir.
2. Okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin okula bağlanmayı pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin arkadaşla bağlanma alt ölçek puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin öğretmene bağlanma alt ölçek puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul motivasyonunun akran ilişkileri değişkenine göre öğretmene bağlanmanın daha güçlü bir yordayıcısı olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

5. Okul motivasyonu ve akran ilişkilerinin okula bağlanma alt ölçek puanlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Okula bağlanma toplam puanı ve tüm alt ölçeklerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Sınıf düzeyi değişkenine göre yalnızca okula bağlanma alt ölçek puanında 7. Sınıf öğrencileri 8. Sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek okula bağlanma göstermişlerdir.
8. Toplam bağlanma puanı ve tüm alt ölçek puanlarında ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde okula bağlanma gösterdikleri görülmüştür. Bu fark öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçeklerinde anlamlıdır.
9. Anne baba birliktelik durumuna göre toplam okula bağlanma ve tüm alt ölçek puanlarına göre anne babası birlikte olanların anne babası birlikte olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ancak aradaki farklar yalnızca öğretmene bağlanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlıdır.
10. Okula bağlanma ve öğretmene bağlanma puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, arkadaşla bağlanma puanlarındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
11. Baba eğitim düzeyine göre toplam okula bağlanma puanı ve tüm alt ölçeklerden alınan puanların anlamlı düzeyde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın yukarıda belirtilen sonuçlarına dayanılarak gelecek araştırmalara ve alanda çalışan okul psikolojik danışmanlarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada ortaokul öğrencileriyle çalışılmıştır, ilkokul öğrencileriyle benzer araştırmalar yapılarak okula bağlanma düzeylerini arttıracak etkinlikler planlanabilir. İlkokula başlamadan önce planlanan oryantasyon programlarına okula bağlanma düzeyini arttıracak etkinlikler eklenebilir.
2. Alan yazın incelendiğinde okula bağlanma ile ilgili araştırmaların yeterli olmadığı görölmüştür. Okula bağlanmayı etkileyen değişkenler iyi anlaşılırsa okula bağlanma düzeyini arttırmak için neler yapılabileceği ile ilgili bir yol haritası çizmek daha kolay olur. Bu anlamda okula bağlanma ve okul motivasyonu ile ilgili daha fazla araştırma yapılmalıdır.
3. Öğrencilerin okul öncesinden başlayarak yükseköğretim sürecini kapsayan, erken ve yetişkin bağlanma stilleri ile okula bağlanma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlayan boylamsal araştırmalar yapılabilir.
4. Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin okul motivasyonunu ve olumlu akran ilişkilerini arttıracak psikoeğitim programlarının okula bağlanma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açıp açmayacağı incelenebilir.
5. Öğrencilerle yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı nitel bir araştırma ile okula bağlanma ve okul motivasyonu ile ilgili bulgular zenginleştirilebilir.
6. Araştırmada anne babaların birliktelik durumları ele alınmıştır, bundan sonra yapılacak araştırmalarda anne babaların çocuklarıyla geçirdikleri zaman faktörü göz önünde bulundurulabilir.
7. Araştırmalarda okulların sunduğu imkanlar ve ders dışı etkinlikler ile çocukların okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki göz önünde bulundurulabilir. Böylelikle okullar çocukların daha yüksek düzeyde bağlanacakları şekilde düzenlenebilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Okula bağlanma düzeyinin artırılması için öncelikle sağlıklı bağlanma ilişkilerinin erken çocukluk döneminde kurulmuş olması gerekmektedir. Bu bağlamda alan uzmanları tarafından okul öncesi dönemde hatta mümkünse daha küçük yaşlardan başlayarak ailelere güvenli bağlanma ilişkileri kurabilmeleri için eğitimler düzenlenebilir.
2. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar müşavirlik hizmetleri kapsamında anne babaların çocukların eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlamayı amaçlayan bilgilendirici seminerler düzenleyebilirler.
3. Araştırma sonuçları öğretmene bağlanma arttıkça okul motivasyonunun arttığını göstermektedir. Öğretmenlere yönelik eğitim öğretimin değerlendirildiği ve öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini arttırmaya dönük öğretmenlik becerilerinin geliştirileceği eğitimler verilerek öğrencilerin okula bağlılıkları dolaylı yollardan artırılabilir.
4. Okula bağlanma düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinde anlamlı düzeyde bir alt sınıf öğrencilerine göre azaldığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanları ve diğer uygulayıcılar tarafından 8. sınıf Öğrencilerine mezuniyetten önce eğitimin bir süreklilik içinde devam ettiği anlatılabilir. Bir üst eğitim kurumları ile işbirliği içinde olunduğunu hissettirecek çalışmalar düzenlenebilir.
5. Annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukların okula bağlanma düzeyleri azalmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi ile çalışma hayatına katılımları birlikte seyretmektedir. Veli toplantılarına katılım için izin hakkı, çalıştıkları kurumlarda kreş imkanlarının yaygınlaştırılması gibi düzenlemeler çalışan annelerin çocukların okul motivasyonu ve okula bağlanma düzeylerini arttıracak etkinlikleri birlikte yürütmelerine olanak sağlayabilir.

6. Kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin okul motivasyonu düzeylerini arttıracak etkinlikler planlanabilir, bu etkinlikler planlanırken araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerden destek alınabilir. Öğretmenler okul içindeki sosyo kültürel faaliyetlere yetenekleri ölçüsünde daha fazla katılım gösterebilirler.
7. Anne babası birlikte olan öğrencilerin tek ebeveynli öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Boşanma sürecindeki anne babalara çocukların eğitim süreçlerinin, kariyer planlarının takibi, duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi gibi konularda eğitimler verilebilir.
8. Yapılacak olan araştırmalar doğrultusunda etkileyen faktörlere göre okula bağlama ve okul motivasyonu düzeylerini attırmaya yönelik gereken becerileri kazandıracak psikoeğitim programları planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Ünal S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Aktaş, O. (2009). *Ortalama yükseltme sınavına giren 9. sınıf öğrencilerinin okul motivasyonunu etkileyen faktörler (Beykoz örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, J., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69(5), 1406–1419.
- Allen, J., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78(4), 1222–1239.
- Alpanık, F. (2011). *Resmi ilköğretim okullarında okul içi şiddet algısı ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 83-97.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, N., ve Baran, G. (2012). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-pa.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Argon, T. ve Çelik Yılmaz, D. (2016). Lise öğrencilerinin akran ilişkileri algıları ile okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(28), 250-258.
- Atik, Z., Çoban, A., Çok, F., Doğan, T. & Karaman, N. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Ayaz, A. (2018). *Okula bağlanma ile öğretmenden algılanan özerklik desteği ilişkisinde motivasyonun aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bartholomew K, Horowitz L. M. (1991). Attachment styles among young adults : a test of a four- category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum. Eğitim-Kültür ve Aile Dergisi*, 5 (20),33-44.
- Bearman, P. & Burns, J. (1998). Adolescents, health and schools: early analyses from the national longitudinal study of adolescent health. *NASSP Bulletin*, 82, 1-12.

- Bellici, N. (2012). Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bergin C. & Bergin D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bianchi, S. (2000). Maternal employment and time with children: dramatic change or surprising continuity. *Demography*, 37(4), 401–414.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Birch, S.,& Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Blyth, D., Hill, J. & Smyth, C. (1981). The influence of older adolescents on younger adolescents: do grade-level arrangements make a difference in behaviors, attitudes, and experiences. *Journal of Early Adolescence*, 1, 85-110.
- Bowlby, J. (2012). Bağlanma (T. V. Soylu Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Bowlby, J. (2015). Kaybetme (N. Nirven & N. Diner Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28,759-775.
- Brown R. & Evans WP. Extracurricular activity and ethnicity: creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37 (1), 41-58.

- Bryant, W. K. & Zick. C. (1993). *Trends in time spent caring for children: 1924:31 vs. 1981*. Paper Presented at the American Statistical Association's 1993 Winter Conference, Boston, ABD.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function and outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & b. Laursen (Eds). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. London: Guilford.
- Caraway, K.,Tucker, K. M., Reinke, W. M.& Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Cernkovich, S. A. & Giordano, P. C.(1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261291.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi.
- Chow, W. Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems*. Unpublisheddoctoral dissertation. Arizona State University, Arizona.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon.
- Çetin, N., Güngör Aytar, A., Pak, M. ve Artık, A. (2016). Ergenlerde anne baba ve arkadaşlara bağlanma biçimleri ile romantik ilişkilerde sorun çözmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(2), 79-95.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davis, H. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students andteachers. *The Elementary School Journal*, 106, 193-223.

- Doğruyol, S. (2018). *Algılanan anne baba tutumu ve ebeveyne bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63- 74.
- Dönmez, Ş., Taylı, A. (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.
- Duy, B. & Şahan, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 1249-1270
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma* . Ankara: Anı.
- Ersanlı, K. (2005). *Davranışlarımız, gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fall, A. M.,& Roberts, G. (2012). High school dropouts:Interactions between social context, self perceptions,school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Furlong, M., Paige, L., & Osher, D. (2003) The safe schools/healthy students initiatives: lessons learned from implementing comprehensive youth development programs. *Psychology in the Schools*, 40(5), 447-456.
- Furrer, C.,& Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gottfredson D., Fink C. M., Graham N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- Gören, S. (2017). *Çocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duygusal zorbalığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. S. (2008). Parental education and parental time with children. NBER Working Papers, Cambridge, MA.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, N., Güler G. ve Kocataş s. (2016). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve akran baskısı arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri J Public Health Nurs-Special Topics*, 2(1):61-7
- Gürdil G. (2009). *Geşalt temas biçimleri, bağlanma stilleri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.
<http://ankadanismanlik.com.tr/ekicerik/gestalt%20baglanma%20yasam%20doyumu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 67- 72.
- Hamre, B.,& Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

- Hawkins, J.D. & J.G. Weis (1985) The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(2),73–97.
- Hawkins, J.D., J. Guo, K.G. Hill, S. Battin-Pearson, & R.D. Abbot (2001) Long-term effects of the seattle social development intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4),225-36.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Hill,L.G., Werner, N.E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in The Schools*. 43 (2), 231-246.
- Holland, A.,& Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known. *Review of Educational Research*, 57, 43-47.
- Horowitz L. M, Rosenberg S.E., Bartholomew K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles, and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 549-560.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jenkins, P.H. (1997) School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337–367.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kan, A., Kaynak, S., Özhan, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(4), 293-312.
- Kaplan, B. (2012). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46.
- Karaşar, B. & Kapçı, E. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 21-42
- Karataş, Z. & Savi-Çakar, F. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136.
- Kırimer, F. Akça, E. ve Sümer, N. (2014). Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II orta çocukluk dönemi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(33), 45-57.
- Koruklu, N. ve Özdemir, Y. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848
- Krstic, K. (2012). School learning and student-teacher attachment. Patchwork Learning diversities Belgrade, Conference proceedings full papers, 164-172. http://www2.unine.ch/files/content/sites/patchworks2012/files/CONFERENCE_PROCEEDINGS.pdf adresinden 03.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Krstic, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3), 167-188.
- Kutlu, M. ve Yıldız, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Kuyumcu, B. (2011). Evli kişilerde gestalt temas biçimleri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5) 57-70.
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Landers, D., & Landers, D. (1978). Socialization via interscholastic athletics: Its effects on delinquency. *Sociology of Education*, 51, 299-303.
- Lecroy C. W. & Krysik Judy (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children Schools*, 30(4), 197-209.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Maddox, S. L. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Marsh, H. (1992). Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marusic, I., Kamenov, Z. & Jelic, M. (2010). Personality and attachment to friends. *Drus Istraz Zagreb God*, 4(114), 1119-1137.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V., & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation. *American Educational Research Journal*, 34, 207-236.
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734.
- McInerney D. M. & Liem, A. D. (2008). Motivation theory and engaged learning. In P. A. Towndrow, C. Koh & T. H. Soon (Eds.), *Motivation and practice for the classroom*. Rotterdam, Netherlands: Sense.
- McNeal, R. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.

- McNeely C.A, Nonnemaker J.M. & Blum R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal School Health*, 72(4), 138- 146.
- McNeely, C. A. (2003). Connection to school as an indicator of positive development. Paper Presented at the Indicators of Positive Development Conference. Washington, ABD.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moody J. & Bearman P. (1998). Shaping school climate: school context. adolescent social networks, and attachment to school. Unpublished manuscript.
- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi anlamak, psikolojiye giriş* (H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ile ilişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570
- Mouton, S., Hawkins, J., McPherson, R. & Copley, J. (2006).School attachment: perspectives of low-attached high school students. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first-grade environment to structural classroom features and teach and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102, 367–387.
- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde kişilik özelliklerinin sınav kaygısı ve okula bağlanma stilleri üzerinde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Önder, S. (2016). 5-6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, E. Ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 16(36), 9-34.
- Özmen, S. K. (2013). Anne-baba eğitim programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 98-113.
- Öztürk, N. (2016). *Arkadaşlık becerisi psikoeğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, O. (1998). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Bilimsel Tıp.
- Pallant, J. (2017). SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.
- Pehrson, K, L & Robinson, C. C. (1990). Parent education: does it make a difference?. *Child Study Journal*, 20(4), 221-236.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397
- President's Science Advisory Committee. (1974). *Youth: transition to adulthood*. Chiago University.
- Sacks, V. H., Moore, K. A., Terzian M. & Constance N. (2014). School policies, school connection, and adolescents: what predicts young adult substance use. *Child Trends*, 53, 1-15.

- Resnick M. D., Bearman P.S. & Blum R.W. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278, 823-833.
- Samet, H.(2018). Ergenlerde bağlanma, şiddete maruz kalma yaşantıları ile saldırganlık arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin doğrudan ve dolaylı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3–6.
- Shaver P.R., Hazan C, (2000). Bağlanma: yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve (çev. A Dönmez). *Türk Psikoloji Bülteni*, 16, 29-50.
- Soysal, Ş., Bodur Ş., İşeri E. ve Şenol S. (2015). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-89.
- Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. London: Springer.
- Şeker, G. (2009). *Lise öğrencilerinin bağlanma stillerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım.
- Tekpınar, P. (2010). Gelişimsel olarak arkadaşlık ilişkileri. *Eğitimde Yansımalar. Arel Eğitim Kurumları*. 31, 10-13.
- Turan Cebeci, S. C. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların -bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Turp, H. (2017). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öznel iyi oluş ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. ve Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 2(2), 54-71.
- Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Yaban, H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveynlerden ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma*

arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaka, A. İ (2011). *Bağlanma, erken döneme yönelik şemalar, öz-yönetim ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Yavuz, F. (2006). *Okul motivasyonunu değerlendirme ölçeği yapılandırılması ve güvenilirliği. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi.*

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2011). *Gelişim psikolojisi – çocuk ergen gelişimi. Adana: Nobel.*

Yazgan İnanç, B., Yerlikaya E. (2013). *Kişilik kuramları. Ankara: Pegem.*

Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci

Bu çalışma sizin okula bağlanma durumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda kişisel bilgileriniz ve okula bağlanma durumunuza ilişkin bazı sorular yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Araştırmanın geçerliliği sizlerin sorulara içten, samimi ve doğru bir şekilde vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Bu bilgiler sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır ve gizli tutulacaktır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Cevaplarımıza X işareti koyunuz.

Döne Elif YAŞAR

Destüğünüz için teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz

Kız ()

Erkek ()

2. Sınıf düzeyiniz

7. sınıf ()

8. sınıf ()

3. Okulda ders dışı etkinliklere katılırmısınız? (okul takımı, tiyatro, koro vb.)

Evet katılıyorum. ()

Hayır katılmıyorum. ()

4. Okul türünüz?

Ozel okul ()

Devlet okulu ()

5. Okulunuzun fiziki durumunu yeterli buluyor musunuz?

a)Çok yeterli ()

b)Yeterli ()

c)Kısmen yeterli ()

d)Yeterli değil ()

6. Annenizin Eğitim Durumu :

a) Okur-yazar ()

b) İlkokul Mezunu ()

c) Ortaokul Mezunu ()

d) Lise Mezunu ()

e) Yüksek Okul Mezunu ()

f) Üniversite Mezunu ()

g) Diğer ()

7. Babanızın Eğitim Durumu :

a) Okur-yazar ()

b) İlkokul Mezunu ()

c) Ortaokul Mezunu ()

d) Lise Mezunu ()

e) Yüksek Okul Mezunu ()

f) Üniversite Mezunu ()

g) Diğer ()

8. Anne ve babanızın birliktelik durumu?

a) Birlikte ()

b) Boşanmış ()

c) Annem / Babam hayatta değil ()

9. Kimle yaşıyorsunuz?

a) Annem ve babamla birlikte ()

b) Annemle ()

c) Babamla ()

d) Diğer (belirtiniz) ~~~~~

EK 2.Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Örnek Maddeler

Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1.Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.					
3.Okulumda kendimi güvende hissediyorum.					
7.Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.					
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.					
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi.					

EK 3. Okul Motivasyonu Ölçeği Örnek Maddeler

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okulda başarılı olmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
Okulda verilen ödevleri zevkle yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
Elimde olsa okulu bırakırım.	☐	☐	☐	☐	☐
Tatillerde okulu özlerim.	☐	☐	☐	☐	
Sınıf arkadaşlarım içerisinde en başarılı öğrenci olmak isterim.	☐	☐	☐	☐	

EK 4. Akran İlişkileri Ölçeği Örnek Maddeler

4	Bazen arkadaşım ve ben boş boş oturur ve okul, spor gibi hoşlandığımız şeyler hakkında konuşuruz.
Doğru Değil	Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5	
9	Eğer öğle yemeğimi unutursam veya biraz paraya ihtiyacım olursa arkadaşım bana ödünç verir.
Doğru Değil	Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5	
13	Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.
Doğru Değil	Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5	
22	Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissedirim.
Doğru Değil	Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5	

EK 5. Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9208346
Konu : Döne Elif YAŞAR'ın
Araştırma İzni

09.05.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 22/04/2019 tarihli ve 14010 sayılı yazınız.
c) 08/05/2019 tarihli ve 9100898 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Döne Elif YAŞAR'ın: "Ortaokul Öğrencilerinin Okul Bağlanma Düzeyleri ile Akran İlişkileri ve Okul Motivasyonu Arasındaki İlişkileri " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Menemen 9 Eylül Ortaokulu, Şehit Kemal Ortaokulu, Ulukent Ortaokulu, Egekent-2 Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Bülent Okan Ortaokulu, Koyundere Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları
- 4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ad: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 ()

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 7b6d-7f07-32a9-91bb-57ec koda ile sayıtı edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..