



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

PARÇALANMIŞ AİLEYE SAHİP ERGENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE
OKUL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gizem AYBARS ÖZTÜRK
ORCID: 0000-0001-8860-8544

Danışman
Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
ORCID: 0000-0002-1689-4366

Konya –2023

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca deneyimini ve engin bilgilerini esirgemeyen, her türlü destek, öneri, eleştirisini cömertçe ve sabırla sunup çalışmamda ilerlemem için yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ'ye en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans dönemlerim süresince bende emekleri büyük olan değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ'ye, Doç. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ'a ve Doç. Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN'a teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin başlangıcından bu güne kadar fikirleriyle mesleki ufkumu genişleten, ders sürecinde yaptığım yolculuklar sebebiyle yaşadığım uykusuz günlerimi atlatmamı sağlayan, tez sürecinde tükenmişlik ansızın kapımı çaldığında benden desteklerini esirgemeyen, yola beraber çıkmamış olsak da aynı yolda beraber ilerlemiş olmaktan mutluluk duyduğum sevgili arkadaşım İlknur KAYNAK ŞAKAR'a,

Uzun yıllardır yaşamımın en güzel en zorlu ve en kritik dönemlerini benimle paylaşan ve yeri gelince bölüşen; beraber büyüyüp olgunlaştığım ve bana kardeş gibi olma hissini öğreten; kimi zaman en içten kahkahalarımın sebebi kimi zaman dertlerimi ortaklaşan sevgili dostlarım Merve Nur KUŞ, Beyza AVCI, Gamze AKAN, Nurgül ÇAĞLARBAŞ, Özge Nur ÖNAL'a,

Varlığımın farkına vardığım andan itibaren beni ben yapan değerlerimi geliştirmeme fırsat tanıyan, hayatım boyunca her koşulda desteklerini sunan hedeflerime ulaşmamda maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her ihtimal ve şartta olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan yaşam özüm annem Şengül AYBARS'a ve canımın içi babam Yılmaz AYBARS'a,

Tanıdığım ilk günden beri hem günümü hem gecemi aydınlatan, güneşli ve fırtınalı zamanlarımda ellerimi tutan hayat arkadaşım, biricik eşim Burak Özer ÖZTÜRK'e sevgilerimi sunarım.

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

Şubat 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. ALAN YAZIN.....	7
2.1. Aile ve Ailede Parçalanma	7
2.1.1. Ebeveyn ölümü.....	8
2.1.2. Ebeveynlerin evden ayrılması	8
2.1.3. Ebeveynlerin boşanması.....	8
2.1.4. Parçalanmış aile ile ilgili araştırmalar	8
2.2. Öz Yeterlik	11
2.2.1. Öz yeterlik algısı	12
2.2.2. Öz yeterlik kaynakları	13
2.2.3. Öz yeterliği etkileyen süreçler.....	14
2.2.4. Öz yeterlik ile ilgili kavramlar	15
2.2.5. Öz yeterlik türleri	17
2.2.6. Öz yeterliği yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri.....	18
2.2.7. Öz yeterlik gelişimi	18
2.2.8. Ergenlik döneminde öz yeterlik	20
2.2.9. Öz yeterlik ile ilgili araştırmalar	20
2.3. Okul Bağlılığı.....	24
2.3.1. Okul bağlılığı çeşitleri.....	25
2.3.2. Okul bağlılığına etki eden faktörler.....	26
2.3.3. Okul bağlılığı ile ilgili kavramlar.....	28
2.3.4. Okula bağlılık duyan öğrencilerin özellikleri.....	29
2.3.5. Ergenlik döneminde okul bağlılığı ve okul bağlılığının etkileri	30

2.3.6. Okul bağıllığı ile ilgili araştırmalar	31
2.4. Öz Yeterlik Algısı ve Okul Bağıllık Düzeyi Arasındaki İlişki	34
2.4.1. Öz yeterlik ve okul bağıllığını birlikte inceleyen araştırmalar	35
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇİÖYÖ)	41
3.3.3. Öğrencinin Okula Bağıllığı Ölçeği.....	41
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	43
4. BULGULAR	46
4.1. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Cinsiyete Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	46
4.2. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Sınıf Seviyesine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	47
4.3. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	50
4.4. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	53
4.5. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Anne-Babanın Birliktelik Durumuna Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	56
4.6. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Birlikte Yaşama Durumuna Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	60
4.7. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Arasında Anlamli Düzeyde İlişki Var Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular ..	61
4.8. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları Okul Bağıllık Puanlarını Anlamli Düzeyde Yordamakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Sonuç	71
5.3. Öneriler.....	72
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	72
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	73
KAYNAKLAR.....	74

EKLER.....	95
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	95
EK-2 Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	96
EK-3 Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği.....	97
EK-4 Ölçek İzin Belgeleri.....	98
EK-5 MEB Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni.....	100
EK-6 NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararı	102



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Alguları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **76** sayfalık kısmına ilişkin, 24/02/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 23** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/02/2023

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/02/2023

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X} : Ortalama

β : Standart Regresyon Katsayısı

N: Örneklem Sayısı

p: İstatistiksel Anlamlılık

r: Korelasyon Katsayısı

%: Yüzde

t: Kritik Değer

α : Cronbach Alpha Değeri

n: Frekans

F: Bir Dağılım Türü

R^2 : Korelasyon Değerinin Karesi

SS: Standart Sapma

SH: Standart Hata

Kısaltmalar

Akt.: Aktaran

ANOVA: Varyans Analizi

AÖY: Akademik Öz Yeterlik

BADB: Babaanne, anneanne veya dede ile birlikte

DM: Dışsal Motivasyon

DÖY: Duygusal Öz Yeterlik

Ed.: Editör

GYA: Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar

OBÖ: Okul Bağlılık Ölçeği

OKİ: Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği

ÖAAD: Öğrenme İçin Akran Desteği

ÖAD: Öğrenme İçin Aile Desteği

Öİ: Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

SÖY: Sosyal Öz Yeterlik

SPSS: Sosyal Araştırmalar İstatiksel Program Paketi

t.y: Tarih yok

vd.: Ve diğerleri

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

PARÇALANMIŞ AİLEYE SAHİP ERGENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE OKUL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

Bu araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 226 (%74.3) erkek, 78 (%25.7) kız olmak üzere toplam 304 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız örneklemelerde t-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı, Tek Yönlü Anova Testi, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, Tukey ve Post Hoc teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik puanları ve duygusal öz yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmıştır ve erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksektir. Okul bağlılık puan ortalamalarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf seviyesi değişkenine göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılık puan ortalamaları farklılık göstermemekle birlikte öz yeterlik konusunda 9. Sınıf seviyesi en yüksek ortalamaya sahipken 10. Sınıf seviyesi tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahiptir. Okul bağlılığı konusunda ise geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyut puanlarında 12. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin puanları 9. Sınıf seviyesindeki öğrencilere göre daha düşüktür. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik puanları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmaktadır ve her iki durumda da annesi ilköğretim mezunu olan ergenlerin puanları annesi üniversite mezunu olan ergenlere göre daha düşüktür. Öte yandan okul bağlılığı anne eğitim durumuna göre incelendiğinde okul bağlılık puanı ve diğer alt boyut puanları anlamlı bir farklılık göstermezken anne eğitim durumu okur-yazar olan ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanları anne eğitim durumu ortaokul olan ergenlere göre daha yüksektir. Öz yeterlik, sosyal öz yeterlik, duygusal öz yeterlik, okul bağlılık puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamakla birlikte akademik öz yeterlik ve dışsal motivasyon puanları parçalanmış aileye sahip ergenlerin baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Aynı zamanda parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılık düzeyleri anne-baba birliktelik durumuna ve kiminle birlikte yaşadığına göre farklılaşmamaktadır. Öz yeterlik ölçeği ve alt boyutları ile okul bağlılık düzeyi ve dışsal motivasyon hariç diğer okul bağlılık alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik düzeyleri okul bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %21.1'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Parçalanmış aile, Ergenlik, Öz yeterlik, Okul bağlılığı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND SCHOOL ENGAGEMENT LEVELS OF ADOLESCENTS WITH BROKEN FAMILY

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

The aim of this research is to examine the relationship between self-efficacy perceptions and school engagement levels of adolescents with broken family. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 304 adolescent, 226 (74.3%) male and 78 (25.7%) female students, studying in secondary education institutions in Kayseri in the 2021-2022 academic year. The group of the study consists of a total of 304 adolescents, 78 girls (%25.7) and 226 boys (%74.3), studying in secondary education institutions in Kayseri province in the 2021-2022 academic year. The Self-Efficacy Scale for Children, the Student's School Engagement Scale and the Personal Information Form prepared by the researcher were utilised to collect the data used in this study. In the study independent sample t-Test, Pearson Correlation Coefficient, One Way Anova Test, Simple Linear Regression Analysis, Tukey and Post Hoc techniques were used. According to the findings there was a significant difference between the self-efficacy scores and emotional self-efficacy of adolescents with broken family with gender, and the mean scores of boys were higher than girls; On the other hand, no significant difference was found in school engagement mean scores by gender. While the mean scores of self-efficacy and school engagement of adolescents with broken family do not differ according to the grade level variable, the 9th grade level has the highest average in terms of self-efficacy, while the 10th grade level has the lowest mean in all dimensions; On the other hand, in terms of school engagement, the scores of the 12th grade students in the academic desires and goals for the future sub-dimension scores are lower than the 9th grade students. The self-efficacy and social self-efficacy scores of the adolescents with broken family differ according to the mother's education level variable, and in both cases, the scores of the adolescents whose mothers are primary school graduates are lower than those whose mothers are university graduates. By the way, when school engagement is examined according to mother's education level, school engagement score and other sub-dimension scores do not show a significant difference. While self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, and school engagement scores do not differ according to father's education level, academic self-efficacy and extrinsic motivation scores differ according to father's education level of adolescents with broken family. At the same time, the self-efficacy and school engagement levels of adolescents with broken family do not differ according to their parents' relationship status and who they live with. It is seen that there is a significant relationship between the self-efficacy scale and its sub-dimensions and the other sub-dimensions of school engagement, excluding the level of school engagement and extrinsic motivation. It was determined that the self-efficacy levels of adolescents with broken family explained 21.1% of the variance in their school engagement levels.

Keywords: Broken family, Adolescence, Self-efficacy, School engagement.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Günümüzde birçok aile ölüm, boşanma, evden ayrılma gibi çeşitli sebeplerle parçalanmaktadır. Bu ailelerde yetişen çocuk ve ergenin olumsuz yöndeki tutum ve davranışları genellikle toplum tarafından aile durumları ile ilişkilendirilmektedir.

Ailede parçalanma; ölüm, anne veya babanın uzun süreli seyahatleri, birbirlerinden ayrı yaşamaları ya da boşanmaları, çocukların aileden ayrılmaları gibi halleri içeren bir durumdur (Özgüven, 2001). Ailede ebeveynlerin ayrılması veya ebeveynlerden birinin ölümü gibi durumlar çocukların bu yeni durumlara uyum sağlamasına, akademik hayatlarına, ebeveynleriyle kurdukları iletişime etki etmektedir. Aynı zamanda çocuk için yıpratıcı olarak adlandırılabilir bu süreçler çocuğun, olağan olarak anne-baba tarafından görmesi gereken sevgi ve yakından-gerçekçi ilgi gibi duygusal alanlarda eksiklik yaşamasına sebep olmaktadır (Şentürk, 2006). Ergen ve çocukların ailelerinde parçalanma yaşanması durumunda tek ebeveynle yaşamını sürdürme veya üvey bir ailenin parçası olma olasılığının arttığı ifade edilebilir. Aynı zamanda ailede parçalanmanın uzun vadede ve yetişkinlik döneminde ruh sağlığı, eğitim düzeyi ve yakın ilişkiler noktasında da olumsuz etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (Mooney vd., 2009).

Ergenlik döneminde, her gelişimsel dönemde olduğu gibi, aile ve ailenin etkisinin ergenler açısından önemli olduğu bilinmektedir (Çetinkaya, 2022). Ailedeki parçalanmanın çocuklar daha çok da ergenler üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Parçalanmış ailelerden gelen ergenlerde suça iştirak etme oranı %15 iken diğer akranlarında bu oran %8'dir. Yani parçalanmış ailelerden gelen ergenlerde suça iştirak etme oranı yaklaşık 2 kat fazla bulunmuştur (Sayar, 2021). Parçalanmış aileye veya tek ebeveyne sahip ergenlerde genelde yeme bozukluğu, düşük benlik saygısına sahip olma, arkadaşlık kurmada güçlük gibi davranışsal ve sosyal sorunlar gözlenebilmektedir ve hatta bu sorunlar ergenler için yıkıcı hale gelebilmektedir (Magpantay vd., 2014).

İnsan yaşamının 10-19 yaşları arasını kapsayan, çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşaması olarak tanımlanan ergenlik döneminde ergenler, hızlı fiziksel, bilişsel ve psikososyal büyüme yaşarlar. Bu durum onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, karar verdiğini ve çevrelerindeki dünya ile nasıl etkileşime gireceklerini etkiler (World Health Organization [WHO], 2023). Ergenlik denilince genellikle duygusal patlamalar ve ruh hali değişiklikleri

göz önüne gelse de bu dönem esasında duygusal, sosyal ve öz yeterlik arayışıdır. Duygusal yeterlik, kişinin kendi duygularını algılama ve yönetme becerisidir. Sosyal yeterlik, diğer insanlarla ilişki kurmada etkili olma kapasitesidir. Öz yeterlik ise insanın kendi yapabileceklerine ilişkin olan inancıdır (McNeely ve Blanchard, 2009). Öz yeterlik, insanın öz düzenlemesinde önemli bir işleve sahiptir. Öz yeterlik, insanların seçimlerini, özlemlerini, bir konuda ne kadar çaba sarf ettiklerini, düşünce kalıplarının engelleyici mi yardımcı mı olduğunu, stres ve depresyon konusundaki savunma durumlarını etkiler (Bandura, 1991). Ergenler kimlik gelişimleri sürecinde akran grubundaki yerlerini bulmak için kendilerini başkalarıyla karşılaştırma eğilimindedir. Ergenler bu dönemde akademik veya kişilerarası alanda akranları kadar iyi performans gösteremeyip aile üyeleri ve akranları tarafından sosyal karşılaştırmaya maruz kaldıklarında bu durumun öz yeterlik düzeylerini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir (Schunk ve Meece, 2006).

Okul bağlılığı, psikolojik olarak motivasyon ve okul ilgisini ifade ederken davranışsal olarak okul faaliyetlerine katılım ve sosyal etkileşimleri içerir (Woolley ve Bowen, 2007). Ergenlerdeki davranış sorunları ve akademik başarısızlık durumu okul bağlılığının düşüklüğü ile ilişkilirken başarılı bir yetişkinliğin temeli olan akademik ve sosyal yeterliğin yüksekliği de yüksek düzeydeki okul bağlılığı ile ilişkilidir (Covell, 2010). Ergenlik döneminde okul bağlılığı konusunda yapılan çalışmaların sonucuna göre, okul bağlılığı düşük olan ergenlerin şiddet eylemi gerçekleştirme ve okulu terk etme gibi davranışları bulunmaktadır (Alparşlan, 2016). Öğrencilerin okul ortamında uyumlu olabilmeleri, dolayısıyla okula bağlılıklarının artması için de kendilerini ve karşılaştıkları problemleri çözme konusunda yeterli hissetmeleri önemlidir (Mengi, 2011).

Bedensel, zihinsel, sosyal, psikolojik birçok alanda değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde, parçalanmış ailenin ergen üzerindeki etkileri ve öz yeterlik düzeyi gibi özellikler ne kadar tanımlanabilir ve bu konu ile ilgili iyileştirici çalışmalar gerçekleştirilebilirse ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin olumlu yönde artacağı beklenmektedir. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılığını artıran ve engelleyen öz yeterlik gibi kişisel psikolojik özellikler belirlenebilirse, ergenlerin okul bağlılık düzeylerini olumlu düzeyde arttıracak çalışmaların planlanıp uygulanması daha kolay olabilir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada, “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları kiminle yaşadığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

8. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları okul bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Geçmişten günümüze kadar toplumların temel dinamikleri değişime uğradığı gibi aile kavramı ve aile yapısı da bu değişimlerden etkilenmektedir. Aile yapısında meydana gelen değişimlerin kaynağı olarak sosyal yaşamın farklılaşması, bireyselliğe atfedilen önemin yükselişi, sosyal medya kavramının getirdiği olumsuzluklar, kişilerarası ilişkilerde yaygınlaşan iletişim handikapları, geçmişten süregelen veya yakın tarihlerde ortaya çıkmış olan savaş, göç, doğal afet gibi toplumsal buhranlara yol açan olayların yaşanması gösterilebilir (Pinsof ve Lebow, 2005). Aile yapısındaki değişimlerin yaşanmasına sebep

olarak gösterilen bu durumlar, geniş ailenin yerini zamanla çekirdek ailenin alması ve eşler arasında yaşanan çatışmalarla birlikte boşanmaların artması gibi konuları açıklayabilirken ebeveyn ölümü veya ebeveynin iş vb. sebeplerle aileden ayrılması gibi durumları açıklamakta etkisiz gözükmemektedir (Krantzler ve Krantzler, 2003). Oysaki ebeveynlerin ölümü, evden ayrılması gibi aile yapısında değişimi meydana getirebilecek her olayın ailedeki çocuklar ve ergenler için zorlu bir süreci açığa çıkaracağı bilinmektedir (Mavi, 2020).

Ergenlik döneminde bireyler fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ailevi pek çok değişim yaşamaktadırlar. Bu değişimlerin sonucunda ergenler kendilerinde yaşanan bu değişikliklere ve sosyal çevrelerinde bu değişikliklerin getirdiği farklılıklara uyum sağlamaya çalışırlar. Ergenlik döneminde yaşanan ailede parçalanma durumu da ergenler için önemli bir değişim olarak değerlendirilebilir. Bahsedilen değişimlerin etkilediği kavramlar arasında ergenin okul bağlılığı ve öz yeterliği sayılabilir (Dotterer vd., 2009; Klassen, 2002). Ergenlikte ortaya çıkan kendini algılama süreçlerindeki farklılaşma sebebiyle ergenlerin öz yeterlik düzeyleri değişebilir (Caprara vd., 2005). Aynı şekilde sosyal çevreye uyum sağlamanın zorlu olabileceği bu dönemde ergenlerin okul bağlılık düzeylerinde de değişimler yaşanabilir (Carter vd., 2007).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık durumlarının incelenmesi bu araştırmanın önemini oluşturmuştur. Öz yeterlik bireyin bir işi yapabilme kapasitesi iken, öz yeterlik algısı bireyin bir işi yapabileceğine yönelik inancıdır. Parçalanmış aileden gelen ergenlerin yaşama bakışları, duygusal gereksinimleri ve okuldan beklentileri birbirlerinden farklılaşabildiği gibi öz yeterlik algıları ve okul bağlılık durumları da farklılık gösterebilir. Ergenlerin öz yeterlik algıları geliştirilerek okul bağlılık düzeyleri arttırılabilir.

Bu çalışmada, parçalanmış aileye sahip ergenlik dönemindeki bireylerin okul bağlılık düzeyleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yurt dışında öz yeterlik ve öz yeterlik algısı kavramları ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olsa da (Joo vd., 2000; Schunk, 1985; Lane vd., 2004; Bacchini ve Magliulo, 2003; Choi, 2005; Bong ve Skaalvik, 2003; Pajares, 2002a) ülkemizde öz yeterlik ve öz yeterlik algısı kavramları ile ilgili çalışmalar şimdilik sayıca az durumdadır. Yine ülkemizde parçalanmış aile çocukları ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır fakat bu çalışmalar okul bağlılığı ve öz yeterlik algısı kavramlarını bir arada içermemektedirler. Ülkemizde parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılıklarının incelendiği bir

araştırmayla karşılaşılmanın olması sebebiyle bu araştırmanın bundan sonra yapılacak olan parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algısı ve okula bağlılığı ile ilgili araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkının yanısıra, parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık ve öz yeterlik düzeylerinin hangi etkenler tarafından ne yönde etkilendiği belirlenebilecektir. Bu sonuçlara ulaşılması durumunda hangi etkenler üzerinde çalışma sağlanırsa ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılıklarının yükseltilebileceğini anlamada fayda sağlayacaktır. Aynı zamanda araştırmada farklı sosyodemografik özelliklere sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ortaya konulacaktır. Bu sayede ergenlerle çalışan paydaşların ve ergen ebeveynlerinin; ergenlerin okul bağlılığı ve öz yeterlik düzeylerini nelerin etkilediği ile ilgili farkındalıklarının artabileceği ve gerek ebeveynler gerekse okul tarafından önleyici ve düzeltici çalışmaların başlatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma yapılırken aşağıdaki varsayımlara göre hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ergenlerin, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğini ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeğini gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

2. Veri toplamak amacıyla kullanılan araçların belirtilen davranışı ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu Kayseri ilinde 14-17 yaşlar arası ortaöğretim 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören ergenlerdir. Elde edilen sonuçlar bu ergenlerle sınırlıdır.

2. Araştırmada ergenlerin öz yeterlik algıları, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

3. Araştırmada ergenlerin okula bağlılık düzeyleri, Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Yapılan araştırmada ergenlerin cinsiyet, sınıf seviyesi, aile durumu ile ilgili bilgileri bulunmaktadır. Bu bilgiler kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Parçalanmış Aile: Ebeveynlerin boşanma, evden ayrılma ve ölüm gibi nedenlerle aileden kopması ile ortaya çıkan ve çocuk ile anne veya babanın (sadece birinin bulunduğu) oluşturduğu aile tipidir (Erürker, 2007).

Öz Yeterlik Algısı: Öz yeterlik algısı, insanların yaşamlarını etkileyen olayları yönetme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1997).

Okul Bağlılığı: Öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve okula katılım sağlamasıdır (Finn ve Voelkl, 1993).

Ergenlik: Fiziksel, cinsel, ruhsal ve sosyal yönlerden hızlı bir gelişimin söz konusu olduğu, kişinin bağımsızlığını ve üretkenliğini kazandığı, fiziksel değişimlerle başlayıp, psikososyal olgunlaşma ile devam eden, ortalama 11 -12 yaşlarından başlayıp, 20'li yaşlarda sona eren yaşamın çocuklukla yetişkinlik arasındaki dönemi (Semerci, 2016).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

2.1. Aile ve Ailede Parçalanma

Aile toplumların temel unsurudur ve toplumların kültürlerini sürdürebilmesi için aile yapısı elzemdir. Aile kavramı konusunda geçmişten bugüne pek çok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlar -belirtildiği gibi- ailenin, toplumun esas temeli olması fikrinde birleşmiştir. Geliştirilen tanımlarda ailenin yapısı ve işlevleri üzerinde durulmuştur (Sağlam, 2011).

Toplumdaki bireylerin kültüre ve yaşam alanlarına uyum sağlamasında ailenin etkisi büyüktür. Bireylerin bu işlevleri gerçekleştirebilmesi için aile içerisinde iletişimin sağlıklı olması gerekir ve ailenin bu sağlıklı iletişim ortamını sağlayabilmesi için öncelikle kendi bütünlüğünü devam ettirmesi gerekmektedir (Alkan, 2014).

Ailede parçalanma; ölüm, anne veya babanın uzun süreli seyahatleri, birbirlerinden ayrı yaşamaları ya da boşanmaları, çocukların aileden ayrılmaları gibi halleri içeren bir durumdur (Özgüven, 2001). Parçalanmış aile; eşlerin yasal olarak kurdukları evlilik birliğini yine yasal yollarla sona erdirmesi sonucu sahip olunan çocukların hâkim kararıyla eşlerden birine verilmesi, eşlerden birinin çalışma amacıyla geçici olarak evi terk etmesi ya da ölmesi gibi nedenlerle ortaya çıkmış bir aile türünü ifade etmektedir (Özatça, 2009). Aile yaşantısında ebeveynlerin ayrılması veya ebeveynlerden birinin ölümü gibi durumlar çocukların bu yeni durumlara uyum sağlamasına, akademik hayatlarına, ebeveynleriyle kurdukları iletişime etki etmektedir. Aynı zamanda çocuk için yıpratıcı olarak adlandırılabilir bu süreçler çocuğun, olağan olarak anne-baba tarafından görmesi gereken sevgi ve yakından-gerçekçi ilgi gibi duygusal alanlarda eksiklik yaşamasına sebep olmaktadır (Şentürk, 2006).

Ailedeki parçalanmanın çocuklar daha çok da ergenler üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada parçalanmış ailelerden gelen çocukların %13'ünde ders başarısında düşme görülürken normal ailelerden gelenlerin %7'sinde düşük ders başarısı oranı görülmektedir. Yine okulu bırakma oranları lise çağında parçalanmış aile çocuklarında %16 iken normal aile çocuklarında bu oran %9'dur. Uzun dönemli yapılan çalışmalarda parçalanmış aile çocuklarında diğerlerine göre sosyal, psikolojik ve fizik gelişimde olumsuz yönde belirgin farklar var. Bu çocuklar ileri yaşlarda evlilik hakkında kaygı duyuyorlar veya

evlenmeyi daha az istiyorlar ya da başarılı bir ilişki kurma konusunda karamsar oluyorlar (Sayar, 2021).

Aile bütünlüğünün parçalanmasının sebeplerinden biri olan ebeveyn ölümünün sonucunda geride kalan aile üyeleri -en çok da ailede bulunan çocuklar- büyük bir yıkım yaşarlar. Aynı zamanda çocukluğun erken döneminde yaşanan anne ölümünün telafisi baba ölümüne göre daha zordur çünkü annenin ölümünden sonra çocuklara bakım veren kimseler annenin gösterdiği ilgi ve sevgiyi çocuklara gösterememektedir (Alkan, 2014).

Ailenin bütünlüğünün bozulması ebeveyn ölümü, anne-babanın boşanması ve ebeveynlerin evden ayrılması olmak üzere üç şekilde gerçekleşmektedir (Şentürk, 2006).

2.1.1. Ebeveyn ölümü

Ölüm olgusu kişilerin kendi kontrolünde olmadan ortaya çıkar ve aile bütünlüğünün bozulmasına sebep olur (Şentürk, 2006). Ebeveynlerden birinin ölümü durumunda çocuklarda da insanlarda olduğu gibi, suçluluk duygusu, kızgınlık, kederlilik ve depresyon, kaygı gibi duygular oluşmaktadır (Köylü, 2004)

2.1.2. Ebeveynlerin evden ayrılması

Aile fertlerinin sağlık sorununun bulunması veya bu sağlık sorununun sonucu olarak gerçekleşen sakatlık, ailenin içinde bulunduğu toplumda buhran yaşanması, yıkıcı doğa olaylarının gerçekleşmesi, ebeveynlerden birinin ailenin yaşadığı yerden uzakta yaşamak zorunda olması gibi durumlar aile bütünlüğünün bozulmasına direkt olmasa da dolaylı sonuç olarak etki eden sebepleridir (Şentürk, 2006).

2.1.3. Ebeveynlerin boşanması

Aile bütünlüğünün bozulmasının sebeplerinden biri olan ebeveynlerin boşanma durumu aile bireylerini olumsuz anlamda etkilemektedir. Hem boşanma öncesi yaşanan çatışmalar hem de boşanma sonrası ortaya çıkan gerginlik aile bireylerinin sürece uyum sağlaması gibi sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu yaşantılar sonucu özellikle de aile içerisindeki çocuklar durumun yıkıcı etkisini çok fazla hissetmektedir (Pırtık, 2013).

2.1.4. Parçalanmış aile ile ilgili araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatürde parçalanmış aileye sahip ergenlik dönemindeki öğrencilerle ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümünde konu ile ilgili çeşitli araştırmalar derlenmiştir.

Yurt içinde parçalanmış aile ile ilgili yapılan araştırmalar

Öngider'in (2013) yaptığı araştırmaya göre parçalanmış aileye sahip ergenler anne babası birlikte olan ergenlere göre sosyal, akademik ve psikolojik açıdan daha fazla olumsuz etkiyle karşılaşmaktadırlar. Parçalanmış aileye sahip ergenler aynı zamanda bağlanma konusunda da problemler yaşamaktadırlar.

Erdim ve Ergün'ün (2016) yaptığı araştırmanın sonucuna göre ise ailede parçalanma şekillerinden biri olan boşanma sonrasında ergenlerde düşük öz saygı, terk edilme kaygısı, yoğun korku ve kaygı, değersizlik hissi ve okulda başarısızlık gibi durumlar görölmektedir. Bir başka araştırmada ise 12-16 yaşlarındaki 100 ergenin katılımı ile boşanmanın benlik saygısı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre boşanmanın ergenlerin benlik saygısına olumsuz etki etmediği; boşanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı düzeylerinin yüksek ve orta seviyede olduğu ifade edilmiştir (Çelikoğlu, 1997).

Kuyucu (2007), yaptığı araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygıları ile bilişsel çarpıtmaları arasında olumsuz yönde bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca, başarılı olma, saygın olma, fikirlerin aile ile paylaşılması, üvey kardeşe sahip olma durumu, anne ve babayı tekrar bir araya getirme çabaları, boşanmadan dolayı kendini suçlama davranışı ile benlik değeri ve bilişsel çarpıtmaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Elmacı (2001) ise yaptığı araştırmada, parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada genel lisede öğrenim gören, ebeveynleri boşanmış 102 ve ebeveynleri evliliğini devam ettiren 101 olmak üzere toplam 203 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde sosyal destek algılayan ergenlerin kişisel uyum, genel uyum, sosyal uyum ve depresyon puanları; orta ve düşük düzeyde sosyal destek algılayan ergenlerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerini etkilediği düşünölen sosyal destek algısının ve aile yapısının gruplar arasındaki farklılığının anlamlı olduğu görölmüştür.

Biçer'in (2009) Adana Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Seyhan ve Yüreğir ilçesinde bulunan beş lisenin 9., 10., 11.sınıf 160 parçalanmış aileye sahip ve 190 tam aileye sahip

toplam 350 öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada tam aileye sahip ergenlerin parçalanmış aileye sahip ergenlere göre daha atılgan oldukları, tam aileye sahip ergenlerin parçalanmış aileye sahip ergenlere göre daha yüksek yetkinlik beklenti düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Pancar (2009), parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasını, Adana ilindeki 226 parçalanmış aileye ve 226 tam aileye sahip olmak üzere toplam 452 lise öğrencisi üzerinde yapmıştır. Bu araştırma da akademik başarı durumları ve aile yapılarına göre ergenlerin yalnızlık puanlarına bakıldığında, parçalanmış aileye sahip akademik başarı düzeyi düşük ergenlerin yalnızlık düzeyi diğer gruplardan daha yüksektir.

Yurt dışında parçalanmış aile ile ilgili yapılan araştırmalar

Benedek ve Brown'e (1997)'ye göre, ergenlik dönemine has problemler ailede parçalanma durumu ile yıkıcı bir hal almakta ve birey bu dönemde duygusal krizleri daha yoğun yaşamaktadır (Akt: Özağı, 2007).

Richardson ve McCabe'in (2001) yaptıkları araştırmada 11-17 yaşları arasında olan anne-babası boşanmamış 91, anne-babası boşanmış 76 ergen üzerinde yaptıkları çalışmada anne-babası boşanmış ergenlerin, anne babası boşanmamış ergenlere göre daha düşük yaşam doyumuna sahip oldukları ve daha yüksek anksiyete, depresyon ve stres düzeyine sahip oldukları bulgulanmıştır.

Peterson ve Zill (1986), yaptıkları araştırmada, aile içi çatışmaların ergenlerin uyum düzeylerine etkisini incelemişlerdir. 1423 ergen üzerinde yapılan araştırma sonucunda yapılan aile içinde çatışmalar arttıkça ergenlerin depresyon, anti sosyal davranışlar ve hiperaktif davranışları sergileme ihtimalinin arttığını; ayrıca ebeveyn çocuk arasındaki iletişim olumlu ise aile içi çatışmaların az yaşandığı belirlenmiştir.

Lengua ve diğerleri (2000), boşanmanın çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ebeveynleri boşanmış çocukların, ebeveyni boşanmamış çocuklara göre; daha fazla uyum sorunu bildirdiklerine ve daha fazla şiddet ve depresyon geliştirdiklerine ulaşılmıştır.

Brubeck ve Beer (1992), yaptıkları araştırmada parçalanmış aile çocukları ile tam aileye sahip çocukların intihar düşüncesine bakışları, ölüm kaygıları, özsaygıları, depresyonda olma

durumları ve akademik başarıları 131 ergen ile incelenmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre ergenlerin kaygı düzeyleri ile ailenin parçalanması arasında bir bulguya rastlanamazken; parçalanmış aileye sahip ergenlerin özsaygı ile akademik başarıları tam aileye sahip çocuklara göre daha düşük, depresyon seviyelerinin ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Maier ve Lachman (2000) araştırmalarında, on yedi yaşından önce aile içi boşanma ya da ebeveyn kaybı yaşamış yetişkinlerin orta yaş dönemindeki fiziksel ve ruhsal sağlıklarına etkisini incelemiştir. Boşanmış aileden gelen erkeklerin daha az pozitif ilişki, düşük kendini kabul, daha düşük çevre yönetimi ve yüksek depresyon gözlenmiştir. Aile kaybı ise erkeklerde daha yüksek otonomi, kadınlarda ise yüksek depresyon düzeyi ile sonuçlanmıştır.

Amato ve Keith (1991), ailesiyle yaşayan ve ailesi boşanmış çocuklar arasında farklılıklar olup olmadığını araştırmak amacıyla, okul öncesinden başlayıp yetişkinlik çağına kadar olan 13.000 öğrenciyi içine alan 92 çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalarının analizleri sonrasında ailesi boşanmış çocukların ailesiyle yaşayan çocuklara göre daha fazla probleme sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu çocukların, okulda değişik problemler yaşadıkları, davranış sorunları gösterdikleri, akranları ve ebeveynleriyle çatışma halinde oldukları ve kendilerine bakış açılarının olumsuz olduğu saptanmıştır.

2.2. Öz Yeterlik

İnsanlık tarihi var olduğundan beri kişilerarası ilişkiler içinde bulunma ve topluma ait olma bireyler için temel amaç olmuştur. İnsanlar yaşam içinde düşüncelerini etkileyecek şekilde, başkalarına uyguladığı gibi kendi ve yapabildikleri hakkında da olumlu veya olumsuz yargılara ulaşmaya çalışır (Özteke, 2011; Çubukçu ve Girmen, 2007). Birey ulaştığı bu yargılar sonucu kendi becerilerine ve yapabilirliğine ilişkin algılar geliştirir. Bireyin değerlendirmeleri sonucu bir işi yapabilmeye yönelik kendini yeterli veya yetersiz görmesi durumuna öz yeterlik algısı denir. Öz yeterlik ise bir işi yapabilmek için motivasyonla harekete geçebilme durumu olarak ifade edilir ve bu kavram ilk kez Bandura (1986) tarafından tanımlanmıştır (Akt: Ay, 2016). Yüksek öz yeterlik algısı olan bireyler zorlu süreçlerde görevlerini tamamlamakta azim gösterirken düşük öz yeterlik algısına olan bireyler zorlu süreçlerde yapmaları gereken iş konusunda olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Bandura, 1997; Dönmez, 2010). Aynı zamanda düşük öz yeterliğe sahip bireyler zorlu olarak nitelendirdikleri görevleri tehdit olarak algılayabilmektedirler. Bu bireyler ulaşmak istedikleri hedef beklentilerini düşük düzeyde tutarlar ve ulaşmayı istedikleri hedeflere de bağlılıkları zayıftır (Bandura, 1995). Öte yandan yüksek öz yeterliğe sahip olan bireyler ise

başarısızlıklarla karşılaşsalar dahi yeterliklerine olan inançlarını kaybetmez ve etkili bir şekilde çaba göstermeye devam ederler (Bandura, 1994).

Kişilerin öz yeterliği; akademik, sosyal ve eğlencesel içerikli her türlü davranışlarını etkilemektedir ve insanların yaşantısında dönemsel olarak farklı davranışsal alanlardaki öz yeterlik durumları öne çıkabilmektedir (Miller, 2011). Öz yeterliği yüksek olan kişiler, daha çeşitli kariyer olasılıklarını göz önünde bulundurup iş yaşamında başarı yakalama konusunda öz yeterliği düşük olan bireylere göre daha iyi konumdadır. Aynı zamanda fiziksel ve zihinsel sağlığı koruma konusunda öz yeterliği düşük olan bireyler, öz yeterliği yüksek olan bireylere göre daha dezavantajlı konumdadır (Schultz ve Schultz, 2012).

Kişilerin öz yeterliği, farklı yaşam dönemlerinde farklı zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde bireylerin öz yeterlik algılarında karışıklık yaşanabilmektedir. Orta yaş döneminde de kişiler öz yeterlik durumlarından şüphe edebilmektedirler. Yaşlılık döneminde sağlıkla ilgili yaşanan olumsuzluklar gibi sebeplerle kişinin öz yeterliği zarar görebilmektedir (Miller, 2011).

2.2.1. Öz yeterlik algısı

Öz yeterlik, sosyal bilişsel kuramdaki öz düzenleme kavramının içerisinde yer alan ve kişinin kendisini temsil etmesini sağlayan en önemli oluşumlardan biridir (Bandura, 1989a). Öz yeterlik, bir görevi tamamlayabilmek için kişinin kendisine ve yeterliliklerine yönelik inançlarının bütünüdür. Aynı zamanda öz yeterlik, kişinin yaşamında gerçekleşen olaylara yönelik hissettiği ve bu olaylara etki eden; motivasyonunun, eylem kapasitesinin, eylemselliğinin ve bilişsel kapasitesinin de yeterliliğinin üstündeki etkisine yönelik algılarını da kapsar (Varol, 2007). Öz yeterlik algısı, bireyin ileriye dönük durumlarla başa çıkmasında; kurucu bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerini ne kadar iyi organize edip uygulayabileceğine ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1983).

Her bireyin öz yeterlik düzeyi farklılaşmış durumdadır; bireyler aynı konuda belirli düzeyde yeteneklere sahip olsalar bile yeteneklerini sergilemeye yönelik öz yeterlik algıları farklılaştığı için yeteneklerini sergileme boyutunda değişkenlik göstermektedirler. Öz yeterlik algısı kavramı durağan bir yapıya sahip olmanın aksine yaşam boyunca gerçekleştirilen eylemlerden, bilişsel ve duyuşsal düzeyden etkilenip farklılaşmaktadır (Bandura, 1982). Öz yeterlik algısı kişinin sahip olduklarıyla değil, bunlarla neler yapabileceğine dair algıları ile ilgilidir. Bireyler olaylarla baş etme konusundaki eksiklikleri üzerinde durarak, kendilerini

normalden daha az yeterli performans gösterebilecekleri konusunda inandırılırsa, öz yeterliklerine olan algıları zedelenebilir (Bandura, 1983).

Öz yeterlik algıları insanların faaliyetlerinde merkezi bir rol oynar. Öz yeterlik algıları, insanların halihazırda bulunan yeteneklerine olan yargılarının, yeteneklerini nasıl kullandıklarının ve yetenekleri konusundaki duygusal tepkilerinin önemli belirleyicisi olarak işlev görür (Bandura, 1989a). Öz yeterlik algıları kişinin psikolojik veya fiziksel özelliklerinden ziyade etkinlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin yargılarıyla ilgilidir ve öz yeterlik algıları tek bir eğilime sahip olmanın haricinde çok boyutluluk gösterir (Zimmerman, 1995). İnsanlar, günlük yaşamlarında sürekli olarak hangi eylem yollarını izleyeceklerine ve sorumluluklarını ne kadar daha sürdürecekleri konusunda karar vermek zorundadırlar. Öz yeterlik konusundaki yanlış algılara göre hareket etmek olumsuz sonuçlara sebep olabileceğinden kişinin kendi yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirmesi yararlı olacaktır (Bandura, 1989b).

2.2.2. Öz yeterlik kaynakları

Bandura'ya (1994) göre insanların öz yeterliklerine dair inançları dört ana etki kaynağı ile geliştirilip açıklanabilir:

Doğrudan deneyimler

Güçlü bir yeterlik duygusu yaratmanın en etkili yolu başarılı deneyimleridir. Başarılar kişinin öz yeterliğine ilişkin sağlam bir inanç oluşturur. Başarısızlıklar, özellikle de yeterlik duygusu sağlam bir şekilde kurulmadan önce meydana gelirse, yeterliği zayıflatır. Eğer insanlar sadece kolay başarılar yaşarlarsa, hızlı sonuçlar beklerler ve başarısızlıkla kolayca caydırılırlar (Bandura, 1994). Esnek bir yeterlik duygusu, azimle engellerin üstesinden gelme deneyimini gerektirir. İnsanların yaşamlarındaki bazı aksilikler ve zorluklar, başarının genellikle sürekli çaba gerektirdiğini öğretmede yararlı bir amaca hizmet eder. İnsanlar başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına ikna olduktan sonra, sıkıntılar karşısında yılmazlar ve aksiliklerden hızla geri dönerler (Bandura, 1997).

Dolaylı yaşantılar

Yeterlikle ilgili öz algılarını yaratmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu, sosyal modellerin sağladığı dolaylı deneyimlerdir. İnsanların kendilerine benzeyen kimselerin başarılı olduğunu görmeleri kendi yeterliklerine dair algılarını olumlu anlamda etkilerken, aynı kimselerin başarısız olduğunu gözlemlemeleri insanların kendi yeterliklerine ilişkin

algılarını olumsuz anlamda etkiler (Pajares, 2002b). Modelleme algılanan öz yeterlik üzerinde büyük etkiye sahiptir. Modelle gözlemleyicinin benzerliği ne kadar fazla ise modellerin başarı ve başarısızlık durumları gözlemci üzerinde o kadar etkiye sahip olur. Gözlemciler modelleri kendilerinden çok farklı görürlerse, algılanan öz yeterlikleri modellerin davranışından ve ürettiği sonuçlardan fazla etkilenmez. İnsanlar istedikleri yetkinliklere sahip modeller ararlar (Bandura, 1994).

Sözel ikna

Sosyal ikna, insanların başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına dair inançlarını güçlendirmenin üçüncü bir yoludur. Yeterlikleri konusunda sözlü olarak ikna olan insanlar kendilerinden şüphe duyduklarında veya problemler baş gösterdiğinde bu durumların üstesinden gelmek için çaba harcarlar. Bireyler ikna ediciliğe maruz kaldığında öz yeterlikleri artar ve becerilerini geliştirme açısından güdülenmiş olurlar (Bandura, 1977).

Fizyolojik durum

Öz yeterlik algılarını değiştirmenin dördüncü yolu, insanların stres reaksiyonlarını azaltmak ve olumsuz duygusal eğilimlerini, fiziksel durumlarını yanlış yorumlamaları durumunu değiştirmektir. Önemli olan duygusal ve fiziksel reaksiyonların yoğunluğu değil, bunların nasıl algılandığı ve yorumlandığıdır (Bandura, 1994). Yeterlik duygusu yüksek olan kişiler, duygusal uyarılma durumlarını enerjiyi artırıcı bir performans kolaylaştırıcısı olarak görürken, kendinden kuşku duyanlar uyarılmaları zayıflatıcı olarak görür. Yeterliğin fizyolojik göstergeleri sağlığın işleyişinde ve fiziksel aktivitelerde önemli rol oynar (Pajares, 2002b).

2.2.3. Öz yeterliği etkileyen süreçler

Bu süreçleri Bandura (2001) dört başlık altında açıklamıştır:

Bilişsel süreçler

Bilişsel süreçler üzerindeki öz yeterlik inanç etkileri çeşitli biçimler alabilir. Amaca yönelik birçok insan davranışı değerli hedefler içeren öngörüler ile düzenlenir. Yeteneklerin değerlendirilmesi kişisel hedeflerin belirlenmesinde etkilidir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa insanların kendileri için belirlediği hedef o kadar yüksek olur (Bandura, 1989a). Çoğu eylem tarzı başlangıçta düşüncesel olarak planlanır. İnsanların yeterliklerine olan inançları, inşa ettikleri ve prova ettikleri beklenen senaryo türlerini şekillendirir. Etkililik duygusu yüksek olanlar, performans için olumlu kılavuzlar ve destek sağlayan başarı

senaryolarını görselleştirir. Yetkinlik duygusu yüksek olan insanlar performans için olumlu kılavuz olan destek sağlayan başarı senaryolarını görselleştirir (Bandura, 1993).

Motivasyonel süreçler

Öz yeterlik algısının düzenlenmesinde motivasyon önemli rol oynar. Çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak üretir, ne yapabileceğine dair inançlar oluşturur ve eylemlerinin olası sonuçlarını öngörür. İnsanlar kendileri için hedefler belirlerler ve gerçekleştirmek için eylem planı tasarlarlar. Kendilerini yetkin olarak gören insanlar başarısızlıklarını yetersiz çabaya, kendilerini yetersiz gören insanlar başarısızlıklarını düşük yeteneğe bağlarlar (Bandura, 1989b).

Duyuşsal süreçler

İnsanların baş etme yeterliklerine olan inançları, tehdit edici veya zor durumlarda stres-depresyon yaşama durumlarını ve motivasyon düzeylerini etkiler. Stresörler üzerinde kontrole sahip olmaya ilişkin algılanan öz yeterlik, kaygının kontrol edilebilirliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 2001). Tehditler üzerinde kontrol uygulayabileceklerine inanan insanlar rahatsız edici düşünce kalıpları yaratmazlar ancak tehditleri yönetemediklerine inananlar yüksek kaygı yaşarlar, başa çıkamadıklarından yakınır, çevrelerini tehlike dolu olarak görürler, tehditlerin şiddetini büyütürler, nadir olan şeyler hakkında endişelenirler. Algılanan öz yeterlik kaygının ve başa çıkma davranışının yanı sıra kaçınma davranışını da etkiler (Bandura, 1989a).

Seçim Süreçleri

İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle, öz yetkinlik algıları, insanların seçtiği faaliyet ve ortam türlerini etkileyerek yaşamlarının izlediği yolu şekillendirebilir. İnsanlar başa çıkma kapasitelerini aştıklarını düşündükleri faaliyetlerden ve durumlardan kaçınırlar. Yaptıkları seçimler sayesinde insanlar yaşam döngülerini etkileyen farklı yetkinlikler, ilgi alanları ve sosyal ağlar geliştiriyorlar (Bandura, 1993).

2.2.4. Öz yeterlik ile ilgili kavramlar

Araştırmacıların yaptığı çalışmalar sonucunda öz yeterlik ile ilişkili birçok kavram incelenmiştir. Literatürdeki öz yeterlik ile ilişkili bu kavramlardan bazıları ana hatları ile aşağıda ele alınmıştır.

Öz saygı

Benlik saygısı, en genel olarak bir bireyin kendine ilişkin genel olumlu değerlendirmesini ifade eder ve yetkinlik ile değer olmak üzere iki farklı boyuttan oluşur. Yetkinlik boyutu, insanların kendilerini ne kadar yetenekli ve yeterli olarak gördüklerini ifade ederken değer boyutu ise insanların kendilerini değerli olarak hissetme derecesini ifade eder (Cast ve Burke, 2002). Öz saygı, benliğin küresel olarak değerlendirilmesi anlamına gelir ve kişinin benliği hakkındaki değerlendirici ifadeleri onaylama derecesi ile ölçülebilir. Öz saygısı yüksek kişiler yeteneklerini, güçlü yanlarını ve iyi yönlerini önemseyip vurgularken; öz saygısı düşük olan kişiler eksikliklerine, kötü yanlarına odaklanıp bunları vurgularlar (Baumeister ve Tice, 1985). Öz saygı ve öz yeterlik birbirinden farklı olsalar da teorik ve deneysel olarak ilişkilidirler. Öz saygısı yüksek olan insanlar kendilerini yetenekli, başarılı ve değerli görürler (öz yeterlik) ve bu durumun sonucunda insanlar genellikle kendilerini yetenekli, başarılı ve değerli hissederler (öz saygı). (Gardner ve Pierce, 1998).

Öz düzenleme

Sosyal bilişsel teoride insan davranışının öz düzenleme davranışı ile düzenlendiği kabul edilir. Öz düzenleme; düşünce, motivasyon ve eylem üzerindeki güçlü etkisiyle rol oynayan öz yeterlik mekanizmasını da kapsar. Öz yeterlik, insanların öz düzenlemesinin önemli belirleyicisidir. Öz düzenleme sisteminin alt işlevlerinin nasıl işlediğini öz yeterlik belirler (Bandura, 1991). Öz düzenleme, bireylerin bilinçli olarak kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeye karar verme sürecini ifade eder. Bu süreç, otomatik ve alışılmış tepkilerin kesintiye uğradığı veya etkisiz olduğu durumlar tarafından harekete geçirilir (Rosenbaum, 1993). Sosyal bilişsel teoriye göre, öz yeterlik ve öz düzenleme öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını etkileyen temel süreçlerdir (Schunk ve Zimmerman, 2007).

Öz güven

Öz güven, kişinin problemleri çözme yeteneğine olan güvenini ve kişinin güvenilirliği ve kararlılığına olan inancını yansıtır (Pajares, 2009). Öz güven; özerkliğin ve öz saygının gerekli bir koşuludur ve kişinin yeterliğine ilişkin olumlu duyguları içerirken başkalarına olan güveni etkilemez. Aynı zamanda öz güven, özerk bir insan olmak için gereklidir. Öz saygısı olan bir kişi, kendisine bir birey olarak değer verir ve kendi çıkarlarını, değerlerini, inançlarını ve hedeflerini önemli olarak görür (Govier, 1993). Öz yeterlik ile öz güven ilişkisinde, öz güvenin öz yeterlik sürecinin bir parçası olduğu ifade edilebilir. Yüksek öz güven ve öz

yeterlik ergenlerin sadece önemli kararlar alıp yaşam hedefleri belirlemelerinde değil bu hedeflere ve kararlara ulaşmalarına da olanak tanır (Dwyer ve Marsh, 2017).

2.2.5. Öz yeterlik türleri

Öz yeterlik kavramı, bireyin yaşamını pek çok yönden etkilerken yaşamın kendisinden de etkilenir durumdadır. Literatürde öz yeterlik kavramı akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik olmak üzere sınıflandırılmıştır. Aşağıda öz yeterlik kavramının bu türleri ana hatlarıyla ele alınacaktır.

Duygusal öz yeterlik

Duygusal öz yeterlik kavramı bireyin duygularını etkin kullanımı ile ilgilidir. Duygusal öz yeterlik çok boyutlu bir kavramdır; duygu düzenleme, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, duyguları algılama ve duyguların düşünce boyutlarını destekleme gibi alt boyutlardan oluşur (Kirk vd., 2008). Duygusal öz yeterlik bireyin olumsuz duygularla başa çıkmasındaki yeterliğidir; aynı zamanda duygusal öz yeterlik olumsuz duygu durumlarından kaçınma ve olumsuz duygular yaşandığında normal duygusal duruma geri döndürme gibi işlemlere sahiptir (Valois vd., 2008). Yapılan bir araştırmada depresyon ile duygusal öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Muris, 2001).

Sosyal öz yeterlik

Sosyal öz yeterlik; sosyal girişkenlik gösterebilme, arkadaş edinip yakınlık kurabilme, kişilerarası yardımlaşabilme ve sosyal gruplara katılabilmek gibi becerileri sergileyebilmek olarak tanımlanmıştır (Connolly, 1989). Sosyal öz yeterliğin utangaçlık, depresyon ve sosyal anksiyete üzerinde etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda sosyal öz yeterlik ergenlerin kariyer gelişimini de etkilemektedir (Anderson ve Betz, 2001). Yüksek sosyal öz yeterliğe sahip insanlar kaotik durumlarla başa çıkma yetenekleri konusunda kendilerine güven duydukları için problemleri çözmek için daha etkili çözüm yolları kullanırlar (Bandura, 1993). Ergenlerde sosyal öz yeterlik ile bilişsel, duyuşsal, davranışsal iletişim becerileri, problem çözme becerisi ve problem çözmeye sebatkar yaklaşıma sahip olma durumları pozitif olarak ilişkilidir (Erözkan, 2013).

Akademik öz yeterlik

Akademik öz yeterlik, bireylerin belirli seviyelerde verilen akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade eder (Schunk, 1991). Pintrich ve DeGroot (1990), akademik öz yeterliğin içsel değer ile bilişsel ve öz düzenleyici strateji

kullanımı ile pozitif; test kaygısı ile negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Akademik öz yeterlik ayrıca notlar, çalışma performansı, sınavlarda alınan puanlar ve ödevlerin kalitesi ile pozitif bir şekilde ilişkilidir. Akademik öz yeterliği hedef belirleme, bilgi işlem süreci, rol-modeller, geri dönütler ve pekiştireçler etkilemektedir (Schunk, 1991).

2.2.6. Öz yeterliği yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri

Düşük öz yeterlik düzeyine sahip insanlar tehdit olarak algıladıkları görevlerden uzak dururlar ve hedeflerine bağlılıkları zayıftır. Performanslarından ziyade kendilerini irdelemekle meşguldürler. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında karşılaştıkları engelleri veya olumsuz sonuçları düşünürler. Sebat ve çabalarının bir sonuca ulaşmayacağı konusunda hem fikirlerdir. Umutsuzluğa kolayca kapılıp stres ve depresyonun kurbanı olabilirler (Bandura, 1993).

Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip insanlar ise görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Başarısızlık karşısında pes etmeyip yeni hedefler oluştururlar. Bu insanlar eğitim ve iş hayatlarında başarılı olurlar. Kendilerine güvenirlir ve hedefleri konusunda sabırlı yaklaşım sergilerler. Aynı zamanda stres ve depresyona karşı savunmaları da güçlüdür (Akkaya Semiz, 2019; Bandura, 1993).

2.2.7. Öz yeterlik gelişimi

Öz yeterliğin oluşumu

Yeni doğan bebek herhangi bir benlik duygusu olmadan dünyaya gelir. Bebekler eylemleriyle kendilerini etkilerler ve keşfettikleri deneyimler yetkinlik duygularını geliştirmek için temel haline gelir. Kişisel yeterlik duygusunun gelişmesi basit eylemlerle sonuç üretmekten fazlasını gerektirir. Gerçekleştirilen eylemler ile kişinin kendisini bir parçası olarak algılanması gerekir. Benlik, farklı deneyimler sayesinde diğerlerinden farklılaşır. Bebekler olgunlaşmaya başladıkça etraflarındakiler onlara farklı kişiler olarak davranır. Artan kişisel ve sosyal deneyimlere dayanarak bebek sonunda ayrı bir benlik olarak kendinin sembolik bir temsilini oluşturur (Çubukçu ve Girmen, 2007; Kuzgun, 2014).

Öz yeterlikte ailenin etkisi

Küçük çocuklar günlük hayatlarında karşılaştıkları durumları anlamak ve yönetmek için fiziksel yeteneklerini, sosyal yeterliklerini, dil ve bilişsel becerilerini geliştirip test etmek zorundadırlar. Bu süreçteki eylemler yeterlik duygularını geliştirmek için oldukça önemlidir ve kişisel kontrol üzerinde başarılı deneyimler elde edilirse sosyal ve bilişsel yeterlik gelişir.

Ebeveyn duyarlılığı sayesinde çocukların yetenekleri gelişir ve bu yeteneklerin sergilenmesiyle ebeveyn duyarlılığı daha da artar. Dil gelişiminde ise çocukların ve başkalarının eylemleriyle ilgili aile tarafından verilen dönütler çocukların öz yeterliği konusundaki öz bilgilerinin gelişmesinde etkilidir. Çocuklar büyüyüp sosyal dünyaları hızla genişledikçe yeterlikleri konusunda akranlar daha etkili hale gelirler; aynı zamanda aile yapısı ve aile yapısındaki değişiklikler farklı sosyal karşılaşmalar sayesinde öz yeterliği etkilerler (Bandura, 1997; Bandura, 1994).

Öz yeterlikte arkadaş çevresi etkisi

Çocuklar yaşları ilerledikçe akran ilişkilerinden etkilenir, akran ilişkileri çocukların öz yeterliğinde davranış ve düşünme tarzı açısından modelleme sağlar. Aynı zamanda çocuklar yaşıtı olan arkadaşları sayesinde öz yeterliklerini değerlendirip karşılaştırabilirler. Çocuklar benzer ilgileri paylaşan akranları arkadaş olarak seçme eğilimindedirler; eğer ki seçilen arkadaşlar öz yeterlik algısı konusunda düşük seviyelere gelirse çocuğun kendisi de bu durumdan öz olarak olumsuz etkilenebilir. Çocuğun olumsuz etkilenen öz yeterliği sonucunda diğer arkadaşlık ilişkileri de zarar görebilir. Bazen de çocuklar olumsuz konular hakkında yüksek öz yeterliğe sahip olabilirler (saldırganlıkla bir şey elde etme) (Bandura, 1977; Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öz yeterlikte okul etkisi

Çocukların yaşamlarının biçimlendirici döneminde okul, bilişsel yeterliklerin geliştirilmesi ve sosyal olarak doğrulanması için birincil ortam olarak işlev görür. Okul, çocukların bilişsel yetkinliklerini geliştirdikleri ve topluma etkin bir şekilde katılmak için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini edindikleri yerdir. Burada bilgi ve düşünme becerileri sürekli olarak test edilir, değerlendirilir ve sosyal olarak karşılaştırılır (Bandura, 1994). Çocuklar bilişsel becerilerde ustalaştıkça, entelektüel yeterliklerine dair olumlu bir anlayış geliştirirler. Çocukların bilişsel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olan öğrenme ortamlarını yaratma görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine bağlıdır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öğretim yetenekleriyle ilgili yüksek bir yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler öğrencilerini motive edebilir ve bilişsel gelişimlerini geliştirebilirler. Öğretimsel yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler ise öğrencilerin ders çalışması için büyük ölçüde olumsuz yaptırımlarla ilgili yöntemleri tercih ederler. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim

yetenekleriyle ilgili olumlu yeterliğe sahip olmaları olumlu okul ve sınıf ikliminin oluşmasında da etkilidir (Bandura, 1977).

2.2.8. Ergenlik döneminde öz yeterlik

Her gelişim dönemi başa çıkma yetkinliği için yeni zorluklar getirir. Ergenler yetişkinliğe yaklaştıkça, yaşamın hemen hemen her boyutunda kendileri için tam sorumluluk almayı öğrenmeye çalışırlar. Bu, birçok yeni beceriye ve yetişkin toplumunun kurallarına hakim olmayı gerektirir (Bandura, 1994). Pubertal ve duygusal değişiklikler ile nasıl başa çıkılacağını öğrenmek ve nasıl bir yaşam sürdürüleceğini seçme görevleri bu dönem için büyük önem taşır. Ergenlerin yaşantılarında değişiklik gösteren bu durumlara uyumu açısından bilişsel esneklik büyük önem taşımaktadır. Bilişsel esnekliği yüksek olan ergenlerin öz yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Akçay Özcan, 2016). Ergenlik döneminde artan bağımsızlık ile riskli davranışlarla ilgili deneyimler de nadir değildir (Bandura, 1994). Öz yeterlik özellikle, ergenlik dönemindeki bireylerin riskli davranışların önüne geçmelerinde ve sosyalliklerini geliştirmelerinde etkilidir (Singh ve Udainiya, 2009). Ergenler, sorunlu durumlarla ve avantajlı yaşam olaylarıyla nasıl başarılı bir şekilde başa çıkılacağını öğrenerek yetkinlik duygularını geliştirir ve güçlendirirler. Sorunlu durumlardan yalıtım, potansiyel zorluklarla başa çıkmak için yetkinliği gelişmemiş bir insan profilini ortaya çıkarır. Ergenlerin riskli faaliyetlerde bulunup bulunmadığı kişisel ve özyönetim yeterliği ile hayatlarındaki hakim etkilerin etkileşimi ile belirlenir (Bandura, 1994). Bu konuda yapılan bir çalışmada ergenlerin risk alma davranışı ile öz yeterliği arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Uysal ve Yılmaz Bingöl, 2014). Yapılan başka bir araştırmada öz yeterliğin ergenlerin öznel iyi oluşuna olumlu anlamda katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Sayın, 2020). Ergenlerde sosyal medya bağımlılık düzeyi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı arttıkça öz yeterliklerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Bilginer, 2020). Ergenlerin katılım sağladığı öz yeterlik ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın sonucunda öz yeterlik arttığında diğer değişkenlerden alınan puanların azaldığı bulgusu elde edilmiştir (Telef ve Karaca, 2011).

2.2.9. Öz yeterlik ile ilgili araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatürde ergenlik dönemindeki öğrencilerin öz yeterlikleri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümünde konu ile ilgili çeşitli araştırmalar derlenmiştir.

Yurt içinde öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Dönmez'in (2010) yaptığı araştırmada, beden eğitimi öğrencilerinin sosyal öz yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 791 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre beden eğitimi öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasında olumlu anlamda ilişki görülmüştür. Büyük şehirde yaşayan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ilçe ve köyde yaşayan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Öz yeterlik, değer verme inançları ve öğrenme stratejilerinin 11. sınıf öğrencilerinin biyoloji ders başarısına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, biyoloji dersi konusunda öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin biyoloji dersinde başarılı olma olasılıklarının daha fazla olduğu görülmüştür (Mutlu, 2012).

Aksu'nun (2015) lise öğrencilerinin suç eğilimleri, sosyal ilişkileri ve akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki konusunda yaptığı araştırmaya 3178 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre suç eğilimleri ile akademik öz yeterlik ve sosyal ilişki düzeyleri arasında negatif yönde ilişkiye rastlanılmıştır. Aynı zamanda akademik öz yeterlik ile sosyal ilişki düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin suça eğilimleri, akademik öz yeterliği ve sosyal ilişkiyi etkilemektedir.

Bilişsel esneklik düzeyi ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği ve 1035 ergenin katıldığı araştırmanın sonucuna göre ergenlerin bilişsel esneklikleri arttıkça sosyal, akademik, duygusal ve genel öz yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Cinsiyete göre bilişsel esneklik ile öz yeterlik alanlarındaki ilişkiye bakıldığında, öz yeterliğin diğer türlerinde bir farklılaşma söz konusu değilken öz yeterliğin sadece duygusal boyutunda erkeklerin lehine sonuç elde edilmiştir (Akçay Özcan, 2016).

Arslan ve Balkıs'ın (2016) araştırmasında, ergenlerin duygusal istismar algılaması ile problem davranışları ilişkisinde öz yeterlik ve psikolojik sağlamlığın etkisi incelenmiştir. 331 ortaöğretim öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öz yeterliği, psikolojik sağlamlığı ve problem davranışları, anne babadan algılanan duygusal istismarın etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda problem davranışlar ile anne babadan algılanan duygusal istismar için öz yeterliğin ve psikolojik sağlamlığın koruyucu etkenler olduğu ortaya koyulmuştur.

Asıcı ve İkiz'in (2019) gerçekleştirdiği ve 757 ilköğretim öğrencisinin katıldığı bir araştırmada, okul ikliminin ve öz yeterliğin okulda öznel iyi oluş durumuna etkisi

incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul iklimi ve öğrencilerin öz yeterlik düzeyi okulda öznel iyi oluş durumunu etkilemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öz yeterlikleri ile narsizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya 299 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin narsizm ile öz yeterlik düzeyleri arasında olumlu ilişkiye rastlanılmıştır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öz yeterlikleri yaşa ve kardeş sayısına göre farklılaşırken narsizm düzeyleri farklılaşmamıştır. Narsizm düzeyinde ise erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir (Gönülalan, 2019).

Sula Ataş ve Kumcağz'ın (2019) yaptıkları araştırmada ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaöğretim kademesindeki 602 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin akademik öz yeterlik inançları ile akademik erteleme davranışları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır ve akademik öz yeterlik inançları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri akademik erteleme davranışını etkilemektedir.

Yurt dışında öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Valois vd. (2008) ergenlerde fiziksel aktivite davranışları ile duygusal öz yeterlik arasındaki ilişkiyi 3836 ergenin katılımı ile incelemişlerdir ve araştırmanın sonuçlarına göre azalmış fiziksel aktivite ile düşük duygusal öz yeterlik arasında ilişki bulunmuştur.

Klassen ve Chiu'nun (2010) yaptığı araştırmaya 1430 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik ve iş tatmini düzeyleri çalışma yılı, cinsiyet ve iş stresine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri çalışma yılı başından ortasına doğru artmış ve çalışma yılının sonlarına doğru düşüş göstermiştir. Daha fazla iş stresi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlikleri daha yüksektir ve sınıf stresi yüksek olan öğretmenlerin ise öz yeterlik ve iş doyum düzeyleri daha düşüktür. Ek olarak öğretimsel ve sınıf yönetimi öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin iş doyumunu daha yüksekti.

Dupéré vd.'nin (2012) yaptıkları araştırmada ergenlerin yaşadıkları yer ile öz yeterlikleri ve ruh sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, şiddetin yaygın olduğu yerlerde yaşayan ergenlerin daha yüksek korku yaşadıkları ve bunun

sonucunda daha düşük öz yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ergenlerin yaşadıkları yerin, öz yeterlik etkisiyle içsel sorunlara sebep olabileceği gözlemlenmiştir.

Akademik öz yeterlikte cinsiyet farklılıklarının incelendiği meta-analiz araştırmasında 247 çalışma incelenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre az bir farkla da olsa, erkeklerin akademik öz yeterlik puanları kadınlara göre yüksek çıkmıştır. Erkeklerin kadınlara göre matematik, bilgisayar ve sosyal bilimlerdeki akademik öz yeterlik puanları daha yüksekken kadınların da erkeklere göre dil bilimindeki akademik öz yeterlik puanları daha yüksek çıkmıştır (Huang, 2013).

Jenkins (2014), araştırmasında öz yeterlik ve ergenlerde cinsel risk davranışları ile ilgili çalışmaları incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz yeterlik kavramı ergenlerin sağlıksız davranışlarını değiştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda öz yeterlik ergenlerin cinsel risk davranışlarıyla ilişkilidir.

Iancu vd.'nin (2015) yaptıkları çalışmada 62 katılımcının sosyal anksiyete bozukluğu ile benlik saygısı, bağımlılık, öz yeterlik ve öz eleştiri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal anksiyetenin benlik saygısı ve öz yeterlik ile olumsuz; bağımlılık ve öz eleştiri ile olumlu yönde ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çevrimiçi öğretimde öz yeterlik ve öz düzenlemenin etkisinin incelendiği araştırmaya 266 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem çevrimiçi hem de geleneksel öğretimde öz yeterlik ve öz düzenleme puanları arasında ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlik ve öz düzenleme puanlarının yüksek olması çevrimiçi öğretimdeki akademik başarının yüksek olmasını etkilemektedir (Bradley vd., 2017).

Yurt içinde öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle duygusal istismar, problem davranışlar, narsizm, bilişsel esneklik ve okul süreçleriyle birlikte incelenmiştir. Öz yeterlik konusunda özellikle, öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri araştırmaların konusu olmuş ve bu kavram okulla ilgili değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Aynı zamanda öz yeterlik çalışmalarının genellikle öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili olduğu görülmüştür. Yurt dışında öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, yine yurtiçindeki öz yeterlik araştırmalarıyla benzer olarak, genellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımcı olarak seçildiği gözlemlenmiştir. Yurt dışındaki araştırmalarda öz yeterlik kavramı anksiyete, öz düzenleme, ruh sağlığı, iş tatmini ve risk davranışlarıyla birlikte incelenmiştir. Öz yeterlik ile ilgili araştırmalarda farklı katılımcı gruplarının dahil edilmesinin ve öz yeterlik konusunda

duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik ile ilgili de çalışmaların yapılmasının öz yeterlik kavramının farklı boyutlarını anlamada yararlı olacağı söylenebilir.

2.3. Okul Bağlılığı

Okul gençlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri, bağlılık geliştirdiği ve davranışlarının da etkileyerek etkilendiği kurumlardır. Toplumun değer ve normlar sistemini gence aktaran bu kuruma karşı oluşturulmuş bağlar, gencin normları benimsemesi ve topluma uyumlu davranışlar geliştirmesini sağlamaktır. Okulların en önemli görevleri arasında öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamak mevcuttur (Alparslan, 2016). Okul bağlılığı kavramından ilk kez Hirschi (1969), sosyal kontrol kuramında suç işleme davranışı ile ilgili olarak bahsetmiştir (Akt: Dönmez, 2016). Maddox ve Prinz (2003), okul bağlılığını öğrencinin okuluna ve okulun benimsediği hedeflere ilişkin uyumu olarak ifade ederken Alparslan (2016) ise okula bağlılığı; okulla ilgili etkinlik ve çalışmalara zaman ayırabilmek, okulda görevli kişilerle ve arkadaşlarla uyumlu olabilmek, okulun ve sınıfın kendine özel kurallarına uyabilmek olarak tanımlamıştır.

Okul bağlılığı genç ile okul çevresi arasındaki ilişkiyi anlamının önemli bir yoludur (Hedvat, 2008). Ergenlik döneminde olan öğrenciler sosyal gelişimin bir sonucu olarak arkadaşlık ilişkilerine önem gösterirler ve bu ilişkilerden etkilenirler. Genç bireyin okul bağlılık düzeyi de bu ilişkisel bağlamlar süresince etkilenmektedir (Kızıldağ vd., 2017). Aynı zamanda okul bağlılığı kişisel sosyal gelişimde ve akademik başarıda hayati bir faktör konumunda iken; başarısızlık, okul terki, intihar madde bağımlılığı gibi durumlara karşı da koruyucu faktör konumundadır (Fernández-Zabala vd., 2016). Davranışlarda sapma, antisosyal arkadaşlara sahip olma, düşük akademik başarı ve madde kullanımı durumları öğrencilerin düşük okul bağlılık düzeyi ile ilişkilidir (Oelsner vd., 2011). Akman'ın (2013), bu konuda yaptığı bir çalışmada gençlerin şiddete yönelik tutum puanları arttıkça okul bağlılıklarının azaldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda okul bağlılığını ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkilediği görülmüştür (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin okul bağlılık düzeyi her bir üst eğitim kademesine geçişte düşüş göstermektedir fakat daha olumlu akademik iklime sahip olan okullardaki gençlerin üst kademeye geçişlerinde, okul bağlılığı düzeylerinde daha az düşüş gözlenmektedir (Newmann, 1992). Okul bağlılığı bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Oelsner vd.'nin (2011) yaptığı çalışmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha az düzeyde okul bağlılığına sahip olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin izin vericilik tutumu ile öğrenci okul bağlılığı konusunda yapılan bir çalışma sonucunda ebeveynleri

tarafından daha fazla özerklik tanınan öğrencilerin okul bağlılık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Miller, 2012).

2.3.1. Okul bağlılığı çeşitleri

Fredricks vd.'ne (2004) göre okul bağlılığı kavramı davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık gibi boyutlara sahiptir ve bu sebeple çok yönlü olarak ele alınmalıdır. Davranışsal bağlılık boyutu, öğrencilerin ders dışı etkinlikler ve kulüplere katılımı, ödevlerini tamamlaması, sahip oldukları not ve not ortalamaları gibi gözlemlenebilir performans ve eylemlerini içerir. Duyuşsal bağlılık boyutu, öğrencinin öğretmenlerine, akranlarına veya okula yönelik duygularını içerir. Bilişsel bağlılık boyutu ise öğrencinin öz yeterlik, motivasyon, beklenti gibi konulardaki düşünceleriyle birlikte okula, öğretmenlerine ve öğrencilere yönelik algı ve inançlarını içerir (Jimerson vd., 2003).

Schlechty (2001) ise okul bağlılığını; özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak üzere beşe ayırmıştır. Sembolik bağlılık boyutunda öğrenciler otoriteye uygun davranma eğilimindedirler. Öğrenci gerekli olan eylemi, yeterli olacak şekilde görevi bitirmek amacıyla yapar. Özgün bağlılık boyutunda ise öğrenci, öğretimi kendi değer ve ilgilerine uygun bulur, öğretim sayesinde ihtiyaçlarının karşılandığını düşünür. Geri çekilme boyutunda öğrenci, öğretimin hedeflerinden uzak durur. Pasif uyma boyutunda öğrenciler görevlerinin tamamlanması için en az çabayla çalışmalarını teslim etmek isterler. Son olarak isyan boyutunda ise ya öğrenci verilen hiçbir akademik görevi ve hedefi kabul etmez ya da akademik eylemleri kendi istedikleri gibi gerçekleştirmek için olumsuz yollara başvurur.

Cernkovich ve Giordano (1992) ise okul bağlılığı kavramını; okula bağlanma, okul personeline bağlanma, okul sorumluluğu ve okul aktivitelerine katılma olmak üzere dört alt boyut olarak ifade etmiştir. Okula bağlanma boyutu, öğrencinin okulu ne kadar önemseydiği ve okulla ilgili duygularını belirten bağlanma alt boyutudur. Bu boyut içerisinde okul personeli veya yöneticilere ilişkin hisler yerine sadece okul ile ilgili gurur duyma veya okula güven duyma gibi hisler yer almaktadır. Okul personeline bağlanma boyutu, öğrencinin eğitimci, yönetici ve okul içindeki bütün bireylere (diğer öğrenciler hariç) karşı olan hislerini, kişilerarası olumlu ilişki bağlarını ifade eder. Bu bağlanma alt boyutunda okul personeline değer verme, okul personeli tarafından anlaşıldığını ve desteklendiğini hissetme yer almaktadır (Maddox ve Prinz, 2003). Okul sorumluluğu alt boyutu öğrenci için okulun ne kadar öncelikli olduğu ve öğrencinin okuldaki görevlerini ne kadar yerine getirdiği ile

ilgilidir. Son olarak okul aktivitelerine katılma boyutunun, okuldaki etkinliklere katılma sıklığı ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Okul bağlılığı kavramının duygusal bileşeni kadar davranışsal bileşeninin de tanımlanabilmesi için okul aktivitelerine katılma alt boyutu önem kazanmaktadır (Cernkovic ve Giordano, 1992).

2.3.2. Okul bağlılığına etki eden faktörler

Okul bağlılığına etki eden faktörler literatürde okul ve sınıf ortamı, öğretmen faktörü, okul yönetimi, akran grubu ve aile olarak belirtilmiştir. Okul bağlılığına etki eden bu faktörler aşağıda ele alınmıştır.

Okul ve sınıf ortamı

Okul topluluğunun temel değerleri açıkça tanımlandığında ve topluluğun tüm üyeleri bunları kabul ettiğinde okulda öğrenme için olumlu bir atmosfer ortamı oluşur. Okuldaki herkes okul normlarını anladığında ve desteklemeyi seçtiğinde de okul bağlılığı artar (Mullis ve Fincher, 1996). Olumlu okul ortamı aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesinde de etkilidir (Marks, 1998). Okul ortamının olumlu olması, okulun eğitim ve öğretim haricinde çeşitli etkinlikler sunması, okulun çevre ve fiziksel düzeninin bulunması, güvenli olması, rehberlik faaliyetlerine önem verilip desteklenmesi öğrencilerin okul bağlılığını arttırmaktır (Lee ve Smith, 1995). Akademik katılım ve sosyal sorumluluk, akademik performansla yakından ilişkilidir. Yapılan incelemeler sonucunda daha küçük sınıflarda olan öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha yoğun katılım göstermiş, olumlu davranışlar sergilemiş, okul ve sınıf ortamından daha memnun kalmış ve okul bağlılıkları ile akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır (Finn vd., 2003).

Öğretmen faktörü

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sınıftaki öğrenci sayısı azaldığında öğretim stratejilerini değiştirerek daha bireyselleştirilmiş ve kaliteli eğitim sunmaktadırlar (Finn vd., 2003). 1960'larda ve 1970'lerde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yönlendirmelerine dikkat etmenin ve yanıt vermenin öğrenci başarısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Finn vd., 1995). Öğretmenlere duygusal bağlılık duymak risk altındaki öğrenciler için koruyucu bir faktördür. Aynı zamanda öğretmen desteği öğrencilerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel okul bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle okulun ilk yıllarındaki öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğrencilerin öz düzenleme ve iş birliğine katılım gibi davranışsal okul bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde öğretmenlerinin kendilerini geliştirmiş olmaları ve

okula bağılılıkları önemli bir faktördür. Şöyle ki öğretmenler kendi alanlarında yeterli olurlarsa öğrenciler de bu yeterli olma durumunu ve okul bağılılığını model alırlar (Schlechty, 2001).

Okul yönetiminin etkisi

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının genellikle öğrencilerle doğrudan ilişkileri olmasa da düzenleyici kurumlar ve karar vericiler olarak okuldaki genel atmosferi etkilerler. Bu sebeple okul müdürleri öğrencilerin okul bağılılığını etkileyen unsur ve durumları tanımalı ve gerektiğinde okul sürecini yeniden yapılandırmalıdır (Cemalcılar, 2010; Schlechty, 2001). Okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile öğrencilerin okul bağılılığı arasındaki ilişkinin incelendiğı bir araştırmada, öğrencilerin okul bağılılığının okul müdürlerinin liderlik niteliğinden etkilendiğı sonucuna ulaşılmıştır (Leithwood ve Jantzi, 1999).

Akran grubu

Ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerin yaşamlarında ebeveynlerden çok akran grupları etkin olmaya başlar. Bu durum öğrencilerin okul yaşantıları için de geçerlidir. Literatürde, algılanan sosyal ve duygusal akran desteğinin, ergenlerin akademik ve toplumsal hedeflerle ilgilenmesini ve bağılılık düzeylerini etkilediğı görülmektedir (Wentzel, 1998). Başka bir araştırma ise akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin akranları tarafından sevildiğini ve onlarla olumlu etkileşimde bulunduğunu göstermiştir (Green vd., 1980). Ergenlik döneminde akran grubu tarafından reddedilmek okul bırakma riskini oluşturmaktadır (French ve Conrad, 2003). Öte yandan ergenlerde akran desteğı, yüksek düzeydeki duygusal okul bağılılığı ile ilişkilidir (Estell ve Perdue, 2013).

Aile etkisi

Jimerson vd.'ne (2003) göre ailesel ve kültürel değerler farklı toplumlardaki öğrencilerin okul bağılılığını etkileyebilir. Ergenlerin ebeveynleriyle birlikte veya ayrı yaşama durumlarına göre okul bağılılık düzeyleri, öğretmene bağılılık düzeyleri, okul sorumluluğı ve okul aktivitelerine katılma düzeyleri farklılaşmaktadır; ebeveynleriyle birlikte yaşayan ergenlerin okul bağılılığı, öğretmene bağılılık, okul sorumluluğı ve okul aktivitelerine katılma düzeyleri anne babası boşanmış ergenlere göre daha yüksektir (Alparslan, 2016). Arastaman'ın (2006) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi ve annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul bağılılıklarının düştüğü gözlemlenmiştir.

2.3.3. Okul bağılılığı ile ilgili kavramlar

Okul bağılılığı ile ilgili kavramlar bağılılık sağlayamama, özdeşleşme, okula yakın olma ve adanmışlık olarak sıralanmaktadır. Bu kavramlar arasında sırayla, bağılılık sağlayamamadan adanmışlığa doğru gidildikçe öğrencilerin okul bağılılığının arttığı görülmektedir (Baş, 2019).

Bağılılık sağlayamama

Ergenlerde okul bağılılığının azalması okul terkinin kademelerinden biri olarak kabul edilebilir. Öğrencinin okuldan ayrılması okul bağılılığının yeteri düzeyde sağlanamamasından kaynaklanmaktadır (Rumberger, 1987). Bağılılık sağlayamama kavramı ile ilgili katılım-özdeşleşme ve öz saygının engellenmesi olmak üzere iki model bulunmaktadır. Öz saygının engellenmesi modelinde, öğrencinin okul başarısı düşükse öz saygısı bozulur ve öğrenci görevlerini kabul etmez. Katılım-özdeşleşme modelinde ise öğrencinin okulda bulunan etkinliklere katıldığı düzeye göre okul bağılılığının belirlendiği kabul edilmektedir (Finn, 1989). Öğrenciler okula bağılılık sağlayamaz ve aidiyet duygusu geliştiremezlerse okul başarıları düşebilir, hatta okulu bırakabilirler (Goodenow ve Grady, 2010). Okul ve sınıf mevcutlarının azaltılması ile bu sayede öğretimin bireyselleştirilmesi ve okul ikliminin olumlu hale getirilmesi gibi çalışmalar öğrencilerin okul bağılılığını sağlayamama durumunun önüne geçebilir (Newmann, 1981).

Özdeşleşme

Okulla özdeşleşen öğrenciler içselleştirilmiş bir aidiyet anlayışına sahiptirler, okul ortamının ayırt edilebilir bir parçası olduklarını ve okulun kendi deneyimlerinin önemli bir parçasını oluşturduğunun farkındadırlar. Okulla özdeşleşen öğrenciler okulla ilgili olumlu hedeflere önem verirler. Ergenlerin okul ortamında fazladan zaman geçirmesi aidiyet duygusunu içselleştirme olasılıklarını arttırmaktadır. Ders dışı sosyal etkinlikler, akademik başarıları zayıf olan öğrencilerin okul bağılılığını geliştirmek ve okulla özdeşleşmelerini sağlamak için kullanılabilir (Finn, 1989). Okulları ile özdeşleşmiş öğrenciler sınıflarında belirli konularda inisiyatif alabilirler ve okul çalışmalarına hevesli olup bu çalışmalara fazladan zaman ayırabilirler. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul koşulları öğrencilerin özdeşleşme davranışını etkilemektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Okula yakın olma

Okula yakın olma, okul bağılılığının duygusal bir bileşenidir ve öğrencilerin okulun bir parçası olup olmaması durumuyla ilgilidir. Öğrencilerin okula yakınlık duymaları kendilerine

benzeyen öğretmenlerin onlara eğitim vermesiyle ve okul ortamında daha fazla zaman geçirmelerini sağlamakla birlikte arttırılabilir (Johnson vd., 2001). Okula yakın olma düzeyinde bulunan öğrenciler akademik çalışmalara kapsamlı katılım sağlamanın yanı sıra okulun müfredat dışı ve sosyal etkinliklerine de katılım sağlarlar (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Adanmışlık

Okul bağlılığını anlayabilmek için öğrencinin dikkati ve adanmışlığı arasındaki ilişkiyi anlamak gereklidir. Bu ilişkinin sonucuna göre öğrencilerin dikkat düzeyi ve adanmışlığı yüksek olduğunda okul bağlılığı düzeyi de artmaktadır. Aynı zamanda akademik başarısı düşük olan öğrenciler üzerinde yapılan başka bir araştırmada da öğrencilerin sosyal bağları ve adanmışlıkları ile okul bağlılıkları arasında ilişki olduğu görülmüştür (Schlechty, 2005, Akt: Arastaman, 2006; Hawkins vd., 1988). Okuluna adanmışlık seviyesinde bağlı olan öğrenciler okulun denetim ve yönetim mekanizmalarına da katılım sağlarlar (Leithwood ve Jantzi, 2000). Firestone ve Rosenblum'un (1988) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenci ve öğretmen adanmışlığı birbirini etkilemektedir ve uyumluluk, saygı, destek, beklentiler ile etkili olma faktörleri okul adanmışlığını etkilemektedir.

2.3.4. Okula bağlılık duyan öğrencilerin özellikleri

Okula bağlılık duyan bir öğrenci, doğası gereği öğrenmeye motive olan kişidir, yani iyi bir not alma arzusundan, bir öğretmenin onayından ya da iyi bir üniversiteye kabul almaktan ziyade, bir yeterlik ve anlayış arzusundan ya da sadece bir öğrenme sevgisinden motive olan kişidir (Voke, 2002). Araştırmalar okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okul deneyimlerinden daha fazla memnuniyet duyduklarını bunun sonucunda daha düşük okulu terk etme, okula devamsızlık ve sonucunu düşünmeden eyleme geçme davranışlarının görüldüğünü ifade etmektedir. Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler sınavlarından daha yüksek puanlar alırlar ve okulu bırakma oranları daha düşüktür; aynı zamanda devamsızlık, yıkıcı davranış sergileme ve erken okul terki gibi risklerden uzaktırlar (Klem ve Connell, 2004).

Osterman'a (2000) göre okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı beklentileri yüksektir, kaygı düzeyleri ise düşüktür ve aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin kişisel risk duyguları azalır, okul bağlılıkları artar. Okul bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin okul yaşamı boyunca akademik başarıları daha yüksektir. Öte yandan risk grubundaki bazı öğrencilerin akademik anlamda başarılı olması yüksek düzeydeki okul bağlılığı ile ilişkilidir. Aynı zamanda okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin

öğretmenleri ile arasındaki ilişkinin daha olumlu düzeyde olduğu bildirilmiştir (Finn ve Voelkl, 1993).

2.3.5. Ergenlik döneminde okul bağlılığı ve okul bağlılığının etkileri

Ergenlik döneminde okul kavramı, öğrencinin yaşamının merkezinde yer alır. Okul ortamı içindeki akademik başarı durumu, öğretmenlerle ve öğrencilerle kurulan ilişkiyel bağlar, sosyal etkinliklerde üstlenilen roller ve yaşantılar öğrencinin kimlik gelişiminde ve benlik saygısında önemli bir etkiye sahiptir (Yavuzer, 2016). Ergenin okul bağlılığı durumu, ergenin benlik algısı ile ergenin içinde bulunduğu sosyal yapının etkileşiminden etkilenmektedir. Yani başka bir deyişle, ergenin okuldaki öğretmen ve öğrenciler tarafından algılanış biçimine ve ergene sergilenen davranışlara göre ergenin kendini algılayışı şekillenmektedir (Kohut, 1971, Akt: Turgut, 2015). Lisedeki çoğu ergen kimlik oluşturma ve özerklik elde etme ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Okul bağlılığı kavramı bu dönemde öğrenciler açısından ayrıca önem kazanmaktadır çünkü öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından benimsendiği ve onlarla olumlu yönde ilişkiler kurduğu takdirde bu durum onların okul bağlılıklarını ve motivasyonlarını artmaktadır (Booker, 2006).

Yapılan araştırmalar okul bağlılığının ergen depresyonuyla negatif yöndeki ilişkisinden dolayı, ergen ruh sağlığını etkileyen temel etmenlerden biri olabileceği sonucuna varmıştır (Millings vd., 2012). Başka bir çalışmada ise okul bağlılığı ile alkol-uyuşturucu madde kullanımı arasındaki ilişkinin ergenin yaşadığı yerin kırsallık düzeyine bağlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre ergenin yaşadığı yerin kırsallık düzeyi ne olursa olsun okul bağlılığı ile alkol-madde kullanımı arasında olumsuz yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Shears vd., 2006). Lise öğrencilerinin kişisel ve okulla ilgili özelliklerinin okul kurallarına aykırı davranışları ile ilişkisinin incelendiği araştırmada ise öğrencilerin kişisel özelliği olarak belirlenen okul bağlılığı, sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancı ile okula kurallarına aykırı davranışlar sergilemesi arasında olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Stewart, 2003). McNeely ve Falci'nin (2004) ergen sağlığı konusunda yaptıkları araştırmaya göre okul bağlılığı düşük olan ergenlerin, ergenlikteki riskli davranışlardan olan madde kullanımına, duygusal sıkıntıya, erken yaşta cinsel ilişkiye girmeye, silahlı şiddete ve intihara okul bağlılığı yüksek olan ergenlere göre daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür.

2.3.6. Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatürde ergenlik dönemindeki öğrencilerin öz yeterlikleri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümünde konu ile ilgili çeşitli araştırmalar derlenmiştir.

Yurt içinde okul bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar

Yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 461 öğrenci katılım sağlamıştır. İncelemenin sonucuna göre şiddete yönelik tutumlar arttıkça okul bağlılık düzeyi düşmüştür (Akman, 2013).

Yılmaz'ın (2015) okul bağlılığının başarı düzeyine ilişkisine yönelik yaptığı araştırmasına 376 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul bağlılığı ile okul başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve okul başarısı düzeyinin alt boyutlarının okul bağlılığını etkilediği görülmüştür.

Alparslan'ın (2016) yaptığı araştırmada ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin benlik saygısı ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 150 ebeveyni boşanmamış ve 250 ebeveyni boşanmış ergen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynleri boşanmış öğrencilerin benlik saygıları daha düşük düzeydedir. Öte yandan okul bağlılığı açısından, ebeveynlerin boşanmış veya boşanmamış olmasına göre bir farklılık gözlemlenmemiştir. Okul bağlılığı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin ise anlamlı olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinde okul bağlılığı ile akademik başarı, akran ilişkileri, devamsızlık ve başarısızlık korkusunun incelendiği araştırmaya 515 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, devamsızlık ve akran ilişkileri okul bağlılığını etkilerken akademik başarı ve başarısızlık korkusu okul bağlılığına etki etmemektedir (Kızıldağ vd., 2017).

Dönmez ve Taylı'nın (2018) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Aynı zamanda okul iklimi, okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesinin birbirleriyle olan ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmaya 578 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul iklimi, okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesi algısı arasında olumlu yönde ilişki vardır. Okul iklimi, okul

bağlılığını ve okul yaşam kalitesi algısını; okul bağlılığı ise okul yaşam kalitesi algısını etkilemektedir.

Karababa vd.'nin (2018) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve değerın okul bağlılığına olan etkisi incelenmiştir. 371 ortaokul öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen sosyal desteğinin, algılanan arkadaş sosyal desteğinin ve insani değerin öğrencilerin okul bağlılığına etki ettiği görülmüştür.

Lise öğrencilerinin okul bağlılığı ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiğı araştırmaya 454 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okul bağlanma puanlarının yüksek ve saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Aynı zamanda okul bağlılığı ile saldırganlık arasında olumsuz yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur (Özbilen vd., 2018).

Baş'ın (2019) ortaokul öğrencilerinin okul bağlılık ve okul yaşam kalitesinin gelecek beklentilerini açıklaması konusundaki yaptığı araştırmaya 701 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesi gelecek beklentilerini etkilemektedir.

Yurt dışında okul bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar

Sosyal destek, okul bağlılığı ve okul doyumunu arasındaki ilişkinin incelendiğı araştırmaya 2028 genç katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aile, akran ve öğretmen sosyal desteğı okul bağlılığı etkisi ile okul doyumunu etkilemektedir. Aynı zamanda akran desteğı okul bağlılığı için bir etki göstermezken aile ve öğretmen desteğinin bu konuda önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir (French ve Conrad, 2003).

Elmore ve Huebner'in (2010) yaptıkları çalışmada ergenlerin okul deneyimlerinden memnuniyetleri, bağlanma davranışlarına ve okul bağlılıklarına göre incelenmiştir. Araştırmaya 587 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okul memnuniyetleri sınıf seviyesine göre değişiklik göstermiştir. Ergenlerin okul memnuniyetleri bağlanma ilişkilerine bakılmaksızın okul bağlılık durumlarını etkilemiştir.

Ortaokuldaki öğrencilerin okul bağlılıkları, okul ortamı ve akademik başarı algıları arasındaki ilişkinin incelendiğı araştırmaya 1046 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin okul ortamına ilişkin algıları okul bağlılıklarının etkisi ile akademik başarılarını etkilemektedir (Wang ve Holcombe, 2010).

Gençlerin olumlu gelişimlerinde okul bağlılığı, okul ilişkisi ve okuldaki eşitliğin etkisinin incelendiği araştırmaya 19.833 ergen katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre okuldaki eşitlik ortamının ergenlerde daha yüksek okul bağlılığı ve okul ilişkisine katkıda bulunduğu görülmüştür. Okuldaki eşitlik ortamının gençlerin olumlu gelişimini teşvik etmede önemli olduğu ifade edilmiştir (Debnam vd., 2013).

Wang ve Eccles'in (2013) 1157 ergenle okul ortamı, başarı motivasyonu ve okul bağlılığı üzerinde yaptığı çalışmaya göre ergenlerin okul ortamı algıları başarı motivasyonunun etkisiyle okul bağlılığını etkilemektedir.

Ergenlerde depresyonun okul bağlılığını ve okul terkini nasıl etkilediğini inceleyen araştırmaya 791 kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre depresif belirtilerin okul terki riskini arttırdığı gözlemlenmiştir. Araştırmaya sadece orta düzeyde depresif belirtiler öğrenciler katıldığı için bu öğrencilerin okul bağlılığını sürdürmeyi başardığı görülmüştür (Garvik vd., 2014).

Wang ve Fredricks (2014) yaptıkları araştırmada ergenlerin okul bağlılığı, problemler davranışlar ve okul terki arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 1272 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, davranışsal ve duygusal okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin zaman içinde suç davranışlarına, madde kullanıma ve okul terkine yöneldikleri gözlemlenmiştir.

Fernández-Zabala vd'nin (2016), yaptıkları araştırmaya 1543 lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kızlar akran desteği ve davranışsal-duygusal bağlılık konusunda erkeklere göre daha yüksek puanlar almıştır. Yaşı küçük olan öğrenciler okul bağlılığı, ebeveyn ve öğretmen desteği konusunda daha yüksek puanlar almıştır. Okul bağlılığını etkileyen okul, aile ve akran kavramları arasında ilişki gözlemlenmiştir. Okul bağlılığı ile ilişkisi en yüksek olan değişken ise okul kavramı içinde yer alan öğretmen desteğinde gözlemlenmiştir.

Yurt içinde yapılan okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar genellikle lise öğrencileri ve erken ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde yapılmıştır. Okul bağlılığı kavramı; akademik başarı, başarısızlık korkusu, devamsızlık, benlik saygısı, saldırganlık, sosyal destek, okul iklimi ve okul doyumu gibi kavramlarla birlikte incelenmiştir. Yurt dışında yapılan okul bağlılığı araştırmalarında ise yurt içindeki araştırmalardan farklı olarak, okul bağlılığının duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları ayrıca incelenmiş ve farklı kavramlarla birlikte ele

alınmıştır. Yurt dışındaki çalışmalarda okul bağlılığı kavramı genellikle lise ve üniversite öğrencileriyle birlikte çalışılmıştır. Aynı zamanda okul bağlılığı kavramı sosyal etkenler, motivasyon, okul ortamı, problem davranışlar, okul terki, depresyon ve okul doyumunu gibi kavramlarla birlikte incelenmiştir. Okul bağlılığı konusunda daha küçük sınıf seviyesinde öğrencilerle çalışmaların yapılmasının ve okul bağlılığının farklı boyutlarının ele alınmasının faydalı olacağı söylenebilir.

2.4. Öz Yeterlik Algısı ve Okul Bağlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu kısmında, öz yeterlik algısı ve okul bağlılığı ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve öz yeterlik algısı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiler alan yazın katkısı ile açıklanmıştır. Literatür incelendiğinde okul bağlılığı ve öz yeterlik algıları ile ilgili ayrı ayrı yapılmış birçok çalışma bulunsa da bu iki kavramın birlikte incelendiği çok az araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir.

Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe akademik okul bağlılıkları ve akademik performansları da yükselmiştir (Oriol vd., 2017). Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf ikliminin olumlu olmasının ve yüksek düzeydeki okul bağlılığının akademik öz yeterlik düzeyini yükselttiği görülmüştür (McMahon vd., 2009).

Uwah vd. (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre okul bağlılığının alt boyutları olan destek olma ve akademik hedefe verilen önem boyutları akademik öz yeterliği olumlu anlamda yordamıştır. Okul bağlılığının diğer bileşenleri ise akademik öz yeterlikle ilişkili çıkmamıştır. Benzer başka bir araştırmanın sonucunda ergenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça okul bağlılıkları ve hedefe yönelik olma düzeyleri de artmıştır (Caraway vd., 2003). Zhang'ın (2014) çalışmasında ise öğretmen istekliliği öğrencilerin bilişsel-duygusal-davranışsal okul bağlılıklarını, içsel hedef yönelimlerini ve akademik öz yeterliklerinin yordayıcısı durumundayken dışsal hedef yönelimlerini yordamamıştır.

Kaygı düzeyi ile okul bağlılığı ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya göre; kaygılı öğrenciler, kaygılı olmayan öğrencilere göre daha düşük öz yeterlik ve okul bağlılığı seviyesine ve daha yüksek tükenmişlik seviyesine sahiptiler (Bresó vd., 2011).

Balkıs vd.'nin (2005) yaptığı çalışmanın sonucuna göre şiddete yönelik tutum; şiddete kaynaklık eden medya, arkadaş çevresi ve şiddete yönelik inançlar ile olumlu ilişkiye

sahipken öz yeterlik inançları ve okul bağlılığı ile olumsuz ilişkiye sahiptir. Dolzan, vd.'nin (2015) yaptığı araştırmanın bulgularına göre ise okul bağlılığı sağlık konusundaki riskli davranışları azaltmada olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda okul bağlılığı ve sağlık konusundaki riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi öz yeterlik dolaylı olarak yordamaktadır.

Mengi'nin (2011) yaptığı araştırmanın sonucuna göre öğrencinin çevresinden aldığı sosyal desteği arttıkça ve öz yeterlik inancı yükseldikçe okul bağlılığının da arttığı görülmüştür.

Erdoğdu ve Yüzbaş'ın (2018) araştırmasının sonucunda öğrencilerin okul bağlılığı ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi de daha yüksekken, başarılı olan, faaliyetlere katılan, öğretmenini yetkin olarak gören öğrencilerin de okul bağlılığı daha yüksektir. Bilge, vd.'nin (2014) yaptığı benzer başka bir araştırmaya göre düzenli çalışma alışkanlığına ve yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin okul bağlılıkları da yüksek çıkmıştır.

Son olarak Stubbs ve Maynard'ın (2017) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre dengeli uyuma sahip ailelerden gelen ergenler, düşük bağlılığa sahip ailelerden gelen ergenlere göre önemli ölçüde daha yüksek akademik öz yeterlik düzeyine ve okul bağlılığına sahiptir.

2.4.1. Öz yeterlik ve okul bağlılığını birlikte inceleyen araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında, öz yeterlik algısı ve okul bağlılığı ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve öz yeterlik algısı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiler alan yazın katkısı ile açıklanmıştır. Literatür incelendiğinde okul bağlılığı ve öz yeterlik algıları ile ilgili ayrı ayrı yapılmış birçok çalışma bulunsa da bu iki kavramın birlikte incelendiği çok az araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir.

Öz yeterlik ve okul bağlılığını birlikte inceleyen araştırmalar

Balkıs vd.'nin (2005) 517 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucuna göre şiddete yönelik tutum; şiddete kaynaklık eden medya, arkadaş çevresi ve şiddete yönelik inançlar ile olumlu ilişkiye sahipken öz yeterlik inançları ve okul bağlılığı ile olumsuz ilişkiye sahiptir.

Mengi'nin (2011) yaptığı araştırmada, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okul bağlılıkları, sosyal destek algıları ve öz yeterlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya 623 öğrenci (317

erkek, 306 kız) katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencinin çevresinden aldığı sosyal desteği arttıkça ve öz yeterlik inancı yükseldikçe okul bağlılığının da arttığı görülmüştür.

Bilge vd. (2014), çalışmalarında lise öğrencilerinde tükenmişlik ve okul bağlılığı düzeylerini akademik başarı, çalışma alışkanlıkları ve öz yeterlik inançları açısından incelemiştir. 633 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada, düzenli çalışma alışkanlığına ve yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin okul bağlılıkları da yüksek çıkmıştır.

Erdoğdu ve Yüzbaşı'nın (2018) 9. ve 10. sınıflarda okuyan 221 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin okul bağlılığı ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir, incelemenin sonucunda öğrencilerin okul bağlılığı ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın diğer sonuçlarına göre erkek öğrencilerin okula bağlılığı kız öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir; aynı zamanda erkek öğrenciler arasında anne ve babası birlikte olanların öz yeterliği daha yüksek düzeydedir. Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi de daha yüksekken, başarılı olan, faaliyetlere katılan, öğretmenini yetkin olarak gören öğrencilerin de okul bağlılığı daha yüksektir.

Lise öğrencilerinde öz yeterlik, hedefe yöneliklik ve başarısızlık korkusu ile okul bağlılığının ilişkileri incelendiği ve 206 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre ergenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça okul bağlılıkları ve hedefe yönelik olma düzeyleri de artmıştır (Caraway vd., 2003).

Uwah vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada, 40 Afro-Amerikan lise öğrencisinin okul bağlılıkları, akademik öz yeterlikleri ve akademik isteklilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul bağlılığının alt boyutları olan destek olma ve akademik hedefe verilen önem boyutları akademik öz yeterliği olumlu anlamda yordamıştır. Okul bağlılığının diğer bileşenleri ise akademik öz yeterlikle ilişkili çıkmamıştır.

McMahon vd.'nin (2009) yaptıkları çalışmada, 149 ilkokul (4. ve 5. sınıf) öğrencisinin sınıf iklimi ve okul bağlılığının akademik öz yeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf ikliminin olumlu olmasının ve yüksek düzeydeki okul bağlılığının akademik öz yeterlik düzeyini yükselttiği görülmüştür.

Bresó vd. (2011) yaptıkları çalışmada, tükenmişliği azaltmak; öz yeterlik, okul bağlılığı ve akademik performansı arttırmak için 66 üniversite öğrencisine bilişsel davranışçı

müdahale programı uygulamıştır. Çalışma grubunun yanında iki kontrol grubu (kaygılı-kaygılı olmayan) belirlenmiştir. Belirlenen iki kontrol grubunda kaygılı öğrenciler, kaygılı olmayan öğrencilere göre daha düşük öz yeterlik ve okul bağlılığı seviyesine ve daha yüksek tükenmişlik seviyesine sahiptirler.

Zhang'ın (2014) çalışmasında, öğretmen istekliliğinin; öğrencilerin okul bağlılığı, akademik öz yeterlik ve öğrenmede içsel-dışsal yönelimleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya 165 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen istekliliği öğrencilerin bilişsel-duygusal-davranışsal okul bağlılıklarını, içsel hedef yönelimlerini ve akademik öz yeterliklerinin yordayıcısı durumundayken dışsal hedef yönelimlerini yordamamıştır.

Dolzan vd. (2015) yaptıkları araştırmada, okul bağlılığının sağlık konusundaki riskli davranışlar üzerindeki etkisini ve okul bağlılığı ile sağlık konusundaki riskli davranışların ilişkisinde öz yeterliğin aracılığını incelemişlerdir. Araştırmaya ortaokul düzeyindeki 250 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul bağlılığı sağlık konusundaki riskli davranışları azaltmada olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda okul bağlılığı ve sağlık konusundaki riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi öz yeterlik dolaylı olarak yordamaktadır.

Oriol vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada özerklik desteği ve olumlu duyguların üniversite öğrencilerinin akademik performansları üzerindeki etkisi, akademik bağlılık ve öz yeterlik aracılığı ile incelenmiştir. 428 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmaya göre olumlu duygular ve özerklik desteği; akademik performansı, öz yeterliği ve akademik bağlılığı etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe akademik okul bağlılıkları ve akademik performansları da yükselmiştir.

Stubbs ve Maynard'ın (2017) lise sonrası eğitim kurumlarına devam eden 523 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, ergenlerin akademik öz yeterlikleri ve okul bağlılıkları arasındaki ilişki ailelerinin işlevselliğine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre dengeli uyuma sahip ailelerden gelen ergenler, düşük bağlılığa sahip ailelerden gelen ergenlere göre önemli ölçüde daha yüksek akademik öz yeterlik düzeyine ve okul bağlılığına sahiptir.

Öz yeterlik ve okul bağlılığı ile ilgili araştırmaların genel olarak lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öz yeterlik ve okul bağlılığı kavramları; tükenmişlik, akademik isteklilik, sosyal destek, riskli davranışlar, başarısızlık korkusu, akademik başarı ve sınıf-okul iklimi gibi kavramlarla birlikte araştırmalara konu

olmuştur. Literatürdeki araştırmalara göre okul bağlılığı ve öz yeterlik kavramları birbirlerinden etkilenmektedir ve bu kavramlar arasında öğrenciler bağlamında bir ilişki gözlemlenmektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreci detaylı bir biçimde sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma bir ilişkisel tarama araştırmasıdır.

İlişkisel tarama modeli; çoğunlukla iki veya ikiden fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılır. İlişki olabileceği düşünülen değişkenler incelenerek bir sonuca varılır. Ancak inceleme sonucunda neden-sonuç ilişkisi bulunamayan değişkenlerde ise bu modelde bir değişkene ait bilgiler ışığında diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun yordanmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Yapılan olan bu çalışmada, araştırmacının manipülasyon etkisinden bağımsız olarak oluşturulmuş parçalanmış aileye sahip ergenler bulunmaktadır. Araştırmada bu ergenlerin okula bağlılık ve öz yeterlik algıları incelenmiştir. Bu şekilde parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algılarının ve okul bağlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken Kayseri ili merkez ilçeleri olan Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerindeki Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Güzel Sanatlar ve Spor liselerinden birer lise belirlenmiş ve belirlenen bu liselerde 9-10-11-12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 304 parçalanmış aileye sahip ergen çalışma grubuna alınmıştır.

Çalışma grubunda bulunan parçalanmış aileye sahip ergenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunu oluşturan parçalanmış aileye sahip ergenlerin demografik özellikleri

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Erkek	226	74.3
Kız	78	25.7
Sınıf seviyesi		
9. Sınıf	121	39.8
10. Sınıf	72	23.7
11. Sınıf	75	24.7
12. Sınıf	36	11.8
Anne birliktelik durumu		
Boşandı ve evden ayrıldı	47	15.5
Boşanmadan evden ayrıldı	15	4.9
Çalışmak için uzağa gitti	12	3.9
Öldü	25	8.2
Baba birliktelik durumu		
Boşandı ve evden ayrıldı	76	25
Boşanmadan evden ayrıldı	19	6.3
Çalışmak için uzağa gitti	71	23.4
Öldü	39	12.8
Birlikte yaşama durumu		
Anne	188	61.8
Yakını	20	6.5
Baba	59	19.4
BADB	37	12.1

BADB: Babaanne, anneanne veya dede ile birlikte

Araştırmaya katılan ergenlerin %74.3'ü erkek, %25.7'si ise kızdır. Sınıf seviyelerine göre ergenlerin %39.8'i 9. sınıf, %23.7'si 10. sınıf, %24.7'si 11. sınıf, %11.8'i ise 12. sınıfta okumaktadır. Ergenlerin annelerinin birliktelik durumu incelendiğinde; %15.5'inin boşanıp evden ayrıldığı, %4.9'unun boşanmadan evden ayrıldığı, %3.9'unun çalışmak için uzağa gittiği, %8.2'sinin ise öldüğü saptanmıştır. Diğer taraftan ergenlerin babalarının birliktelik durumu incelendiğinde; %25'inin boşanıp evden ayrıldığı %6.3'ünün boşanmadan evden ayrıldığı %23.4'ünün çalışmak için uzağa gittiği, %12.8'inin ise öldüğü belirlenmiştir. Aynı zamanda ergenlerin birlikte yaşama durumları incelendiğinde; %61.8'inin anne %19.4'ünün baba %12.1'inin babaanne, anneanne veya dede %6.5'inin ise başka bir yakını ile yaşadığı saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak için oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda, çalışma grubunu oluşturan ergenlerin aile bütünlüğünü, kiminle birlikte yaşadığını, cinsiyetlerini, sınıf seviyelerini, ebeveynlerinin demografik ve eğitim durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇİÖYÖ)

Türkçeye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından yapılan Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 14–17 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Öz yeterliğin üç boyutunu temsil ettiği varsayılan ölçeğin birinci alt boyutu olan sosyal öz yeterlik, ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etme düzeylerini ölçerken; ikinci alt boyut olan akademik öz yeterlik ise ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılaması ile ilgili ölçümlerdir. Ölçeğin son alt boyutu olan duygusal öz yeterlik ise ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamayı ölçmektedir. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçeğin her alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. ÇİÖYÖ beşli likert tipi “1- Hiç ve 5- Çok iyi” bir ölçektir. Toplam öz yeterlik alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21’dir. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin ilgili öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise ergenin öz yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .86 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler incelendiğinde; akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64, duygusal öz yeterlik için .78 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Ölçeğin Türkçe Formu için bu çalışmada yeniden hesaplanan cronbach alpha güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .88, alt boyutlarda sosyal öz yeterlik için .79, akademik öz yeterlikte .80, duygusal öz yeterlikte .80 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği

Appleton vd. (2006) tarafından geliştirilen, Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması Önen (2014) tarafından yapılan Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği, öğrencinin okula bilişsel ve psikolojik boyutlarda bağlılığını ölçen ve 4’lü Likert türü derecelmeyi (1: büyük ölçüde katılıyorum, 4: büyük ölçüde katılmıyorum) kullanan 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek; okula psikolojik boyutta bağlılığın öğrenme için aile desteği, öğrenme için akran desteği ve öğretmen öğrenci ilişkileri bileşenleri ile bilişsel boyuttaki bağlılığın geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği ve dışsal motivasyon bileşenlerine ilişkin ölçümler sağlamaktadır.

Puanlamada, dışsal motivasyonu ölçen 18. ve 32. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçek kullanılarak öğrencinin okul bağlılığı belirli bileşenleri açısından ya da genel olarak ölçülebilir (Önen, 2014).

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen ölçümlerin güvenilirlik düzeylerine ilişkin kanıtlar elde etmek üzere, ilgili ölçümlere ilişkin Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alpha değerleri ölçeğin Türkçe Formunun; öğrenme için aile desteği (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.74$, lise öğrencileri için $\alpha=.75$), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.80$, lise öğrencileri için $\alpha=.75$), öğretmen öğrenci ilişkileri (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.84$, lise öğrencileri için $\alpha=.85$), öğrenme için akran desteği (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.70$, lise öğrencileri için $\alpha=.76$) ve geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.75$, lise öğrencileri için $\alpha=.73$) alt ölçeklerinin her iki çalışma grubundaki öğrenciler için kabul edilebilir düzeyde güvenilir ölçümler sağlayabildiğine işaret etmektedir. Ancak dışsal motivasyon alt ölçeğine ilişkin Cronbach alpha değerlerine (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.55$, lise öğrencileri için $\alpha=.68$) bakıldığında, dışsal motivasyon alt ölçeğinin her iki öğrenci grubu için de güvenilir ölçümler sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, bu alt ölçeğin yalnızca iki maddeden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Psikolojik bağlılığı (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.85$, lise öğrencileri için $\alpha=.86$) ve bilişsel bağlılığı ölçen (ortaokul öğrencileri için $\alpha=.79$, lise öğrencileri için $\alpha=.78$) maddelerden elde edilen ölçümler için hesaplanan Cronbach alpha değerleri ise bu alt ölçeklerin, 6.-12. sınıf öğrencilerinin psikolojik ve bilişsel bağlılık düzeylerini güvenilir bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin Türkçe Formuna ilişkin hesaplanan Cronbach alpha değerleri, 6.-12. sınıf öğrencileri için, ölçeğin okula psikolojik ve bilişsel boyutlarda bağlılık ile bunların bileşenlerine yönelik güvenilir ölçümler sağlayabildiğine işaret etmektedir. Dışsal motivasyon alt ölçeğine ilişkin hesaplanan Cronbach alpha değerleri ise, bu alt ölçeğin 6.-12. sınıf öğrencileri için güvenilir ölçümler sağlayamadığına işaret etmektedir. Ancak DFA sonuçları, bu alt ölçekte yer alan maddelerin dışsal motivasyonun uygun birer göstergesi olduğuna ve ölçeğin dışsal motivasyon dahil olmak üzere altı faktörlü bir yapı sergilediğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda bu alt ölçeğe dayalı olarak 6.-12. sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeylerinin belirlenmesinin uygun olmayacağı, ancak bu alt ölçeğin diğer iki alt

ölçek ile birlikte öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeylerini belirlemek üzere kullanılabilceği sonucuna ulaşmıştır.

Ölçeğin Türkçe Formu için bu araştırmada yeniden hesaplanan cronbach alpha güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler incelendiğinde; öğrenme için aile desteği için .71, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği için .81, öğretmen-öğrenci ilişkileri için .84, öğrenme için akran desteği için .70, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar için .74 ve dışsal motivasyon için .62 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama sürecine başlanmadan önce araştırma ile ilgili MEB Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ilgili izin (EK-5) ve NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Onayı (EK-6) alınmıştır. Verileri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bulunduğu liselerdeki tüm ergenlere araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl uygulanacağı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Araştırmacının ergenlere kendini tanıtmayı ve araştırmanın amacı ile ölçeklerin uygulanma süreci hakkında ergenlere yapılan bilgilendirme sonrasında araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen ergenlere Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulama yapıldığı zaman sınıflarda bulunan 643 ergene uygulanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan ergenler arasında parçalanmış aileye sahip olanlar Kişisel Bilgi Formundaki bilgilere dayalı olarak belirlenmiş, parçalanmış aileye sahip olmayan 339 ergene ait ölçek araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüş olup uygulama esnasında bir sorunla karşılaşmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya toplamda 643 ergen katılmıştır. Ergenlerin Kişisel Bilgi Formuna verdikleri cevaplar ile parçalanmış aileye sahip toplam 325 ergen belirlenmiştir. Parçalanmış aileye sahip 21 ergenin ölçekleri eksik veya hatalı doldurması sebebiyle bu ergenlerin vermiş olduğu cevaplar araştırma ve analiz sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmada hata payı $p < .05$ olarak belirlenmiş ve analizler SPSS 26 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analiz aşamasında frekans analizleri, güvenilirlik analizleri, ortalama karşılaştırma testleri, korelasyon analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır.

İlk aşamada bireylerin demografik özelliklerine yönelik frekans analizleri sunulmuştur. Frekans analiz bulgularından gruplara ait yüzde (%) ve frekans (n) değerleri hesaplanmış ve birlikte sunulmuştur. Daha sonra araştırma kapsamında kullanılan ölçekler için Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Güvenilirlik analizleri ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarına ait betimleyici istatistikleri ile birlikte verilmiştir.

Araştırmanın hipotez testi aşamasında veri setinin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık basıklık katsayılarının ± 2 aralığında yer alma durumlarına göre incelenmiş ve ölçüm puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ergenlerin, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinden ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeğinden aldıkları puanların Kişisel Bilgi Formundaki iki değişkene sahip “cinsiyet” için Bağımsız Örneklemelerde t Testi; “sınıf seviyesi”, “anne-baba eğitim durumu”, “anne-baba birliktelik durumu” ve “kiminle birlikte yaşadıkları”na göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise bağımsız grup karşılaştırma testlerinden Tek Yönlü ANOVA Testi uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Testi sonucunda anlamlı olan grupların çoklu karşılaştırmalarında Tukey Testi kullanılmıştır. Ergenlerin Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeğinden ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeğinden aldıkları puanların arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek için ise Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Son olarak araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin toplam puanları göz önünde bulundurulmuş ve öz yeterlik ölçeği toplam puanlarının bağımsız ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı basit doğrusal regresyon analizi tekniği uygulanmıştır.

Tablo 3.2.’de araştırmaya katılan parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri üzerinden elde edilen tanımlayıcı istatistik değerleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları

Boyut	\bar{X}	Medyan	Mod	Çarp	Bas	Alpha
ÖAD	13.67	14.00	16.00	-1.33	1.90	.71
OKİ	24.89	25.00	22.00	-0.35	-0.23	.81
Öİ	24.39	24.50	24.00	-0.30	-0.16	.84
ÖAAD	17.59	18.00	18.00	-0.26	-0.32	.70
GYA	15.42	16.00	18.00	-0.70	0.08	.74
DM	5.72	6.00	6.00	-0.43	-0.56	.62
OBÖ	101.68	101.50	94.00	-0.23	-0.15	.89
AÖY	19.72	20.00	21.00	0.22	-0.61	.80
SÖY	23.41	24.00	27.00	-0.21	-0.61	.79
DÖY	20.47	20.00	26.00	0.08	-0.78	.80
ÖYÖ	63.60	63.00	60.00	0.12	-0.31	.88

ÖAD: Öğrenme İçin Aile Desteği, OKİ: Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği, Öİ: Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, ÖAAD: Öğrenme İçin Akran Desteği, GYA: Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar, DM: Dışsal Motivasyon, OBÖ: Okul Bağlılık Ölçeği, AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeylerinin aritmetik ortalamaların, medyanların ve modların birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeylerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 aralığında yer aldığı görülmüştür. Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 arasında olması, değerlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (George ve Mallery, 2010). Cronbach Alfa güvenilirlik analizi bulguları incelendiğinde, ergenlerin sosyal öz yeterlik ve okul bağlılık ölçeklerinin alt ölçeklerinde madde çıkarıldığında güvenilirlik katsayısında anlamlı bir artış olmadığı görülmektedir. Ayrıca ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılık ölçeklerinin alt ölçek maddelerinin düzeltilmiş korelasyon değerleri pozitif olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara alt amaçların sırasına göre yer verilmiştir.

4.1. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.’de parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t -testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	SS	t	p
AÖY	Erkek	19.93	5.93	1.071	.285
	Kız	19.10	5.72		
SÖY	Erkek	23.31	6.46	-0.501	.617
	Kız	23.71	4.75		
DÖY	Erkek	21.35	6.27	4.032	.001*
	Kız	17.92	7.03		
ÖYÖ	Erkek	64.58	15.12	1.984	.048*
	Kız	60.73	13.77		

*p<.05 AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği akademik ve sosyal alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (p>.05).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği duygusal alt boyut puanlarının ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). Puan ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin duygusal alt boyut puan ortalamaları (21.35) kızlara (17.92) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanlarının da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < .05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarının (64.58) kızlara (60.73) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	SS	t	p
ÖAD	Erkek	13.57	2.37	-1.317	.189
	Kız	13.97	2.21		
OKİ	Erkek	24.55	5.76	-1.777	.077
	Kız	25.90	5.83		
Öİ	Erkek	24.27	5.97	-0.575	.566
	Kız	24.72	5.62		
ÖAAD	Erkek	17.63	3.64	0.336	.737
	Kız	17.47	3.00		
GYA	Erkek	15.28	3.43	-1.239	.216
	Kız	15.83	3.33		
DM	Erkek	5.72	1.70	0.073	.942
	Kız	5.71	1.59		
OBÖ	Erkek	101.02	15.50	-1.277	.203
	Kız	103.60	15.07		

* $p < .05$ ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.2.'de parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Test sonuçları incelendiğinde, parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutlarında ve okul bağlılık ölçeği toplam puanında kızların, öğrenme için akran desteği ve dışsal motivasyon alt boyutlarında ise erkeklerin küçük farkla da olsa daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Sınıf Seviyesine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta

mıdır?" sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.3. ve Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.3.'te parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılması

Boyut	Sınıf seviyesi	\bar{X}	SS	F	p
AÖY	9. Sınıf	20.50	5.94	1.386	.247
	10. Sınıf	18.81	5.39		
	11. Sınıf	19.40	6.15		
	12. Sınıf	19.56	5.95		
SÖY	9. Sınıf	23.48	6.31	0.239	.869
	10. Sınıf	22.92	5.41		
	11. Sınıf	23.75	6.31		
	12. Sınıf	23.44	6.13		
DÖY	9. Sınıf	20.78	6.28	0.624	.600
	10. Sınıf	19.81	6.28		
	11. Sınıf	20.16	7.74		
	12. Sınıf	21.42	6.05		
ÖYÖ	9. Sınıf	64.76	14.87	0.757	.519
	10. Sınıf	61.53	13.31		
	11. Sınıf	63.31	16.40		
	12. Sınıf	64.42	14.53		

*p<.05 AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.3.'teki Anova test bulguları incelendiğinde, ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Puan ortalamaları incelendiğinde akademik alt boyutta 9. Sınıf, sosyal alt boyutta 11. sınıf, duygusal alt boyutta 12. sınıf, Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanında 9. sınıf en yüksek ortalamaya sahip iken tüm boyutlarda 10. sınıf en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4.'te parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılmasına ilişkin Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırılması

Boyut	Sınıf seviyesi	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
ÖAD	9. Sınıf	13.81	2.13	2.431	.065	-
	10. Sınıf	13.79	2.24			
	11. Sınıf	13.81	2.43			
	12. Sınıf	12.69	2.82			
OKİ	9. Sınıf	25.08	5.81	0.480	.696	-
	10. Sınıf	25.32	6.08			
	11. Sınıf	24.57	5.14			
	12. Sınıf	24.08	6.58			
Öİ	9. Sınıf	25.35	5.70	2.001	.114	-
	10. Sınıf	23.93	6.45			
	11. Sınıf	23.91	5.66			
	12. Sınıf	23.08	5.41			
ÖAAD	9. Sınıf	17.61	3.17	0.437	.726	-
	10. Sınıf	17.21	3.65			
	11. Sınıf	17.80	3.73			
	12. Sınıf	17.83	3.68			
GYA	9. Sınıf ¹	16.16	3.15	3.724	.012*	4<1
	10. Sınıf ²	15.08	3.73			
	11. Sınıf ³	15.09	3.30			
	12. Sınıf ⁴	14.31	3.45			
DM	9. Sınıf	5.97	1.64	1.604	.188	-
	10. Sınıf	5.47	1.64			
	11. Sınıf	5.61	1.72			
	12. Sınıf	5.58	1.65			
OBÖ	9. Sınıf	103.98	14.97	1.920	.126	-
	10. Sınıf	100.81	15.57			
	11. Sınıf	100.80	15.07			
	12. Sınıf	97.58	16.59			

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.4.'teki analiz sonuçlarına göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme için akran desteği, dışsal motivasyon alt boyutları ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>.05).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyut puanlarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<.05). Post hoc sonuçları incelendiğinde, 12. sınıfta öğrenim gören ergenlerin

geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyut puanları (14.31) 9. sınıfta öğrenim gören ergenlere (16.16) göre daha düşüktür.

4.3. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.5. ve Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.5. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Anne eğitim durumu	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
AÖY	Okur Yazar Değil	18.75	4.10	1.895	.095	-
	Okur-Yazar	19.25	7.89			
	İlkokul	18.84	5.39			
	Ortaokul	19.49	6.28			
	Lise	20.00	6.03			
	Üniversite	22.29	5.56			
SÖY	Okur Yazar Değil ¹	21.63	3.70	2.953	.013	3<6
	Okur-Yazar ²	22.00	2.94			
	İlkokul ³	21.93	6.28			
	Ortaokul ⁴	23.71	6.49			
	Lise ⁵	23.96	5.65			
	Üniversite ⁶	26.09	4.96			
DÖY	Okur Yazar Değil	18.00	5.71	2.232	.051	-
	Okur-Yazar	19.50	8.58			
	İlkokul	19.68	6.24			
	Ortaokul	20.57	6.42			
	Lise	20.21	7.12			
	Üniversite	23.69	6.43			
ÖYÖ	Okur Yazar Değil ¹	58.38	7.69	3.524	.004	3<6
	Okur-Yazar ²	60.75	15.59			
	İlkokul ³	60.45	14.24			
	Ortaokul ⁴	63.77	15.28			
	Lise ⁵	64.17	15.25			
	Üniversite ⁶	72.06	12.97			

*p<.05 AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.5.’te parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının anne eğitim durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin akademik ve duygusal alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin sosyal alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Post hoc sonuçları incelendiğinde, annesi ilkököl mezunu olan ergenlerin sosyal alt boyut puanları (21.93) annesi üniversite mezunu olan ergenlere (26.09) göre daha düşüktür.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin Öz Yeterlik Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Post hoc sonuçları incelendiğinde, annesi ilkököl mezunu olan ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları (60.45) annesi üniversite mezunu olan ergenlere (72.06) göre daha düşüktür.

Tablo 4.6.'da parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin anne eğitim durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Anne eğitim durumu	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
ÖAD	Okur Yazar Değil	14.50	1.60	1.069	.378	-
	Okur-Yazar	13.25	0.50			
	İlkokul	13.34	2.46			
	Ortaokul	13.84	2.35			
	Lise	13.60	2.32			
	Üniversite	14.20	2.21			
OKİ	Okur Yazar Değil	27.13	4.52	1.170	.324	-
	Okur-Yazar	19.75	6.55			
	İlkokul	24.63	5.99			
	Ortaokul	25.46	5.49			
	Lise	24.97	5.69			
	Üniversite	24.20	6.32			
Öİ	Okur Yazar Değil	24.13	5.54	0.387	.858	-
	Okur-Yazar	24.00	7.16			
	İlkokul	24.30	5.48			
	Ortaokul	24.70	6.53			
	Lise	23.79	5.99			
	Üniversite	25.31	5.15			
ÖAAD	Okur Yazar Değil	17.00	4.04	1.504	.188	-
	Okur-Yazar	17.50	3.11			
	İlkokul	16.97	3.84			
	Ortaokul	17.78	3.52			
	Lise	17.69	3.31			
	Üniversite	18.74	2.29			
GYA	Okur Yazar Değil	16.75	2.05	1.397	.225	-
	Okur-Yazar	12.50	4.12			
	İlkokul	15.02	3.53			
	Ortaokul	15.51	3.43			
	Lise	15.54	3.36			
	Üniversite	16.09	3.17			
DM	Okur Yazar Değil ¹	5.50	1.77	2.492	.031*	4<2
	Okur-Yazar ²	6.25	0.96			
	İlkokul ³	5.76	1.65			
	Ortaokul ⁴	5.23	1.57			
	Lise ⁵	5.97	1.69			
	Üniversite ⁶	6.17	1.76			
OBÖ	Okur Yazar Değil	101.58	15.31	0.856	.511	-
	Okur-Yazar	93.25	15.31			
	İlkokul	105.00	12.60			
	Ortaokul	102.52	16.00			
	Lise	104.71	13.66			
	Üniversite	100.02	15.79			

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.6.'daki Anova testi sonuçlarına göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme için akran desteği, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutları ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Annesinin eğitim düzeyi ortaokul olan ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanları (5.23), annesinin eğitim düzeyi okur-yazar olan ergenlere (6.25) göre daha düşüktür.

4.4. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Baba eğitim durumu	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
AÖY	İlkokul ve altı ¹	18.01	5.11	4.822	.003*	1<4
	Ortaokul ²	19.21	5.80			
	Lise ³	20.25	6.03			
	Üniversite ve üzeri ⁴	21.85	6.05			
SÖY	İlkokul ve altı	22.36	6.12	2.047	.107	
	Ortaokul	22.73	5.90			
	Lise	24.06	6.06			
	Üniversite ve üzeri	24.54	6.06			
DÖY	İlkokul ve altı	19.48	6.39	1.722	.162	
	Ortaokul	19.73	6.77			
	Lise	21.09	6.43			
	Üniversite ve üzeri	21.69	7.06			
ÖYÖ	İlkokul ve altı ¹	59.85	13.74	4.087	.007*	1<4
	Ortaokul ²	61.66	14.34			
	Lise ³	65.41	15.06			
	Üniversite ve üzeri ⁴	68.08	15.42			

* $p<.05$ AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.7.'de parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının baba eğitim durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin akademik alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Post hoc sonuçları incelendiğinde, babası ilkokul ve altı mezunu olan ergenlerin akademik alt boyut puanları (18.01) babası üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere (21.85) göre daha düşüktür.

Ergenlerin sosyal ve duygusal alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Post hoc sonuçları incelendiğinde, babası ilkokul ve altı mezunu olan ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları (59.85) babası üniversite ve üzeri mezunu olan ergenlere (68.08) göre daha düşüktür.

Tablo 4.8.'de parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin baba eğitim durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.8. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Baba eğitim durumu	\bar{X}	SS	F	p	Anlamli Fark
ÖAD	İlkokul ve altı	13.37	2.40	0.675	.568	-
	Ortaokul	13.74	2.29			
	Lise	13.71	2.41			
	Üniversite ve üzeri	13.96	2.15			
OKİ	İlkokul ve altı	24.64	5.68	0.713	.545	-
	Ortaokul	25.75	5.32			
	Lise	24.55	6.09			
	Üniversite ve üzeri	24.75	6.04			
Öİ	İlkokul ve altı	24.11	5.32	0.822	.482	-
	Ortaokul	25.11	6.41			
	Lise	23.87	5.75			
	Üniversite ve üzeri	24.90	6.13			
ÖAAD	İlkokul ve altı	17.22	3.96	0.965	.409	-
	Ortaokul	17.41	3.34			
	Lise	17.65	3.39			
	Üniversite ve üzeri	18.27	3.09			
GYA	İlkokul ve altı	15.05	3.38	1.762	.154	-
	Ortaokul	15.64	3.36			
	Lise	15.13	3.54			
	Üniversite ve üzeri	16.31	3.14			
DM	İlkokul ve altı ¹	5.68	1.67	2.685	.047*	2<3
	Ortaokul ²	5.27	1.56			
	Lise ³	5.93	1.70			
	Üniversite ve üzeri ⁴	5.96	1.68			
OBÖ	İlkokul ve altı	100.08	14.42	0.939	.422	-
	Ortaokul	102.93	15.17			
	Lise	100.85	16.21			
	Üniversite ve üzeri	104.15	15.35			

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.8.'deki analiz sonuçlarına göre ergenlerin öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme için akran desteği, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyut ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05). Babasının eğitim düzeyi ortaokul olan ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanları (5.27) babasının eğitim düzeyi lise olan ergenlere (5.93) göre daha düşüktür.

4.5. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Anne-Babanın Birliktelik Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları anne-babanın birliktelik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.9., Tablo 4.10., Tablo 4.11 ve Tablo 4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4.9. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının anne birliktelik durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Anne birliktelik durumu	\bar{X}	SS	F	p
AÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	20.17	4.96	.627	.599
	Boşanmadan evden ayrıldı	20.80	6.95		
	Çalışmak için uzağa gitti	18.58	4.96		
	Öldü	21.32	7.17		
SÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	24.17	6.01	.066	.978
	Boşanmadan evden ayrıldı	24.20	6.83		
	Çalışmak için uzağa gitti	23.92	5.58		
	Öldü	23.56	5.26		
DÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	21.49	6.31	.378	.769
	Boşanmadan evden ayrıldı	19.33	7.29		
	Çalışmak için uzağa gitti	21.17	7.32		
	Öldü	21.00	7.35		
ÖYÖ	Boşandı ve evden ayrıldı	65.83	13.75	.099	.961
	Boşanmadan evden ayrıldı	64.33	18.00		
	Çalışmak için uzağa gitti	63.67	13.71		
	Öldü	65.88	16.26		

*p<.05 AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.9.’da parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının anne birliktelik durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir. Test bulguları incelendiğinde, ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının anne birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>.05). Bu bulgu ışığında, ergenlerin anne birliktelik durumu bazında ölçülen öz yeterlik algı puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10.’da parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının baba birliktelik durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.10. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının baba birliktelik durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Baba birliktelik durumu	\bar{X}	SS	F	p
AÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	18.88	5.51	.404	.751
	Boşanmadan evden ayrıldı	19.53	4.56		
	Çalışmak için uzağa gitti	19.31	6.66		
	Öldü	20.15	5.77		
SÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	22.08	6.35	1.291	.279
	Boşanmadan evden ayrıldı	22.58	6.13		
	Çalışmak için uzağa gitti	24.04	6.12		
	Öldü	23.41	5.96		
DÖY	Boşandı ve evden ayrıldı	19.95	6.37	.248	.863
	Boşanmadan evden ayrıldı	20.58	6.92		
	Çalışmak için uzağa gitti	20.81	6.87		
	Öldü	20.03	6.19		
ÖYÖ	Boşandı ve evden ayrıldı	60.91	14.57	.627	.598
	Boşanmadan evden ayrıldı	62.68	12.83		
	Çalışmak için uzağa gitti	64.17	16.13		
	Öldü	63.59	14.37		

*p<.05 AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.10.'daki analiz sonuçlarına göre ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının baba birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05). Bu bulgulara göre, ergenlerin baba birliktelik durumu bazında ölçülen öz yeterlik algı puanlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11.'de parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin anne birliktelik durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.11. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının anne birliktelik durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Anne birliktelik durumu	\bar{X}	SS	F	p
ÖAD	Boşandı ve evden ayrıldı	13.60	2.69	.548	.651
	Boşanmadan evden ayrıldı	14.07	2.05		
	Çalışmak için uzağa gitti	12.83	3.21		
	Öldü	13.28	2.70		
OKİ	Boşandı ve evden ayrıldı	25.66	5.16	.879	.455
	Boşanmadan evden ayrıldı	26.73	6.89		
	Çalışmak için uzağa gitti	23.33	5.52		
	Öldü	24.76	6.57		
Öİ	Boşandı ve evden ayrıldı	24.23	5.32	1.590	.197
	Boşanmadan evden ayrıldı	27.40	5.93		
	Çalışmak için uzağa gitti	24.33	4.23		
	Öldü	23.56	6.55		
ÖAAD	Boşandı ve evden ayrıldı	18.32	3.70	.247	.863
	Boşanmadan evden ayrıldı	18.13	3.56		
	Çalışmak için uzağa gitti	18.33	3.45		
	Öldü	17.60	3.15		
GYA	Boşandı ve evden ayrıldı	15.51	2.84	.281	.839
	Boşanmadan evden ayrıldı	15.60	3.83		
	Çalışmak için uzağa gitti	14.75	3.96		
	Öldü	15.00	3.54		
DM	Boşandı ve evden ayrıldı	6.00	1.30	.735	.534
	Boşanmadan evden ayrıldı	5.40	1.84		
	Çalışmak için uzağa gitti	6.00	1.71		
	Öldü	6.04	1.43		
OBÖ	Boşandı ve evden ayrıldı	103.32	15.24	.763	.517
	Boşanmadan evden ayrıldı	107.33	17.68		
	Çalışmak için uzağa gitti	99.58	16.76		
	Öldü	100.24	17.16		

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.11.'deki Anova testi sonuçlarına göre, okul bağlılık düzeylerinin anne birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05). Tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, ergenlerin anne birliktelik durumları bazında ölçülen okul bağlılık düzeylerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.12.'de parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin baba birliktelik durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının baba birliktelik durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Baba birliktelik durumu	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
ÖAD	Boşandı ve evden ayrıldı	13.95	1.96	.352	.788	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	13.42	2.71			
	Çalışmak için uzağa gitti	13.77	2.19			
	Öldü	13.67	2.24			
OKİ	Boşandı ve evden ayrıldı	23.64	5.38	1.569	.198	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	24.84	4.17			
	Çalışmak için uzağa gitti	25.34	6.54			
	Öldü	25.72	5.31			
Öİ	Boşandı ve evden ayrıldı	23.72	5.54	.510	.676	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	24.58	5.62			
	Çalışmak için uzağa gitti	24.81	6.54			
	Öldü	24.82	5.70			
ÖAAD	Boşandı ve evden ayrıldı ¹	16.36	3.56	3.771	.012*	1<4
	Boşanmadan evden ayrıldı ²	17.26	3.03			
	Çalışmak için uzağa gitti ³	17.76	3.42			
	Öldü ⁴	18.46	3.28			
GYA	Boşandı ve evden ayrıldı	15.09	3.46	.598	.617	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	16.05	3.31			
	Çalışmak için uzağa gitti	15.54	3.76			
	Öldü	15.82	3.18			
DM	Boşandı ve evden ayrıldı	5.54	1.66	.114	.952	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	5.58	1.80			
	Çalışmak için uzağa gitti	5.69	1.96			
	Öldü	5.51	1.52			
OBÖ	Boşandı ve evden ayrıldı	98.30	15.10	1.716	.165	-
	Boşanmadan evden ayrıldı	101.74	12.77			
	Çalışmak için uzağa gitti	102.91	15.68			
	Öldü	104.00	13.77			

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağlılık ölçeği

Tablo 4.12.'deki analizlere göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, dışsal motivasyon alt boyut ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının baba birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>.05).

Ergenlerin öğrenme için akran desteği alt boyut puanlarının baba birliktelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05). Post hoc sonuçları incelendiğinde, boşanan ve evden ayrılan babaya sahip ergenlerin öğrenme için akran desteği alt boyut puanları (16.36) babası ölen ergenlere (18.46) göre daha düşüktür.

**4.6. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Birlikte Yaşama Durumuna Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşmakta Mıdır?”
Alt Amacına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları birlikte yaşama durumuna göre anlamli düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Bu alt amaca ilişkin bulgular Tablo 4.13. ve Tablo 4.14.’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının birlikte yaşama durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Birlikte yaşama	\bar{X}	SS	F	p
AÖY	Anne	19.42	5.96	.529	.663
	BADB	20.70	6.32		
	Baba	19.95	5.09		
	Yakını	19.63	6.80		
SÖY	Anne	23.15	6.31	1.221	.303
	BADB	22.92	5.63		
	Baba	24.64	5.92		
	Yakını	22.26	5.00		
DÖY	Anne	20.26	6.59	.912	.436
	BADB	22.22	7.29		
	Baba	20.61	6.35		
	Yakını	20.26	6.09		
ÖYÖ	Anne	62.84	15.22	.721	.540
	BADB	65.84	16.41		
	Baba	65.20	13.61		
	Yakını	62.16	13.20		

*p<.05 BADB: Babaanne, aneane veya dede ile birlikte, AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.13.’te parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının birlikte yaşama durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir. Test bulguları incelendiğinde, ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının birlikte yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05). Bu bulgulara göre, ergenlerin birlikte yaşama durumu bazında ölçülen öz yeterlik algı puanlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.14.’te parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin birlikte yaşama durumuna göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.14. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağıllık puanlarının birlikte yaşama durumuna göre karşılaştırılması

Boyut	Birlikte yaşama	\bar{X}	SS	F	p
ÖAD	Anne	13.77	2.19	1.263	.287
	BADB	14.08	1.98		
	Baba	13.34	2.73		
	Yakını	13.11	3.00		
OKİ	Anne	24.72	5.71	2.223	.086
	BADB	26.70	5.51		
	Baba	25.19	6.06		
	Yakını	22.74	5.39		
Öİ	Anne	24.37	6.00	.345	.793
	BADB	25.32	5.61		
	Baba	24.39	5.60		
	Yakını	23.89	5.75		
ÖAAD	Anne	17.43	3.48	.630	.596
	BADB	17.70	3.32		
	Baba	18.14	3.66		
	Yakını	17.47	3.55		
GYA	Anne	15.56	3.44	.740	.529
	BADB	15.76	3.48		
	Baba	14.97	3.30		
	Yakını	14.84	3.69		
DM	Anne	5.59	1.77	.892	.445
	BADB	5.89	1.49		
	Baba	5.73	1.52		
	Yakını	6.16	1.38		
OBÖ	Anne	101.44	14.81	1.077	.359
	BADB	105.46	15.14		
	Baba	101.75	16.85		
	Yakını	98.21	16.64		

*p<.05 BADB: Babaanne, anneanne veya dede ile birlikte, ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, OBÖ: Okul bağıllık ölçeği

Tablo 4.14.'teki Anova testi sonuçlarına göre, ergenlerin okul bağıllık düzeylerinin birlikte yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05). Bu bulgulara göre, ergenlerin birlikte yaşama durumları bazında ölçülen okul bağıllık düzeylerinin birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

4.7. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağıllık Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde İlişki Var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağıllık puanları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” sorusuna cevap

bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Yapılan korelasyon testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.ÖAD	1	.356*	.318*	.311*	.306*	-.097	.534*	.286*	.281*	.177*	.307*
2.OKİ		1	.653*	.265*	.655*	-.206*	.862*	.496*	.213*	.203*	.374*
3.Öİ			1	.303*	.548*	-.207*	.843*	.377*	.195*	.194*	.315*
4.ÖAAD				1	.188*	-.121*	.517*	.193*	.427*	.171*	.327*
5.GYA					1	-.074	.758*	.444*	.188*	.219*	.350*
6.DM						1	-.107	-.014	.031	-.017	-.001
7.ÖBÖ							1	.514*	.339*	.262*	.459*
8.AÖY								1	.416*	.566*	.818*
9.SÖY									1	.394*	.749*
10.DÖY										1	.831*
11.ÖYÖ											1

*p<.05 ÖAD: ÖAD: Öğrenme için aile desteği, OKİ: Okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, Öİ: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, ÖAAD: Öğrenme için akran desteği, GYA: Geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, DM: Dışsal motivasyon, ÖBÖ: Okul bağlılık ölçeği, AÖY: Akademik Öz Yeterlik, SÖY: Sosyal Öz Yeterlik, DÖY: Duygusal Öz Yeterlik, ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.15.'te parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.15. incelendiğinde, ergenlerin öğrenme için aile desteği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyut puanları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.286$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.281$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.177$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.307$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ergenlerin okul çalışmalarının kontrolü ve uygunluğu alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.496$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.213$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.203$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=0.374$, $p<0.05$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.377$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.195$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.194$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.315$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin öğrenme için akran desteği alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.193$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.427$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.171$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.327$, $p<.05$) pozitif yönde orta

düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ergenlerin geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.444$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.188$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.219$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.350$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ergenlerin dışsal motivasyon alt boyut puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Ayrıca ergenlerin okul bağlılık ölçeği toplam puanları ile öz yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında sırasıyla ($r=.514$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.339$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde, ($r=.262$, $p<.05$) pozitif yönde düşük düzeyde, ($r=.459$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

4.8. “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algı Puanları Okul Bağlılık Puanlarını Anlamlı Düzeyde Yordamakta Mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amacı olan “Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları okul bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için parametrik testler uygulanmıştır. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.16.’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Basit doğrusal regresyon analizi sonucu

Değişken	β	SH	t	p
Sabit	71.438	3.461	20.640	.000*
ÖYÖ	0.476	0.053	8.973	.000*
		$R^2=0.211$		
		$F=80.524$		
		$p<0.001$		

$R=.460$ $R^2=.211$ $F=80.524$ * $p<.001$ ÖYÖ: Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 4.16.’da parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanlarının bağımsız ve okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının ise bağımlı değişken olarak kullanıldığı basit doğrusal regresyon analizi sonucu gösterilmektedir. Bulgular incelendiğinde, ergenlerin okul bağlılık ölçeği toplam puanları üzerindeki değişimin yaklaşık %21.1’inin öz yeterlik ölçeği toplam puanlarının açıkladığı görülmektedir ($R=.460$, $R^2=.211$, $p<.001$). Model katsayıları incelendiğinde, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları okul bağlılık ölçeği toplam puanların üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ölçeği toplam puanları bir birim arttığında okul bağlılık ölçeği toplam puanları üzerinde yaklaşık 0.476’lık bir artışa sebep olmaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde parçalanmış aileye sahip ergenlerin sosyal öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulguların tartışılmasına, elden edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmada kullanılan Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği alt boyutları; sosyal öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterliktir. Öğrencinin Bağlanma Ölçeği alt boyutları, öğrenme için aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenme için akran desteği, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, dışsal motivasyondur.

Yapılan araştırmada, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkeklerin kızlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kaur'un (2018) ergenlerin internet bağımlılığı ve öz yeterlik algıları ile ilgili yaptığı çalışmada araştırmanın sonucuna benzer olarak; erkeklerin öz yeterlik puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş vd.'nin (2011) öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini incelediği araştırmada erkeklerin öz yeterlik düzeyleri kadınlara göre yüksektir. Aynı zamanda problem çözme becerisi ve sosyal öz yeterlik ilişkisinin incelendiği bir diğer çalışmada da erkeklerin öz yeterlik düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür (Dönmez, 2010). Öte yandan Vera vd. (2004), 178 öğrencinin çatışma çözme tarzları, geleceğe yönelimleri ve öz denetim-öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmanın sonucunda kızların öz yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın kadın öz yeterliğinin erkek öz yeterliğine göre daha yüksek olduğu (Yardımcı, 2007; Aksu, 2015) ve öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı (Cole ve Cole, 2000; Çubukçu ve Girmen, 2007; Güdük, 2022; Can vd., 2005; Türk, 2008) çalışmalar da literatürde mevcuttur. Ergen öz yeterlik düzeyinin cinsiyete göre incelendiği çalışmaların sonuçlarında farklılık gözlenmesinin sebebi olarak; araştırmanın uygulandığı çalışma gruplarının ve bu çalışma gruplarının içinde buldukları toplumdaki cinsiyetlere yönelik algıların farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kimi çalışma gruplarında kızlar öz yeterlik

geliştirme konusunda destekleniyorken kimi çalışma gruplarında ise erkekler destekleniyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cemalcılar'ın (2010) okul ikliminin okul bağlılığına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer şekilde akran desteğinin ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada cinsiyetin okul bağlılığı puanlarını etkilemediği görülmüştür (Daly vd., 2009). Duy ve Yıldız'ın (2014) ergenlerin zorbalık statülerinin yalnızlık ve okul bağlılığına olan etkisinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre okul bağlılığı ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu destekleyen pek çok araştırma olmasına rağmen (Duraklı, 2019; Yavrutürk, 2019; Neel, C. G. ve Fuligni, 2013; Akgül, 2013; Anderman ve Anderman, 1999; Yanık, 2018; Demir vd., 2012; Somers ve Gizi, 2001; Altuntaş ve Sezer, 2017; Bedir, 2021), cinsiyetin okul bağlılığı ile anlamlı ilişkisi olduğunu ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları kızların okul bağlılığının erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu ifade ederken (Voelkl, 2012; Whitelaw vd., 2000; Havik ve Westergård, 2019; Van De Gaer vd., 2007; Smalls vd., 2007; Can, 2008; Bang vd., 2020; Sağlam ve İkiz, 2017), bazı araştırmalar ise erkeklerin okul bağlılığın kızlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990; Doğan, 2012). Literatürdeki sonuçların tutarsızlığının sebebi olarak ergenlerin içinde buldukları toplumun cinsiyetlere yönelik tutumlarının farklılaşması olduğu düşünülebilir. Okul bağlılık düzeyinin cinsiyete göre incelendiği araştırmaların çalışma gruplarının genişletilip çeşitlendirilmesi ile elde edilecek olan bulguların merak uyandırıcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanlarının sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı profilleri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir (Uzun, 2017). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyi ile öz yeterliğinin incelendiği başka bir çalışmada da öğrencilerin bulunduğu sınıf seviyesi ile öz yeterlikleri arasında bir ilişki bulunmamıştır (Şerifoğlu, 2019). Literatürde daha önce yapılan araştırmalarda da benzer şekilde öz yeterlik ile sınıf seviyesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına değinilmiştir (Güdük, 2022; Başaran, 2010; Türk, 2008; Ren,

2000; Aktürk ve Aylaz, 2013; Yücesoy Usta, 2019; Saylan, 2020; Karaduman, 2015). Öte yandan bazı araştırma sonuçları da öz yeterliğin sınıf seviyesine göre farklılaştığını ifade etmektedir (Chase vd., 2014). Karadağ vd. (2011) son sınıf seviyesinde öz yeterlik düzeyinin düşük olduğunu belirtirken; Can vd. (2005), Alabay (2006), Çelikkaleli ve Akbay (2013), Altun'un (2019) araştırmalarında ise son sınıfların öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ergenlerdeki öz yeterlik düzeylerinin sınıf seviyesi boyutunun haricinde daha çok gelişim dönemi süreçlerinde (çocukluk-ergenlik-yetişkinlik gibi) farklılaşacağı düşünülmektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanları sınıf seviyesine göre incelendiğinde ergenlerin okul bağlılık puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ve sınıf seviyesi ilerledikçe okul bağlılık puanları anlamlı düzeyde olmasa da düşmektedir. Kartal'ın (2017) lise öğrencilerinin okul bağlılığına sosyal destek ve öz yeterliğin etkisinin incelendiği araştırmaya göre okul bağlılığı ile sınıf seviyesi arasında anlamlı fark olduğu ve okul bağlılığı puan ortalamalarının sınıf seviyesi ilerledikçe düştüğü ifade edilmiştir. Yine bir başka araştırmaya göre lise öğrencilerinin okul bağlılık puanlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmamaktadır (Pehlivan, 2020). Araştırma bulgularını destekleyen bir başka araştırmada ergenlerin okul aidiyetleri ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir; araştırma bulgularına göre okul bağlılığı puanları sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir ve 10. sınıftaki ergenlerin 12. sınıftaki ergenlere göre okul bağlılık puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Akıncı Gökdağ, 2019). Literatürde araştırma sonucunu destekleyen başka araştırmalar mevcutken (Alparslan, 2016; Hagborg, 1994; Goodenow, 1993; Taşkıran, 2008), araştırma bulgusundan farklı sonuçlar elde eden çalışmalar da mevcuttur (Maden Yılmaz, 2022; Yavrutürk, 2019). Parçalanmış aileye sahip ergenlerin sınıf seviyesi ilerledikçe okul bağlılığının azaldığı yönündeki araştırma bulgusunu destekleyen pek çok araştırma sonucuna rastlanmıştır (Bora, 2021; Chase vd.,2014; Açılan, 2020; Dindar, 2008; Bellici, 2015; Tuğrul, 2021; Sarı, 2013; Ergüç Şahan, 2021). Ergenlerdeki okul bağlılık düzeyi farklılığının sınıf seviyesi boyutunda olmayıp daha çok okul seviyesine göre (ilkokul-ortaöğretim-üniversite gibi) değişebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda ergenlerin sınıf düzeyi ilerledikçe okula ilişkin motivasyonlarının azalması, bir üst okula geçme zamanının gelmesi, ergenlik döneminin gelişimsel farklılıkları sebebiyle okul bağlılık düzeylerinin düştüğü ifade edilebilir.

Yapılan araştırmanın sonucuna göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlikleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve ergenlerin öz yeterlik ortalamaları anne eğitim durumu yükseldikçe artmaktadır. Vardarlı'nın (2005), ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin incelediği araştırmanın sonucuna göre anne eğitim düzeyi ile öz yeterlik arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır ve anne eğitim durumu düştükçe ergen öz yeterlik puanları da düşmüştür. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin ve benlik algılarının incelendiği başka bir araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin akademik öz yeterlikleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır (Koçer, 2014). Gül ve Adıgüzel'in (2015) üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini inceledikleri araştırmanın sonucuna göre de öğrencilerin öz yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre farklılaştığı ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz yeterlikle ilgili yapılan başka araştırmaların sonuçları da araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Koç ve Arslan, 2017; Kartopu, 2016; Ingoldsby vd., 2003; Toplu, 2017; Aydoğan, 2022; Pakiş, 2019; Biçer, 2009). Öte yandan öz yeterlik ile anne eğitim durumu arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Şerifoğlu, 2019; Karaduman, 2015; Çetin, 2007; Özcan, 2018; Diker, 2020; Çağlar, 2022). Sonuç olarak literatürde yapılan çalışmalarda öz yeterlik ile anne eğitim durumunun ilişkisine yönelik tutarsız sonuçlar bulunmaktadır. Annesi daha yüksek düzeyde eğitim seviyesine sahip olan ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olması ergen öz yeterliğinde annenin sosyoekonomik düzeyi, ergene yönelik tutumu vb. başka faktörlerin de önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alparslan'ın (2016) parçalanmış aileye sahip 400 ergenin benlik saygısının ve okul bağlılığının incelendiği araştırmada da anne eğitim durumunun okul bağlılık durumunu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen başka çalışmalar bulunurken (Duraklı, 2019; Sağlam, 2016; Uzun, 2021; Çetin vd., 2016; Erdoğan, 2019; Söyler, 2019) araştırmanın bu sonucundan farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Doğan, 2012; Yaşar, 2019; Karaşar ve Kapçı, 2016; Kaya, 2017). Bu araştırmalardan ergenlerin okul bağlılığını sosyal destek ve öz yeterlik ekseninde inceleyen araştırmaya göre anne eğitim durumu ile okul bağlılığı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu ve anne eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin okul bağlılıklarının anne eğitim durumu lise, lisans ve lisansüstü eğitim olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Kartal, 2017).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılığını anne eğitim durumu etkilemese de anne ile ilgili yaş, okula hayatına ilişkin tutum vb. faktörlerin etkileyebileceği düşünülebilir.

Araştırmanın sonucuna göre baba eğitim durumu parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterliklerini anlamlı şekilde etkilemiştir. Ergenlerin öz yeterlik seviyeleri baba eğitim durumu yükseldikçe artmaktadır. Aydoğan'ın (2022) ergenlerin öz yeterlik düzeyleri, duygusal ve psikolojik iyi oluşları ve saldırgan davranışlarını incelediği araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öz yeterlikleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır ve babası ilköğretim düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğrencilerin öz yeterlikleri babası üniversiteden mezun öğrencilerin öz yeterliklerine göre daha yüksek seviyededir. Yazıcı'nın (2017) ergenlerin öz yeterliği ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucuna göre de baba eğitim durumunun ergenlerin öz yeterliğini etkilediği görülmüştür; yani yüksek öz yeterliğe sahip ergenlerin babalarının da eğitim durumlarının yüksek olduğu, düşük öz yeterliğe sahip ergenlerin ise babalarının eğitim durumlarının daha düşük olduğu görülmüştür; araştırmanın bu sonucu yapılan araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Literatürde araştırmanın sonucunu destekleyen başka çalışmalar bulunsa da (Toplu, 2017; Uzun, 2017; Koç ve Arslan, 2017; Çağlar, 2022; Ingoldsby vd., 2003; Çetin, 2007, Saka, 2017) araştırma sonucundan farklı bulgular elde eden çalışmalar da mevcuttur (Şerifoğlu, 2019; Yürüdü, 2014). Babası daha yüksek düzeyde eğitim durumuna sahip olan ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olması ergen öz yeterliğinde babanın sosyoekonomik düzeyi, ergene yönelik tutumu vb. faktörlerin de önemli olabileceğini düşündürmektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması sonucunda ergenlerin okul bağlılıklarının baba eğitim durumuna göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Alparlan'ın (2016) boşanmış ebeveynlere sahip ergenlerin benlik saygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmada baba eğitim durumunun ergenlerin öz yeterlik puanlarını etkilemediği görülmüştür. Aynı zamanda lise öğrencilerinin lise yaşamı kalite algıları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okul bağlılığı hakkındaki görüşlerinin de baba eğitim durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Duraklı, 2019). Yine Arastaman'ın (2006) çalışmaları araştırma sonucunu desteklerken; Kaya (2017) ve Kartal'ın (2017) çalışmaları araştırma sonucunu desteklememektedir; her iki araştırmanın bulgusunda ergenlerin okul bağlılıkları baba eğitim durumu düştükçe yükselmektedir ve baba eğitim durumu ilköğretim olan ergenlerin okul bağlılıkları diğer tüm gruplara göre yüksek çıkmıştır.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılığını baba eğitim durumu etkilemese de baba ile ilgili yaş, okula hayatına ilişkin tutum vb. faktörlerin etkileyebileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterliklerinin anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu bu konuda literatürde yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir. Şöyle ki Shaw ve Emery (1987) ebeveynleri boşanmış veya ayrı yaşayan çocukların daha düşük öz yeterliğe sahip olduğunu; Singh ve Udainiya (2009), ergenlerin öz yeterlik ve iyilik halini inceledikleri araştırmanın sonucunda parçalanmış aile yapısına sahip ergenlerin öz yeterliklerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Parish ve Wigle (1985); Yardımcı, (2007); Amato (1986); Özcan (2018); Telef (2011); Lomb (1986); Wallerstein ve Blakeslee (1989); Kurtz (1994); Worden ve Silverman (1996); Wolchik vd. (1985) de anne-baba birliktelik ve ebeveynlerin durumunun ergenlerin öz yeterlik durumunu etkilediğini aktarmışlardır. Sadece Saka'nın (2017) araştırması aile yapısı ve aile birliktelik durumunun ergenlerin öz yeterlik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşmaması, ergenlerin anne-baba birliktelik durumunu algılayış ve bu durumdan etkilenme seviyelerine göre şekillendiği düşünülmektedir.

Okul bağlılık düzeylerinin anne-baba birliktelik durumuna göre incelenmesi sonucunda parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılıklarının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalar bulunurken (Sağlam, 2016; Mengi, 2011; Can, 2008; Erol, 2016), ergenlerin okul bağlılığının anne-baba birliktelik durumuna göre farklılaştığını ifade eden araştırmalar da literatürde bulunmaktadır (Havermans vd., 2014; Alparslan, 2016; Havermans vd., 2020; Öztürk, 2019). Bu araştırma sonucu noktasında literatürde tutarsızlık görülmektedir. Araştırmaların sonucunda bu tutarsızlığın oluşmasında ergenlerin sosyal çevreleri ile ilişkilerinin ve okula yönelik tutumlarındaki farklılıkların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan parçalanmış aileye sahip ergenlerin birlikte yaşadığı kişilere göre öz yeterlik ve okul bağlılık durumlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonucu ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Araştırma bulgusundan farklı olarak parçalanmış aileye sahip ergenlerin günlük yaşamını birlikte geçirdiği kişilerin ve aile üyesinden kimle birlikte yaşadığının okul bağlılık ve öz yeterlik düzeylerini etkilemesi beklenmiştir. Öte yandan parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılıkları

hakkında yapılan çalışmalarda ergenlerin kimle birlikte yaşadığına ilişkin demografik bilgilerin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul bağlılığının alt boyutu olan dışsal motivasyon boyutu hariç tüm okul bağlılığı alt boyutlarının puanı ile öz yeterlik puanı arasında pozitif yönde orta veya düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öz yeterlik alt boyutlarından sırasıyla akademik öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik okul bağlılığı ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkiye sahipken duygusal öz yeterlik okul bağlılığı ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişkiye sahiptir. Son olarak öz yeterlik ve okul bağlılığı puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanılmıştır. Seon ve Smith-Adcock (2020) tarafından yapılan ergenlerde okul bağlılığı ve öz yeterliğin incelendiği araştırmanın sonucuna göre okul bağlılığı ve öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Kia Keating ve Ellis'in (2007) ergenlerin okul bağlılığı ve psikososyal uyumlarının incelendiği araştırmanın sonucuna göre okul bağlılığı, travma sonrası stres bozukluğu semptomları ve depresyonla negatif yönde ilişkilirken öz yeterlik ile pozitif yönde ilişkilidir. Literatürdeki yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırma da araştırma sonucunu desteklemektedir (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Walker vd., 2006; Mengi, 2011; Akyol, 2022; Gutiérrez ve Tomás, 2019; Ryan ve Patrick, 2001; Dolzan vd., 2015; Arlinkasari ve Akmal, 2017; Li, Gao ve Sha, 2020; Nogueira ve Veigra, 2014; Fan ve Williams, 2009). Alanyazındaki araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, öz yeterlik ve okul bağlılığı kavramları ve bu kavramların alt boyutları -dışsal motivasyon alt boyutu hariç- birbirleri ile olumlu yönde ilişkiye sahiptir. Özellikle ergenlerin içinde buldukları gelişimsel dönemde yaşadığı değişimler sonucu okul bağlılık ve öz yeterlik düzeylerinin de farklılaştığı düşünülebilir.

Yapılan araştırmanın regresyon bulguları incelendiğinde parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin okul bağlılığını güçlendirdiği görülmektedir. Bu araştırma bulguları ile alan yazındaki bulgulara benzer sonuçlar elde edilmiş; öz yeterliliğin okul bağlılığın yordanmasında anlamlı birer yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Salanova vd. (2011) öz yeterliğin okuldaki performans ve etkinliklere katılımı ve dolayısıyla okul bağlılığını etkilediğini aktarmaktadır. Benzer şekilde öz yeterliğin -özellikle akademik öz yeterliğin- öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve okula ilişkin olumlu duyguları etkilediği ve okul bağlılığını yordadığı araştırma sonuçlarına yansımıştır (Roeser vd., 1996). Caraway vd. (2003), öz yeterliğin başarısızlık korkusu ve amaç odaklılığıyla birlikte okul bağlılığını yordadığını

aktarmıştır. Yakın zamanda yapılan başka bir araştırmada da gelecek beklentisinin ve öz yeterliğin okul bağlılığı puanlarındaki değişimi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Atabey, 2020). Aynı zamanda Bolat Güdücü (2019) okul yaşam kalitesi ve algılanan sosyal desteğin; Kartal (2017) öğretmen desteğinin; Bilge vd. (2014), akademik başarı ve çalışma alışkanlıklarının öz yeterlik ve akademik öz yeterlikle birlikte okul bağlılığını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan okul bağlılığının öz yeterliği ve akademik öz yeterliği yordadığını aktaran araştırmalar da literatürde mevcuttur (Gündoğan ve Koçak, 2017; Kia Keating ve Ellis, 2007). Ramzy (2012), akran bağlılığı, ebeveyn gözetimi, eğitim engelleri, okul bağlılığı ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında eğitimsel engel ve akademik öz yeterliğin okul bağlılığını; ebeveyn gözetimi, eğitimsel engel ve okul bağlılığının akademik öz yeterliği yordadığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin okul bağlılıkları üzerinde etkisi olduğu alanyazındaki araştırmaların da bulgularıyla desteklenmiştir. Ergenlerin öz yeterlik ve akademik öz yeterlik düzeylerinin okul bağlılığını etkilediğini ifade eden araştırma sonuçlarından hareketle; akademik öz yeterliği etkileyen öğretmen desteği, okul ortamı ve akademik başarı gibi durumların ergenlerin okul bağlılık düzeyleri hakkında önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken sosyal ve akademik öz yeterlik puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Erkeklerin öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik puan ortalamaları kızlara göre daha yüksektir. Okul bağlılık ve okul bağlılık alt boyut puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

2. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılık toplam puanları sınıf seviyesine göre farklılaşmamıştır. Öte yandan okul bağlılığının geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunda 9. Sınıfta öğrenim gören parçalanmış aileye sahip ergenlerin puanı 12 sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksektir.

3. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin dışsal motivasyon ve sosyal öz yeterlik alt boyutları ile öz yeterlik toplam puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşırken okul bağlılık ve diğer alt boyut puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermemiştir. Anne eğitim durumu ilkokul olan ergenlerin öz yeterlik ve sosyal öz yeterlik puanları anne eğitim durumu üniversite olan ergenlere göre daha düşüktür.

4. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve akademik öz yeterlik toplam puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmıştır ve baba eğitim durumu üniversite ve üzeri olan ergenlerin toplam puanları baba eğitim durumu ilkokul ve altı mezunu olan ergenlere göre daha yüksektir. Öte yandan ergenlerin okul bağlılık ve diğer alt boyut puanlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmemiştir.

5. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algı puanları ve okul bağlılık toplam puanları ve alt boyut puanları anne-baba birliktelik durumuna ve kiminle birlikte yaşadığına göre farklılaşmamaktadır.

6. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanılmıştır ve öz yeterlik puanları ergenlerin okul bağlılık puanlarını etkilemektedir. Aynı zamanda dışsal motivasyon hariç öz yeterlik ve okul bağlılık alt boyutları arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler ifade edilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma parçalanmış aileye sahip ergenlerle yapılmış kesitsel bir çalışmadır. Katılımcıların geçmiş ve güncel durumlarının, öz yeterlik algılarını ve okul bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin daha net bir şekilde ortaya konulabilmesi için kesitsel, boylamsal ve sırasal yöntemleri içeren araştırmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2. Araştırmada parçalanmış aile çocuklarının öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki nicel araştırma ile ortaya konulmuştur ve literatürde de bu konudaki araştırmaların genelde nicel yöntemle hazırlandığı görülmüştür. Araştırmadaki değişkenlerin nitel, deneysel, boylamsal gibi farklı model ve yöntemlerle araştırılması sayesinde ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılığı ile ilgili algıları öğrenilip derinlemesine incelenebilir.

3. Bu araştırma Kayseri ilinde parçalanmış aileye sahip 9., 10., 11., ve 12., sınıflarda öğrenim gören ergenlerle yapılmıştır. Konu ile ilgili yapılacak araştırmaların çeşitli

örneklerle, sosyodemografik değişkenlerle, farklı yaş grubundaki katılımcılarla yapılması ve parçalanmış-tam aileye sahip ergenlerin birlikte çalışılması literatürün zenginleştirilmesi ve araştırma sonuçlarının genellenebilir olması bakımından faydalı olacaktır.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Okul psikolojik danışmanları ergenlerin okul bağlılıklarının güçlendirilmesi için öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik psiko eğitim programları, atölye çalışmaları, grup rehberliği gerçekleştirebilirler.

2. Ergenlerin öz yeterlik düzeylerini ve dolayısıyla okul bağlılıklarını arttırmak için okul psikolojik danışmanları tarafından bireysel veya grupla psikolojik danışma, destekleyici kişisel-sosyal ve önleyici rehberlik çalışmaları yapılabilir, okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından sınıf rehberlik etkinlikleri geliştirilip uygulanabilir.

3. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerini olumlu anlamda etkilediği için okul bağlılığını arttıracak sportif, sosyal, kültürel etkinlikler planlanıp uygulanabilir. Aynı zamanda parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik ve okul bağlılık düzeylerinin artırılması için okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından ebeveyn ve öğretmenlere yönelik seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

4. Okul bağlılığının alt boyutu olan akran desteği iyi yönetildiği takdirde ergenlerin okul bağlılığı açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Akran desteğinin etkililiğini arttırmak için ergenlere akran arabuluculuğu, çatışma çözme ve iletişim becerileri konulu beceri eğitim program ve çalışmalarının planlanması ve uygulanması faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Açılan, B. H. (2020). *Öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisi: Lise ve ortaokul karşılaştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Akçay Özcan, H. D. (2016). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi.
- Akgül, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Akıncı Gökdal, Ö. (2019). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 815-834.
- Akkaya Semiz, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suç eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi.
- Aktürk, A. ve Aylaz, Ü. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Akyol, M. E. (2022). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış düzeylerinin akademik öz yeterlik, öz düzenleme ve okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Alkan, E. Ö. (2014). *Parçalanmış aile modelindeki öğrencilerin eğitimdeki başarı durumları (Trabzon örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Altun, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi.
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Investigating school attachment of secondary school students. *Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 83-97.

- Amato, P. R. (1986). Marital conflict, the parent- child relationship and child self-esteem, *Family Relations*, 35(3), 403-410.
- Amato, P. ve Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26–46.
- Anderman, L. H. ve Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21–37.
- Anderson, S. L. ve Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427- 445.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Arlinkasari, F. ve Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic self-efficacy dan academic burnout pada. *Humanitas*, 1(2), 81-101.
- Arslan, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Atabey, N. (2020). Future expectations and self-efficacy of high school students as a predictor of sense of school belonging. *Education and Science*, 45(201), 125-141.
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: Bir karma yöntem çalışması (Tokat ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Aydoğan, S. (2022). *Ortaokul çağı öğrencilerin saldırgan davranışları, duygusal ve psikolojik iyi oluş ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Bacchini, D. ve Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Youth and Adolescence*, 32(5), 337–350.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>

- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199. <https://scihub.se/https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0005791682900040>
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469. https://web.archive.org/web/20170808151012id_/http://www.uky.edu/~eushe2/BanduraPubs/Bandura1983aJPSP.pdf
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. https://www.academia.edu/27687130/Human_Agency_in_Social_Cognitive_Theory
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory, In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). JAI Press. https://www.academia.edu/5293255/SOCIAL_COGNITIVE_THEORY
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. <https://www.normfriesen.info/files/Bandura1991.pdf>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201993.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press. https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. http://tecfaetu.unige.ch/etu-maltp/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto_efficacite_bandura2.pdf#page=18
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-839X.00024>
- Bang, H., Won, D. ve Park, S. (2020). School engagement, self-esteem, and depression of adolescents: The role of sports participation and volunteering activity and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 113, 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740920301201>
- Baş, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler*

açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

- Baumeister, R. F. ve Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53(3), 450-467.
- Bedir, G. (2021). *Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin algılanan anne baba tutumları ile okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bıçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M. ve Çetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Bilginer, A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi.
- Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akademik öz yeterlik açısından yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bora, V. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bradley, R. L., Browne, B. L. ve Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518-530.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. ve Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Brubeck, D. ve Beer, J. (1992). Depression, self-esteem, suicide ideation, death anxiety, and gpa in high school students of divorced and nondivorced parents. *Psychological Report*, 71, 755-763. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1992.71.3.755>

- Burrows, P. (2010). *An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic factors of student engagement of 9th grade student* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Oregon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Can, T., Günhan, C. ve Erdal Öngel, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E. ve Bandura, A. (2005). Impact of filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71-97.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve 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.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. ve Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51-62.
- Cast, A. D. ve Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Cernkovich, S. A. ve Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-292. <https://scihub.se/https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A. ve Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Cole, M. ve Cole, S. (2000). *The development of children (4th ed.)*. Worth Publishers.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 258-269.
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting school. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.

- Çağlar, Ç. (2022). *Ortaokul 6 ve 7. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, problem çözme becerileri ile öz yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. ve Akbay, S. E. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz yeterliliklerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Çetin, N., Güngör Aytar, A., Pak, M. D. 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.
- Çetinkaya, E. (2022). *Parçalanmış ve parçalanmamış aileye sahip ergenlerin bağlanma stillerinin ve psikolojik sağlamlıklarının bazı değişkenlerle incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çaç Üniversitesi.
- Çubukçu, G. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), -. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/113113>
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M. ve Vera, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 63-74.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E. ve Bradshaw, C. P. (2013). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447-459.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Diker, N. (2020). *İlkokula farklı yaş gruplarında başlamış ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.

- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M. ve De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
- Dotterer, A., McHale, S. M. ve Crouter, A. C. (2009). Sociocultural factors and school engagement among African American youth: The roles of racial discrimination, racial socialization, and ethnic identity. *Applied Developmental Science*, 13(2), 61-73.
- Dönmez, K. H. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1., 2., 3., ve 4. sınıf) sosyal özyeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dönmez, Ş. ve 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.
- Dupéré, V., Leventhal, T. ve Vitaro, F. (2012). Neighborhood processes, self-efficacy, and adolescent mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(2), 183-198.
- Duraklı, H. (2019). *Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). School attachment and loneliness in early adolescents with different bully status. *Education and Science*, 39(174), 173-188.
- Dwyer, N. ve Marsh, S. (2017, Haziran). *Self-trust, self-efficacy and digital learning*. 11th IFIP International Conference on Trust Management (TM)'ta sunulan bildiri, Gothenburg, Sweden.
<http://library.lol/main/737CF141129DBB8D65BA0665CC0776AD>
- Elmacı, F. (2001). *Parçalanmış ve bütünlüğünü koruyan aileye sahip ergenlerin depresyon ve uyum düzeylerinde sosyal desteğin rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Elmore, G. M. ve Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Erdim, L. ve Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *HSP*, 3(1), 78-84.
- Erdoğan, B. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının okul tükenmişliği ve algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.

- Erdoğdu, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- Ergüç Şahan, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739-745.
- Estell, D. B. ve Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fan, W. ve Williams M. C. (2009). The effects of parental involvement on students academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Fernández-Zabala, A., Goni, E., Camino, I. ve Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. ve Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2295464.pdf>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. ve Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. ve Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Firestone, W. A. ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737010004285>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- French, D. C. ve Conrad, J. (2003). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.

- Gardner, D. G. ve Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Garvik, M., Idsoe, T. ve Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)*. Pearson.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (2010). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Govier, T. (1993). Self-trust, autonomy, and self-esteem. *Hypatia*, 8(1), 99-120. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3810303.pdf>
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik ve narsizm* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. ve Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149-1156. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1129556.pdf>
- Gutiérrez, M. ve Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748.
- Güdük, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gül, İ. ve Adıgüzel, O. (2015). Sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümü öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864- 878.
- Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/073428299401200401>
- Havermans, N., Botterman, S. ve Matthijs, K. (2014). Family resources as mediators in the relation between divorce and children's school engagement. *The Social Science Journal*, 51(4), 564-579.

- Havermans, N., Swicegood, G. ve Matthijs, K. (2020), Floor effects or compensation of social origin? The relation between divorce and children's school engagement according to parents' educational level, In D. Mortelmans (Ed.), *Divorce in Europe* (pp. 355-370). Springer.
- Havik, T. ve Westergård, E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507.
- Hawkins, J. D., Doueck, H. J. ve Lishner, D. M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25(1), 31-50. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312025001031>
- Hedvat, A. T. (2008). *Family and contextual variables as predictors of school engagement and developmental outcomes in adolescence* (Unpublished Doctoral Thesis). Boston College.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Iancu, I., Bodner, E. ve Ben-Zion, I. Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 165-171.
- Ingoldsby, B., Schvaneveldt, P., Supple, A. ve Bush, K. (2003). The relationship between parenting behaviors and adolescent achievement and self-efficacy in Chile and Ecuador. *Marriage and Family Review*, 35(3), 139-159.
- Jenkins, M. (2014). A concept analysis of self-efficacy and adolescent sexual risk-taking behavior. *Nursing Forum*, 50(1), 31-36.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340.
- Joo, Y. J., Bong, M. ve Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karadağ, E., Aksoy Derya, Y. ve Ucuzal M. (2011). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz etkililik-yeterlik düzeyleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 13-19.

- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bartın Üniversitesi.
- Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 21-42.
- Kartal, B. (2017). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 481-500.
- Kaur, S. (2018). Gender differences and relationship between internet addiction and perceived social self-efficacy among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 106-109.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Kia Keating, M. ve Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S. ve Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436.
- Klassen, R. M. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Köylü, M. (2004). Ölüm olayının çocuklar üzerine etkisi ve "ölüm eğitimi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 95-120.

- Krantzler, M. ve Krantzler, P. B. (2003). *Moving beyond your parent's divorce*. McGraw-Hill.
- Kurtz, L. (1994). Psychosocial coping resources in elementary school-age children of divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 554–563.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (2014). *Mesleki rehberlik ve danışmanlığına giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lane, J., Lane, A. M. ve Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.
- Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270. <https://doi.org/10.2307/2112741>
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X99355002>
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Lengua, L. J., Wolchik, S. A., Sandler, I. N. ve West, S. G. (2000). The additive and interactive effects of parenting and temperament in predicting adjustment problems of children of divorce. *Journal Of Clinical Psychology*, 29(2), 232-244. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2902_9
- Li, W., Gao, W. ve Sha, J. (2020). Perceived teacher autonomy support and school engagement of Tibetan students in elementary and middle schools: Mediating effect of self-efficacy and academic emotions. *Frontiers in Psychology*, 11(50), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.0005>
- Lomb, B. H. (1986). Parental discord vs. family structure: Effects of divorce on the self-esteem of daughters. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), 19-27. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02140781.pdf>
- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maden Yılmaz, E. (2022). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının algılanan ana babalık davranışı ve psikolojik ihtiyaç doyumu ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Magpantay, M., Malabrigo, P., Malijan, R. ve Manarin, M. (2014). Behavioral problems and coping strategies of selected adolescents belonging to a broken family. *CAM Research Journal*, 2(1), 112–135.

- Maier, E. H. ve Lachman M. E. (2000). Consequences of early parental loss and separation for health and well-being in midlife. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 183-189.
- Marks, G. (1998). *Attitudes to School Life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. LSAY Research (Report No. 5). ACER. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=lsay_research
- Mavi, M. (2020). *Parçalanmış ve parçalanmamış ailelerin çocuklarında akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. ve Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281.
- McNeely, C. ve Blanchard, J. (2009). *The teen years explained: A guide to healthy adolescent development*. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. https://stacks.cdc.gov/view/cdc/12277/cdc_12277_DS1.pdf
- McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okul bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. Worth Publishers. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190364.pdf>
- Miller, S. R. (2012). I don't want to get involved: Shyness, psychological control, and youth activities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(7), 908-929.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. ve Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061-1067.
- Mooney, A., Oliver, C. ve Smith, M. (2009). *The impact of family breakdown on children's wellbeing: Evidence review*. DCSF Research (Report No. DCSF-RR113). CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/4160412.pdf>
- Mullis, F. ve Fincher, S. F. (1996). Using rituals to define the school community. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(4), 243-251. <https://www.jstor.org/stable/pdf/42871224.pdf>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.

- Mutlu, A. (2012). *Self-efficacy, learning strategies, task value and gender: Predictors of 11th grade biology achievement* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University.
- Neel, C. G. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678- 692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51(4), 546-564.
- Newmann, F. M. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press.
- Nogueira, J., ve Veiga, F. H. (2014). Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school, In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educaao* (pp. 373-385). Instituto de Educaao, Universidade de Lisboa.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. ve Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463-487.
- Oriol, X., Mendonza, M., Covarrubias, C. G. ve Molina, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidactica*, 22(1), 45-53.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk ortaokul ve lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140-161.
- Özağı, A. (2007). *Depresyon düzeyi yüksek parçalanmış aile çocuklarıyla yapılan eğitsel grup oyunlarının depresyon düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Özbilen, F. M., Eranıl, A. K. ve Özcan, M. (2018). Investigation of relationship between high school students' level of school attachment and aggression. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 97-115.
- Özcan, U. (2018). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi.

- Özguven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayıncılık.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Öztürk, M. T. (2019). *Boşanmış ve boşanmamış ebeveynlerin 15-18 yaş grubu çocuklarında okula bağlanma, şiddete yönelik tutum ve başa çıkma becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi.
- Pajares, F. (2002a). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. (2002b). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: The role of self-efficacy beliefs, In R. Gilman, E. S. Huebner ve M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 149-160) Routledge/Taylor&Francis Group.
- Pakiş, H. Z. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Parish, T. S. ve Wigle, S. E. (1985). A longitudinal study of the impact of parental divorce on adolescents' evaluations of self and parents. *Adolescence*, 20, 240-244.
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi alguları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Peterson, J. L. ve Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and Family*, 48(2), 295-307. <https://www.jstor.org/stable/pdf/352397.pdf>
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Pinsof, W. M. ve Lebow, J. L. (Eds.). (2005). *Family psychology: The art of the science*. Oxford University Press. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT180129.pdf>
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Ramzy, L. M. (2012). *Immigrant refugee adolescents: The relationships between peer connectedness, academic self-efficacy, educational barriers, parental monitoring, and school engagement* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Oregon.
- Ren, W. H. (2000). Library instruction and college student self-efficacy in electronic information searching. *The Journal of Academic Librarianship*, 26(5), 323-328.
- Richardson, S. ve McCabe, M. P. (2001). Parental divorce during adolescence and adjustment in early adulthood, *Adolescence*, 36(143), 467-489.
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. <http://education-webfiles.s3.amazonaws.com/arp/garp/articles/roeser96.pdf>
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *Work & Stress*, 7(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/02678379308257048>
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543057002101>
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sağlam, A. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sağlam, M. (2011). *Boşanma sürecinde olan ailelerdeki çocukların aile algılarının ve sorunlarının resimler aracılığı ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saka, A. (2017). *Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi.
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J. ve Martínez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: The mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256-2266.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sayar, K. (2021). Parçalanmış ailelerde ve çocuklarında görülen problemler. [://kemalsayar.com/insana-dair/parcalanmis-ailelerde-ve-cocuklarinda-gorulen-problemler](http://kemalsayar.com/insana-dair/parcalanmis-ailelerde-ve-cocuklarinda-gorulen-problemler)

- Sayın, Y. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan ebeveyn çatışması ve öz-yeterlik inançlarıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Saylan, E. (2020). *Ergenlerde beden imajı, reddedilme duyarlılığı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler: Bir ölçek geliştirme çalışması ve uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse*. Jossey-Bass Publishers. <https://archive.org/details/shakingupschoolh0000schl/page/n279/mode/2up>
- Schultz, D. P ve Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology*. Thomson Wadsworth. https://archive.org/details/historyofmodernp0000schu_k6a3/page/n5/mode/2up
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Semerci, B. (2012). *Artık büyüdüm-ergen ruh sağlığı*. Alfa Yayınları.
- Seon, Y. ve Smith-Adcock, S. (2020). School belonging, self-efficacy, and meaning in life as mediators of bullying victimization and subjective well-being in adolescents. *Psychology in the Schools*, 58(9), 1753-1767. <https://doi.org/10.1002/pits.22534>
- Shaw, D. S. ve Emery, R. E. (1987). Parental conflict and other correlates of the adjustment of school age children whose parents have separated. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 269-281.
- Shears, J., Edwards, R. W. ve Stanley, L. R. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research*, 30(1), 6-18.
- Singh, B. ve Udainiya, R. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 227-232.
- Smalls, C., White, R., Chavous, T., ve Sellers, R. (2007). Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33(3), 299-330.
- Somers, C. L. ve Gizi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behaviours: The influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Adolescent & Family Health*, 2(1), 3-11.
- Söyler, İ. (2019). *Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile kendilik algısı ve okula bağlanma arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Stubbs, N. S. ve Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 792-799.
- Sula Ataş, N. ve Kumcağız, H. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya uygulaması)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile özyeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Telef, B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-189.
- Telef, K. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi.
- Tuğrul, H. (2021). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Uwah, C. J., McMahan, H. G. ve Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11, 196-305.

- Uysal, R. ve Yılmaz Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Uzun, M. S. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuldaki psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Uzun, S. (2017). *Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı profilleri, madde bağımlılığından korunma konusundaki öz yeterlikleri ve önleme konusundaki görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Valois, R. F., Umstattd, M. R., Zullig, K. J. ve Paxton, R. J. (2008). Physical activity behaviors and emotional self-efficacy: Is there a relationship for adolescents? *Journal of School Health*, 78(6), 321-327.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. ve De Munter, A. (2007). Impact of attitudes of peers on language achievement: Gender difference. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 78-90. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.78-93>
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri (Niğde Üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi.
- Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C. ve Speight, L. S. (2004). Conflict resolution styles, self-efficacy, self-control, and future orientation of urban adolescents. *Professional School Counseling*, 8(1), 73-80.
- Voelkl, K. E. (2012). School identification, In S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218) Springer. https://archive.org/details/handbookofresearch0000unse_a1o4
- Voke, H. (2002, Şubat). Student engagement: Motivating students to learn. Infobrief No. 28. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Walker, C. O., Greene, B. A. ve Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wallerstein, J. ve Blakeslee, S. (1989). *Second chances: Men, women, and children a decade after divorce*. Ticknor and Fields. <https://archive.org/details/secondchancesmen00wallrich/page/n5/mode/2up>
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.

- Wang, M. T. ve Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T. ve 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. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Whitelaw, S., Milosevic, L. ve Daniels, S (2000). Gender, behaviour and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12(1), 87-113.
- Wolchik, S. A., Braver, S. L. ve Sandler, I. N. (1985). Maternal versus joint custody: Children's postseparation experiences and adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(1), 5-10.
- Woolley, M. E. ve Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.
- Worden, J. W. ve Silverman, P. R. (1996). Parental death and the adjustment of school-age children. *Omega Journal of Death and Dying*, 33(2), 91-102.
- World Health Organization (WHO). (2023). Adolescent health. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 73-78.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Y. (2017). *Ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi.

- Yücesoy Usta, G. (2019). *Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yürüdür, E. F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Zhang, Q. (2014). Assessing the effects of instructor enthusiasm on classroom engagement, learning goal orientation, and academic self-efficacy. *Communication Teacher*, 28(1), 44-56.
- Zimmerman, B. J. (1995), Self-efficacy and educational development, In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 3-21). Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Açıklama:

Değerli Arkadaşlar,

Bu anket formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dr. Abdullah SÜRÜCÜ danışmanlığında hazırlamakta olduğum “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu tez araştırmasında bilimsel bir çerçevede değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacak ve hiç kimseye açıklanmayacaktır. Bu nedenle ankete isim soy isim yazmanız istenmemektedir. Anket formundaki soruları dikkatle okuyup size en uygun seçeneğin yanına (X) işareti koyarak tüm sorulara cevap veriniz. Anket sorularını cevaplarken kendi düşünceleriniz önemli olduğu için cevapları için başkalarına danışmayınız. Anketin uygulanmasına ilişkin yardım ve iş birliğiniz için şimdiden teşekkür eder, özel ve öğrenim hayatınızda başarılar dilerim.

Gizem AYBARS ÖZTÜRK

Cinsiyetiniz	() K () E	
Sınıfınız	() 9 () 10 () 11 () 12	
Anne-Babanızın Eğitim Durumu	Anne	Baba
	Okur Yazar Değil	() ()
	Okur Yazar	() ()
	İlkokul Mezunu	() ()
	Ortaokul Mezunu	() ()
	Lise Mezunu	() ()
	Üniversite Mezunu	() ()
Yüksek Lisans-Doktora	() ()	
Anne-Babanızın Birliktelik Durumu	Anne	Baba
	Birlikteler	() ()
	Öldü	() ()
	Boşandı ve Evden Ayrıldı	() ()
	Boşanmadan Evden Ayrıldı	() ()
	Çalışmak için Evden Ayrıldı	() ()
Çalışmak için Uzağa Gitti	() ()	
Kiminle Birlikte Yaşadığınız	() Anne ve Baba ile Birlikte	
	() Anne ile Birlikte	
	() Baba ile Birlikte	
	() Anneanne, Babaanne veya Dede ile Birlikte	
	() Başka Bir Yakınım ile Birlikte	

EK-2 Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Açıklama: Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi, “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü, “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz.

İfadeler	1 Hiç	2 Biraz	3 Oldukça iyi	4 İyi	5 Çok iyi
1. Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
3. Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
5. Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?					
7. Tanımadığımız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?					
9. Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?					
11. Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?					
13. Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığımız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?					
15. Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?					
17. Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?					
19. Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?					
21. Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?					

EK-3 Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği

Açıklama: Sizin bu ölçekte yer alan ifadelere/sorulara verdiğiniz dürüst yanıtlar, öğrenme ve öğretme süreci açısından, okulunuzun ortamını iyileştirmek üzere kullanılacaktır. Yanıtlarınız gizli kalacaktır: Öğretmenleriniz ya da müdürleriniz, sizin yanıtlarınızı görmeyecektir. Onlara sadece, size ve diğer öğrencilere nasıl daha iyi hizmet edebileceklerini bilmeleri için özet rapor sunulacaktır. Her ifadeyi/soruyu iyice okuyunuz ve o ifadeye katılma düzeyinizi belirten kutucuğa “√” işaretini koyunuz. Teşekkür ederiz.

İfadeler	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum
1. Aileme ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
3. Öğretmenlerime ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
5. Okulumdaki yetişkinler öğrencileri dinlerler.				
7. Okulumdaki öğrencilere ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
9. Bilinmesi gereken birçok şeyi okulda öğrenirsiniz.				
11. Liseden sonra eğitime devam etmek önemlidir.				
13. Okulumdaki öğretmenlerin çoğu benimle sadece bir öğrenci olarak değil, aynı zamanda bir kişi olarak da ilgilenirler.				
15. Ödevlerimi yaparken, yaptıklarımı anlayıp anlamadığımı görmek için (ödevimi) kontrol ederim.				
17. Liseden sonra eğitimime devam etmeyi planlıyorum.				
19. Okul, gelecekteki hedeflerimi gerçekleştirmek için önemlidir.				
21. Genel olarak, okulumda yetişkinler öğrencilere adil bir şekilde davranırlar.				
23. Okuldaki öğrencilerle konuşmaktan hoşlanırım.				
25. Okulda başarılı olduğum zamanlar bu, çok çalışmamdan kaynaklanır.				
27. Okulda kendimi güvende hissediyorum.				
29. Ailem, okulda zorluklarla karşılaştığımda, o zorluklarla mücadele etmeye devam etmemi isterler.				
31. Okulumda öğretmenler, öğrencileri dikkate alırlar.				
33. Öğrenmek eğlencelidir çünkü bazı şeyleri daha iyi yapmamı sağlıyor.				
35. Derslerimde aldığım notlar, benim ne yapabildiğimi iyi bir şekilde yansıtıyor.				

EK-4 Ölçek İzin Belgeleri

7.01.2023 23:04

Gmail - Çocuklar İçin Öz yeterlilik Ölçeği



Gizem Aybars Öztürk

Çocuklar İçin Öz yeterlilik Ölçeği

3 ileti

Gizem /
Alıcı: re

15 Eylül 2021 09:50

Sayın Prof. Dr. Rengin AKBOY ve Sayın Dr. Bülent Baki TELEF,
Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi 19830105003 numaralı Gizem Aybars Öztürk.

Yüksek lisans programı kapsamında yapacağım tez çalışmada (Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlilik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi), Türkçe formunun uyarlama çalışması tarafınızca yapılmış olan Çocuklar İçin Öz Yeterlilik Ölçeğini kullanma ihtiyacı duymaktayım. Söz konusu çalışmamızı tezimde kullanabilmem için izninizi ve ölçeğin kendisini talep etmekteyim. Değerli hocalarım, araştırmama ışık tutan çalışmalarınız için teşekkür ederim.
Saygılarımla.

Bulent Baki Telef <
Alıcı: Gizem Aybars

15 Eylül 2021 12:17

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

15 Eyl 2021 Çar 09:50 tarihinde Gizem Aybars <
[Alıntılanan metin gizlendi]

> şunu yazdı:

2 eklenti

Çocuklar İçin Öz-yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik.doc
82K

Çocuklar İçin Öz-yeterlilik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik.doc
82K

Gizem Ayt
Alıcı: Bulent

17 Eylül 2021 10:18

Merhabalar Bülent Hocam,
Yardımanız için çok teşekkür ederim.
İyi günler dilerim.

15 Eyl 2021 Çar 12:17 tarihinde Bulent Baki Telef <
[Alıntılanan metin gizlendi]

> şunu yazdı:

7.01.2023 23:06

Gmail - Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği



Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği

4 ileti

Gizem
Alıcı: "e"

15 Eylül 2021 13:03

Sayın Doç. Dr. Emine ÖNEN
Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lisans
öğrencisi 19830105003 numaralı Gizem Aybars Öztürk.

Yüksek lisans programı kapsamında yapacağım tez çalışmasında
(Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlik Algıları ve
Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi), Türkçe formunun
uyarlama çalışması tarafımızca yapılmış olan Öğrencinin Okula
Bağlılığı Ölçeğini kullanma ihtiyacı duymaktayım. Söz konusu
çalışmamızı tezimde kullanabilmem için izninizi ve ölçeğin kendisini
talep etmekteyim. Araştırmama ışık tuttuğunuz için teşekkür
ederim.
Saygılarımla.

24 Kasım 2021 14:50

Gizem hanım , ölçek ve açıklama eklidir. Umut ediyorum bazı araştırmacılar gibi ölçeğin orjinal makalesine atıf yapmadan yayınlamazsınız

[Alınılan metin girilmedi]

 **ÖĞRENCİNİN OKULA BAĞLILIGI ÖLÇEĞİ.doc**
69K

EK-5 MEB Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-40836528
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
(Gizem AYBARS ÖZTÜRK)

07.01.2022

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 31/12/2021 tarihli ve 135046 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Gizem AYBARS ÖZTÜRK'ün "Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlilik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (82 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (6 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gülşape Mah. Talas Bulv. No:1/6 Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekokulmuyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Web Adresi : meb@ks01.ksp.tr

İnternet Adresi: <http://kaysari.meb.gov.tr>

Faks:3523209503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0ac6-e8da-347c-ac9a-36c0 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-40781654
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
Gizem AYBARS ÖZTÜRK
TC: 54253208560

07/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 31/12/2021 tarihli ve 135046 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisi Gizem AYBARS ÖZTÜRK'ün "Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlilik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, ilgi (a) genelge doğrultusunda söz konusu araştırmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında İlimiz Talas, Melikgazi ve Kocasinan ilçelerindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin katılımıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, pandemi kurallarına uyulması kaydıyla, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Ayhan TELTİK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (82 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gölhıpa Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-obys>

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta: yuksekogretimyurtluisi38@meb.gov.tr

İnternet Adresi: <http://kaysari.meb.gov.tr>

Faks:3523209503

Kop Adresi : meb@hs01.ksp.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8bc1-9b30-3e61-a730-a6dc kodu ile teyit edilebilir.

EK-6 NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/02/2023 Toplantı Sayısı:03 Karar No :2023/88
Araştırmanın Başlığı	Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırmanın Yeni Başlığı	Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Gizem Aybars ÖZTÜRK
Etik Kurul Kararı	12671 sayılı değişiklik başvurusu Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, "Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmanın başlığının, "Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak değiştirilmesinin bilimsel araştırma etiği açısından "Uygun" olduğuna karar verilmiştir.

ASLİ GİBİDİR
10/02/2023

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Başkan