



Examining School Attachment and Academic Success In Terms Of Different Variables *

Burcu KARAŞAR**, Emine Gül KAPÇI***

ABSTRACT: Attachment to school is found to be related to the academic success and aggression, and it has been widely studied especially in recent years. The aim of the present study is to examine school attachment and academic success in terms of different variables. In this study, the relationship among the variables of the school attachment in university students, emotional-behavioral problems, self-respect, academic success, and academic motivation were examined. A total of 611 students (Female n=359; Male n= 252) attending different high schools in Amasya participated in the study. The high schools were selected by random sampling method. Stepwise regression analyses demonstrated that high self-respect and high academic motivation predict school attachment. Moreover, attachment to teacher was found to predict positive social behavior, lower level of hyperactivity and behavioral problems, whereas attachment to school predicted lower emotional problems. Finally, attachment to friend was found to predict the lower level of both emotional and social behavioral problems and peer problems. Findings were discussed in relation to academic success and school attachment.

Keywords: *school attachment, academic success, academic motivation, emotional and behavioral problems.*

* Part of the study was presented at the XI. Psychological Counseling and Guidance Conference.

** Ass.Prof.Dr., Education Faculty Guidance and Psychological Counseling Department, e-mail: burcukarasar@gmail.com

*** Prof.Dr., Ankara University Education Faculty Psychological Services in Education Department, e-mail: kapci@ankara.edu.tr

SUMMARY

Purpose: The aim of the present study is to examine school attachment and academic success in terms of different variables. In this study, the relationship among the variables of the school attachment in university students, emotional-behavioral problems, self-respect, academic success, and academic motivation were examined.

Method: High school students from different high schools in Amasya who were chosen by random sampling were invited to the study. A total of 611 students (349 females and 252 males) from grade levels 9, 10, 11, and 12 participated in the study. 131 of these students came from Anatolian High School, 139 from Girls' Vocational High School, 94 from informatics vocational high school, 114 from Anatolian teacher high school and 133 from general high schools. The data was collected during the spring term of 2010-2011. The data collection tools were "School Attachment Scale" (OBÖ; adapted by Savi, 2011), "Academic Motivation Scale" (Bozanoğlu, 2004), "Rosenberg Self Esteem Scale" (adapted by Çuhadaroğlu, 1986), and "Strengths and Difficulties Questionnaire" (GGA; adapted by Güvenir et. al. 2008). OBÖ consists of three subscales of commitment to school, commitment to the teacher and commitment to the peers. GGA essentially evaluates the areas of emotional and behavioral problem areas. It consists of five subscales named social behavior, lack of attention and hyperactivity, behavioral problems, emotional problems, and peer problems.

All necessary permissions and a list of the schools in Amasya are taken from Amasya provincial directorate for national education. Students were informed about the study during one lesson by the first author of this research. The students' questions were answered, and the scales were distributed for completion. It took about 20-25 minutes to complete all scales. The data about the students' academic achievement is taken from student registration forms.

Results: It is found that high self-respect and high academic motivation predict school attachment. In the second purpose of research, the predictive power of emotional and behavioral problems in school attachment which is evaluated with GGA's sub-scales is tested with stepwise regression analysis. It is found that attachment to teacher predicts social behavior, hyperactivity, and behavior problems; attachment to school predicts social behavior and emotional problems; attachment to friend predicts emotional problems, peer problems, and social behavior.

Discussion and Conclusions: Considering the developmental characteristics of high school period and the positive aspects of attachment to school, this study is significant in that it shows that attachment to school (to school, to teacher, and peers) is related maybe not with school achievement but especially with emotional and behavioral problems, self respect, and academic motivation. To sum up, this research is important because it emphasizes the fact that for high school students there is especially a relationship between attachment to high school, to teachers, to friends, and affective behavioral problems. In addition to this, in this research unlike the research results found in the foreign countries it has been found that attachment to school does not predict academic achievement. Repeating this finding with bigger and more representative sample groups, specifying psycho-social variables unique to our society which predict the academic achievement, and finally analyzing the relationship between attachment to school and affective behavioral problems more specifically at following studies will make a contribution to the field.



Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Burcu KARAŞAR**, Emine Gül KAPÇI***

ÖZ: Okul başarısı ve saldırganlık gibi önemli konularla ilişkisi bulunan okula bağlanma, son yıllarda üzerinde en çok çalışılan alanlardan birisidir. Bu doğrultuda, araştırmanın birinci amacı, okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise okula bağlanmanın duygusal-davranışsal sorunları yordama gücünün ve benlik saygısı, akademik başarı ile akademik güdülenmenin okula bağlanmanın yordayıcıları olup olmadığının incelenmesidir. Amasya İlindeki farklı li selerin 9.-12. sınıflarına devam eden toplam 611 öğrenci (Kız n=359; Erkek n=252) bu araştırmaya katılmıştır. Adımsal regresyon analizleri, benlik saygısı ve akademik güdülenmenin okula bağlanmayı yordadığını göstermiştir. Analizlerde okul başarısının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Öğretmene bağlanma olumlu sosyal davranışı, düşük hiperaktivite belirtilerini ve düşük davranış sorunlarını, okula bağlanma ise düşük duygusal sorunları yordamıştır. Son olarak arkadaşla bağlanma düşük akran sorunlarını, duygusal sorunları ve sosyal davranış sorunlarını yordamıştır. Bulgular lise öğrencilerinde okul başarısı ile okula bağlanmanın duygusal-davranışsal sorunlarla ilişkisi bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: *okula bağlanma, akademik başarı, akademik motivasyon, duygusal ve davranışsal sorunlar.*

* Bu araştırmanın bir bölümü XI.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilimdalı, e-posta:burcukarasar@gmail.com

*** Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilimdalı, e-posta:kapci@ankara.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda öğrencilerin okullarına ilişkin duygusal bağlılıkları üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin okula ilişkin duygularıyla ilişkili önemli bir kavram olarak “okula bağlanma” dikkat çekmektedir. Okula bağlanmanın özellikle akademik başarı, benlik saygısı, motivasyon, duygusal ve davranışsal sorunlar gibi alanlarda etkililiğinin gösterilmesi eğitim-öğretim hizmetlerinin iyileştirilmesinde önemli gözükmektedir.

Okula bağlanma genel anlamda okula karşı geliştirilen duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Hill ve Werner, 2006). Bu bağın duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutları bulunmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003): Duygusal boyut, öğrencinin okul, öğretmen ve diğer öğrencilere yönelik duygularıyla ilgiliyken, davranışsal boyut öğrencinin spor, kulüp etkinlikleri gibi öğretim programları dışındaki alanlara katılımı, ödevlerini yapması, aldığı notlar gibi daha çok gözlenebilir eylem ve performansları içermektedir. Bilişsel boyut ise öğrencinin öğretmenlerini, kendini ya da diğer öğrencileri nasıl algıladığıyla ilgilidir. Örneğin, öğretmenlerini destekleyici, kendi başarı güdüsünü yüksek ve akranlarını yardımsever olarak algılama gibi. Okula bağlanmanın, öğrencinin kendisini okuluna ait hissetmesi, okulunda güvende hissetmesi ve okuluyla gurur duyması gibi diğer bilişsel-duygusal öğeleri de içerdiği bildirilmiştir (Maddox ve Prinz, 2003).

Literatürde okula bağlanma ile ilgili olarak alt yapı oluşturabilecek iki temel kuram vardır. Bowlby'nin bağlanma kuramı (1969) ve Hirschi'nin sosyal bağ kuramı (1969). Willemsen ve Marcel (1995) okula uyum ve ilk dönem okuma becerilerinin yaklaşık bir yaşlarındaki bağlanma ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, okulun ilk yıllarında, güvenli bağlananların, güvenli bağlanma gerçekleştirememiş kişilere göre okul ortamlarında öğretmenleriyle ve akranlarıyla ilişkilerinin daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle anneyle kurulan ilk ilişkinin niteliğinin, yaşam boyu kişilerarası ilişkilerin belirleyicisi olduğunu öne süren Bowlby (1988)'nin bağlanma kavramı, Hirschi'nin sosyal bağ kuramında (1969) farklı bir şekilde ele alınmıştır. Hirschi (2002) ebeveynler, okul ve akranlara olan bağlanma üzerinde durmuş ve suçluluğun önlenmesinde bağlanmanın önleyici rolüne vurgu yapmıştır.

Öğrencilerin okula bağlanma düzeylerindeki farklılıklarına ilişkin, Mouton ve Hawkins (1996) düşük düzeyde okula bağlanma gösteren öğrencilerin kendilerini okulda yalnız ve izole edilmiş hissettiklerini

bulmuştur. Ayrıca okul personeli ve akranları tarafından düşük düzeyde desteklendikleri yönünde bir algıya sahip olduklarını da bulmuştur. Cooper (2008,14) düşük düzeyde okula bağlanmanın, hoşnutsuzluk duygularıyla birlikte yabancılaşmaya da yol açabileceğini belirtmiştir.

Okula bağlanma kavramına olan ilginin belki de en önemli nedeni, bu kavramın okul ortamıyla ilgili bazı önemli psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasıdır. Örneğin ergen suçluluğu ve saldırganlık konusu hem Türkiye’de hem de yurtdışında, üzerinde pek çok çalışma yapılan alanlardır. Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar okula bağlanmanın benlik saygısının yordayıcısı olduğunu ve suç işleme ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur (Owens-Sabir, 2008). Somers ve Gizzi (2001) okula bağlanmanın madde kullanımı ve saldırganlık gibi davranışları yordadığını bulmuşlardır. Okula bağlanma, yine eğitimciler ve ana-babalar için oldukça önemli olan bir diğer konuyla, akademik başarıyla da (Stewart, 2007; LeCroy ve Krysik, 2008) ilişkili bulunmuştur. Johnson, Crosnoe ve Elder (2001)’e göre de okula bağlanma başarıyla ilişkilidir. Kendisini okula bağlı olarak hisseden öğrenciler, daha fazla çaba harcarlar. Bunun yanı sıra daha yüksek akademik başarı gösterirler. Ayrıca, okula yönelik olumlu duygular hissederler.

Blum (2005) öğrencilerin okula bağlanmalarında yedi özelliğin olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu özellikler; okula ait olduğunu hissetmek, okuldan hoşlanmak, öğretmenleri destekleyici ve ilgili olarak algılamak, okuldaki arkadaşların iyi olması, şimdiki ve gelecek zamana ilişkin akademik yönde ilerlemeyle ilgili desteklenmek, okuldaki disiplinin etkili olduğuna ve adil olduğuna inanmak, ders dışındaki etkinliklere katılım göstermektir. Bu özellikler okul başarısı için de önemli gözükmektedir.

Okula bağlanmanın cinsiyet, öğretmenin ruhsal belirtileri ve ana-baba ilişkileri gibi diğer değişkenlerle de ilişkisi incelenmiştir. Örneğin, Hill ve Werner (2006), kız öğrencilerde okula bağlanmanın daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. LeCroy ve Krysik’in (2008) yaptıkları bir araştırmada, okula bağlanmanın akademik başarıyı yordadığı, akademik başarı yüksek öğrencilerle arkadaşlık etmenin ve destekleyici ana-baba ilişkilerinin ise hem okul başarısını hem de okula bağlanmayı yordadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada ise kız ve erkek öğrenciler arasında okula bağlanma açısından bir fark olmadığı, sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanmanın azaldığı, akran desteği ile okula bağlanma arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Wei ve Chen, 2010). Yine bu çalışmada, öğretmenlerin iş tatmini ile öğrencilerin okula bağlanmaları arasında pozitif bir ilişki bulunurken, öğretmenlerin depresyon belirtisi düzeyi ile okula bağlanma arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Türkiye’de ise okula bağlanma konusunda sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilkinde Savi-Çakar (2011a) *Çocuk ve Ergenler İçin*

Okula Bağlanma Ölçeği adlı bir değerlendirme aracını 9-14 yaş grubundaki Türk çocuklarında kullanımının uygunluğunu değerlendirmiş, ayrıca cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre analizler yapmıştır. Bu ölçeğin *okula bağlanma* ve *öğretmene bağlanma* alt ölçeklerinde kızların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, *arkadaşa bağlanma* alt ölçeğinde ise cinsiyet farkı olmadığı bulunmuştur. *Okula bağlanma* alt ölçeğinde 9-11 yaşındaki öğrencilerin 12-14 yaşındaki öğrencilerden, *arkadaşa bağlanma* alt ölçeğinde 9 yaşındaki öğrencilerin 10-14 yaşındaki öğrencilerden ve son olarak *öğretmene bağlanma* alt ölçeğinde 9-11 yaşındaki öğrencilerin 10-14 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. İlköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise yaşam kalitesinin okula bağlanmayı yordadığı bulunmuştur (Savi-Çakar, 2011b). Özdemir ve Koruklu (2013) ana-babaya bağlanmanın ergenlerin yaşam doyumuyla ilişkili olduğunu ve öğretmene bağlanmayla yaşam doyumunun ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca ana-babaya bağlanma ile yaşam doyumunu arasında okula bağlanmanın aracı bir rol üstlendiğini de belirtmişlerdir. Savi Çakar ve Karataş (2014) ergenlerin okula bağlanmalarının yaşam doyumuyla, benlik saygısıyla, okul öfkesiyle ilişkili olduğunu ve bu değişkenlerin okula bağlanmanın yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin saldırgan davranışları, akademik başarıları, güdülenmeleri ve benlik saygıları gibi eğitimde oldukça önemli olduğu bilinen psiko-sosyal değişkenlerle ilişkili bulunan okula bağlanmanın Türkiye’de oldukça sınırlı düzeyde çalışıldığı görülmektedir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bu araştırmada okula bağlanma ve akademik başarının temel psiko-sosyal değişkenlere göre ilişkileri incelenecektir. Bu çalışma, okula bağlanmayı motivasyon, benlik saygısı, akademik başarı, duygusal ve davranışsal sorunlar açısından değerlendirmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın okula bağlanmayla ilişkili araştırmalara ve önleyici rehberlik hizmetlerine katkıda bulunabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmanın birinci amacı, okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın ikinci amacı ise okula bağlanmanın duygusal-davranışsal sorunları yordama gücünün ve benlik saygısı, akademik başarı ile akademik güdülenmenin okula bağlanmanın yordayıcıları olup olmadığının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Amasya İlinde lise, 9-12. sınıflara devam eden toplam 611 öğrenci (359 kız %58; 252 erkek, %42) araştırmaya katılmıştır. Araştırma grubuna seçilen seçilen liselerdeki öğrencilerin 131’i Anadolu Lisesi, 139’u Kız Meslek Lisesi, 94’ü Bilişim Meslek Lisesi, 114’ü Anadolu Öğretmen Lisesi ve

133'ü genel liseye devam etmektedir. Araştırma grubu yaş dağılımına göre incelendiğinde, 14-15 yaş gurubunda 154, 16 yaş grubunda 170, 17 yaş grubunda 185, 18-19 yaş grubunda 102 öğrenci vardır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu (BTF): Bu form ile cinsiyet, sınıf düzeyi, ana-baba eğitim düzeyi gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Okula Bağlanma Ölçeği: Hill'in (2005) geliştirmiş olduğu Okula Bağlanma Ölçeği'nin (School Attachment Scale) Türk öğrencilerine uyarlama çalışmaları Savi (2011) tarafından yapılmıştır. 15 maddeden oluşan ölçeğin *okula bağlanma*, *öğretmene bağlanma* ve *arkadaşa bağlanma* olarak adlandırılan üç alt-ölçeği bulunmaktadır. Ölçek, "Kesinlikle Evet", "Evet", "Olabilir", "Hayır", "Kesinlikle Hayır" biçimde yanıtlanmaktadır. Ölçeğin Faktör analizinde üç faktörlü yapının genel olarak desteklendiği görülmüştür. Dört maddeden oluşan okula bağlanma adlı alt boyutun varyansın %21,94'ünü, yine dört maddeden oluşan öğretmene bağlanma alt boyutu varyansın %18,47'sini ve son olarak beş maddeden oluşan arkadaşla bağlanma alt boyutu ise varyansın %18,28'ini açıkladığı bulunmuştur. Düşük ortak varyansa sahip ve ölçeğin iç tutarlılığını düşüren iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Cronbach alfa değeri ölçeğin tümü için .84, okula bağlanma için .82, öğretmene bağlanma için .74 ve arkadaşla bağlanma için .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test kararlılığı tüm ölçek için .85'tir.

Akademik Güdülenme Ölçeği: Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Bozanoğlu, 2004). Toplam 20 maddeden oluşan ölçekten alınan puanların yüksekliği akademik güdülenmenin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçek "kesinlikle uygun değil" ile "kesinlikle uygun" biçiminde 1-5 puan arasında derecelendirilmektedir. Ölçekte on dokuz madde olumlu puanlanırken, bir madde ise tersinden puanlanmaktadır. Faktör analizi, kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan üç alt boyuta sahip olduğunu göstermiştir. Faktörler varyansın %42.2'sini açıklamıştır. Toplam varyansın %30.3'ü kendini aşma, %6.9'u bilgiyi kullanma ve %5'i keşif alt boyutu tarafından açıklanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test kararlılığı .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa değerleri aynı lise öğrencilerinde farklı zamanlarda .77 ile .85 arasında, farklı lise öğrencilerinde ise .77 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur.

Güçler ve Güçlükler Anketi Ergen Formu: Duygusal ve davranışsal sorunları tarama amacıyla kullanılan bu ölçek Goodman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Güvenir ve diğerleri (2008) tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek, “sosyal davranışlar”, “hiperaktivite”, “duygusal sorunlar”, “akran sorunları” ve “davranış sorunları” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar, “Doğru Değil, Kısmen Doğru, Kesinlikle Doğru” cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek, 11-16 yaş grubundaki öğrencilerde kullanılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları duygusal sorunlar alt boyutu için .70, davranış sorunları için .50, hiperaktivite için .70, akran sorunları için .22, sosyal davranış için .54 ve toplam ölçek için .73 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini sınamak için, 11-18 yaş grubu *Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği* ile korelasyonlarına bakılmıştır. Sonuçlar toplam ölçek için .72, duygusal sorunlar için .66, davranış sorunları için .64, hareketlilik ve sosyal sorunlar için .61 olarak bulunmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg’in (1965) geliştirmiş olduğu bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Özgün ölçek 63 madde ve 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin 10 maddeden oluşan *Benlik Saygısı* alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği benlik saygısının düşük olmasına karşılık gelmektedir.

İşlem

Araştırma için gerekli izinler Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alındıktan sonra, Amasya’da bulunan tüm liselerin bir listesi elde edilmiştir. Bu liseler, türlerine göre sınıflandırıldıktan sonra rasgele örnekleme yöntemi ile verilerin elde edileceği liselere ulaşılmıştır. İdarenin uygun gördüğü bir ders saatinde, birinci yazar öğrencilere araştırma hakkında bilgi vermiş, araştırmaya katılmanın gönüllü olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin araştırmayla ilgili sorularını yanıtladıktan sonra, veri toplama araçlarını doldurmaları için öğrencilere dağıtmıştır. Araçların doldurulma süresi yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğrencilerin akademik başarı durumlarına ilişkin bilgiler ise öğrenci kayıt formlarından elde edilmiştir. Bir önceki akademik döneme yönelik okul başarı puanları 100’lü değerlendirme sistemi üzerinden elde edilmiştir. Veriler, 2010-2011 Bahar döneminde toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, okula bağlanmanın yordayıcılarının belirlenmesinde ve okula bağlanmanın öğrencilerin sergilediği duygusal-davranışsal sorunları yordama gücünü

değerlendirilmesinde adımsal regresyon analizi kullanılmıştır. Adımsal regresyon analizinin temel varsayımlarına yönelik olarak, doğrusallık ve normallik varsayımlarına yönelik olarak analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır. Gerekli varsayımların karşılanması üzerine analizler yapılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeylerine göre lise öğrencilerinin akademik başarıları ve okula bağlanma puanları t testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular:

Cinsiyetler açısından öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanma düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 . Cinsiyetler Açısından Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeyleri ve Akademik Başarılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Faktör	cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	t	p
Akademik Başarı	Kız	359	72.52	12.85	4.21	0.00
	Erkek	252	68.25	11.56		
Okula Bağlanma	Kız	359	46.06	8.95	4.36	0.00
	Erkek	252	49,22	8.57		

Lise öğrencilerinin akademik başarıları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=4.21$, $p<0.01$). Kız öğrencilerin akademik başarı ortalamaları ($\bar{X}=75.52$), erkek öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarından ($\bar{X}=68.25$) yüksek bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=4.36$, $p<0.01$). Erkek öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ($\bar{X}=49.22$), kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinden ($\bar{X}=46.06$) yüksek bulunmuştur.

Sınıf düzeyleri açısından öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanma düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin ve Akademik Başarılarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Başarı	GruplarArası	16854.56	3	5618.18	43.38	.00	11-9, 12-9,
	Gruplariçi	78605.49	607	129.49			11-10, 12-10,
	Toplam	95460.06	610				12-11
Okula Bağlanma	GruplarArası	3508,92	3	1169.64	15.73	.00	10-12, 11-12
	Gruplariçi	45117,22	607	74.32			
	Toplam	48626,14	610				

Analiz sonuçları, akademik başarı açısından sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=43.38$, $p<0.01$). Sınıf düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 12.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ($\bar{X}=79.81$) 9.sınıf öğrencileri ($\bar{X}=66.17$), 10.sınıf öğrencileri ($\bar{X}=66.92$) ve 11.sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=71.71$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca 11.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ($\bar{X}=71.71$), 9.sınıf öğrencileriyle ($\bar{X}=66.17$), 10.sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=66.92$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Analiz sonuçları, okula bağlanma düzeyi açısından sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=15.73$, $p<0.01$). Sınıf düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 10. ($\bar{X}=49.27$) ve 11. sınıf ($\bar{X}=47.47$) öğrencilerinin okula bağlanma puanlarının 12.sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=43.03$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Baba eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin akademik başarılarına ve okula bağlanma düzeylerine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin ve Akademik Başarılarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Başarı	GruplarArası	2387.73	3	795.91	5.18	.00	İlkokul-üniversite
	Gruplarıçi	93039.04	606	153.53			Lise-üniversite
	Toplam	95426.78	609				
Okula Bağlanma	GruplarArası	1343,72	3	447,90	5,74	,00	İlkokul-üniversite
	Gruplarıçi	47224,08	606	77,92			Ortaokul-üniversite
	Toplam	48567,80	609				

Analiz sonuçları, akademik başarı açısından baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=5.18, p<0.01$). Baba eğitim düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarıları ($\bar{X}=73.57$), babası ilkokul ($\bar{X}=68.85$) ve lise mezunu olan öğrencilerden ($\bar{X}=69.71$) daha yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçları, okula bağlanma düzeyi açısından baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=5.74, p<0.01$). Baba eğitim düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma puanları ($\bar{X}=49.31$), babası ilkokul ($\bar{X}=46.00$) ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden ($\bar{X}=45.50$) daha yüksek bulunmuştur.

Anne eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin ve Akademik Başarılarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Akademik Başarı	GruplarArası	1482,61	3	494,20	3,18	,02	Ortaokul-üniversite
	Gruplariçi	93695,41	604	155,12			
	Toplam	95178,02	607				
Okula Bağlanma	GruplarArası	851,54	3	283,84	3,60	,01	İlkokul-üniversite
	Gruplariçi	47581,50	604	78,77			
	Toplam	48433,05	607				

Analiz sonuçları, akademik başarı açısından anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=3.18$, $p<0.05$). Anne eğitim düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik başarıları ($\bar{X}=73.62$), annesi ortaokul ($\bar{X}=68.80$) mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Analiz sonuçları, okula bağlanma düzeyi açısından anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F=3.60$, $p<0.05$). Anne eğitim düzeylerine göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlanma puanları ($\bar{X}=48.97$) annesi ilkokul ($\bar{X}=46.15$) mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Okula Bağlanmayı Yordayan Değişkenlere Yönelik Bulgular:

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, okula bağlanmanın (okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanmanın) öğrencilerin sergilediği duygusal-davranışsal sorunları (sosyal davranışlar, hiperaktivite, duygusal sorunlar, akran sorunları ve davranış sorunları) yordama gücünü değerlendirmek için adımsal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde, okula bağlanma yordayan, duygusal-davranışsal sorun alanları ise yordanan değişken olarak regresyon eşitliğine alınmıştır.

Aşamalı regresyon analizinden önce, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okula Bağlanma ve Akademik Güdülenme, Benlik Saygısı, Duygusal-Davranışsal Sorunlar, Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	Okula bağlanma toplampuan	Akademik güdülenme	Benlik saygısı	Prososyal davranışlar	Hiperaktivite	Duygusal sorunlar	Davranım sorunları	Akran sorunları	Akademik başarı	Okula bağlanma	Öğretmene bağlanma	Arkadaşa bağlanma
Okula bağlanma toplampuan	1											
Akademik güdülenme	,28**	1										
Benlik saygısı	,22*	,32**	1									
Prososyal davranışlar	,22**	,30**	,14**	1								
Hiperaktivite	-,06	-,25**	-,23**	-,12**	1							
Duygusal sorunlar	-,16**	-,09*	-,39**	-,04	,35**	1						
Davranım sorunları	-,09*	-,14**	-,08*	-,40	,25**	,15**	1					
Akran sorunları	-,24**	,03	-,14**	-,16**	-,00	,23**	,17**	1				
Akademik başarı	,05	,06	,11**	,01	-,05	,00	-,08*	-,18**	1			
Okula bağlanma	,81**	,21**	,14**	,10*	-,06	-,16**	-,06	-,13**	,00	1		
Öğretmene bağlanma	,74**	,38**	,14**	,28**	-,12**	-,07	-,16**	-,11**	,02	,44**	1	
Arkadaşa bağlanma	,71**	,13**	,26**	,20*	,01	-,14**	-,04	-,33**	,02	,41**	,32**	1

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 5’de görüldüğü üzere okula bağlanma ile hiperaktivite ve akademik başarı haricindeki tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (akademik güdülenme $r = ,28$, $p < 0.01$; benlik saygısı $r = ,22$, $p < 0.05$; prososyal davranışlar $r = ,22$, $p < 0.01$; duygusal sorunlar $r = -,16$, $p < 0.01$; davranım sorunları $r = -,09$, $p < 0.05$; akran sorunları $r = -,24$, $p < 0.01$; okula bağlanma $r = ,81$, $p < 0.01$; öğretmene bağlanma $r = ,74$, $p < 0.01$; arkadaşına bağlanma $r = ,71$, $p < 0.01$).

Okula bağlanmanın akademik güdülenme ve benlik saygısı tarafından yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okula Bağlanmanın Akademik Güdülenme, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı Tarafından Yordanmasına İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Akademik Güdülenme	.20	.02	.28	7.31**	.28	.08
Akademik Güdülenme	.17	.02	.23	5.81**	.31	.10
Benlik Saygısı	.26	.07	.14	3.55**		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda iki farklı model önerilmiştir. İlk modele göre akademik güdülenme ($\beta = .28$; $t = 7.31$; $p < .01$),

ikinci modele göre akademik güdülenme ($\beta = .23$; $t = 5.81$; $p < .01$) ve benlik saygısı ($\beta = .14$; $t = 3.55$; $p < .01$) okula bağlanmayı yordamıştır.

Modele birinci adımda girilen akademik güdülenmenin, okula bağlanmayı yordamada β değeri .23 bulunmuştur. İlk adımda girilen akademik güdülenme değişkeninin, okula bağlanmanın %8'ini açıkladığı bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen benlik saygısının akademik güdülenmeyle birlikte okula bağlanmanın %10'unu açıkladığı bulunmuştur. Analizde akademik başarının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur.

Okula bağlanmanın sosyal davranışları yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okula Bağlanmanın Sosyal Davranışları Yordamasına Yönelik Adımsal Regresyon Analizi

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Öğretmene bağlanma	.15	.02	.28	6.98**	.28	.08
Öğretmene bağlanma	.13	.02	.24	5.75**	.30	.09
Arkadaşa bağlanma	.06	.02	.12	2.90**		

** $p < 0.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda iki farklı model önerilmiştir. İlk modele göre öğretmene bağlanma ($\beta = .28$; $t = 6.98$; $p < .01$) ikinci modele göre öğretmene bağlanma ($\beta = .24$; $t = 5.75$; $p < .01$) ve arkadaşına bağlanma ($\beta = .12$; $t = 2.90$; $p < .01$) sosyal davranışları yordamıştır. Modele birinci adımda girilen öğretmene bağlanmanın sosyal davranışların %8'ini açıkladığı bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen arkadaşına bağlanmanın öğretmene bağlanmayla birlikte sosyal davranışların %9'unu açıkladığı bulunmuştur.

Okula bağlanmanın hiperaktiviteyi yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okula Bağlanmanın Hiperaktiviteyi Yordamasına Yönelik Adımsal Regresyon Analizi

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Öğretmene bağlanma	-.06	.02	-.11	-2.82**	.11	.01

** $p < 0.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda bir model önerilmiştir. Modele göre öğretmene bağlanma ($\beta = -.11$; $t = -2.82$; $p < .01$) hiperaktiviteyi

yordamıştır. Modele birinci adımda girilen öğretmene bağlanmanın hiperaktivitenin %1'ini açıkladığı bulunmuştur.

Okula bağlanmanın duygusal sorunları yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okula Bağlanmanın Duygusal Sorunları Yordamasına Yönelik Adımsal Regresyon Analizi

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Arkadaşa bağlanma	-.10	.02	-.15	-3.63**	.15	.02
Arkadaşa bağlanma	-.07	.03	-.11	-2.37*	.17	.03
Okula bağlanma	-.05	.02	-.09	-2.14*		

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Adımsal regresyon analizi sonucunda iki farklı model önerilmiştir. İlk modele göre arkadaşına bağlanma ($\beta = -.15$; $t = -3.63$; $p < .01$) ikinci modele göre arkadaşına bağlanma ($\beta = -.11$; $t = -2.37$; $p < .05$) ve okula bağlanma ($\beta = -.09$; $t = -2.14$; $p < .05$) duygusal sorunları yordamıştır. Modele birinci adımda girilen arkadaşına bağlanmanın duygusal sorunların %2'sini açıkladığı bulunmuştur. Modele ikinci adımda girilen okula bağlanmanın arkadaşına bağlanmayla birlikte duygusal sorunların %3' ünü açıkladığı bulunmuştur.

Okula bağlanmanın davranış sorunlarını yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Okula Bağlanmanın Davranış Sorunlarını Yordamasına Yönelik Adımsal Regresyon Analizi

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Öğretmene bağlanma	-.07	.01	-.15	3.69**	.15	.02

** $p < 0.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda bir model önerilmiştir. Modele göre öğretmene bağlanma ($\beta = -.15$; $t = 3.69$; $p < .01$) davranış sorunlarını yordamıştır. Modele birinci adımda girilen öğretmene bağlanmanın davranış sorunlarının %2'sini açıkladığı bulunmuştur.

Okula bağlanmanın akran sorunlarını yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Okula Bağlanmanın Akran Sorunlarını Yordamasına Yönelik Adımsal Regresyon Analizi*

Model	B	s.h.	β	t	R	R ²
Arkadaşa bağlanma	-.17	.02	-.34	8.68**	.34	.12

** $p < 0.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda bir model önerilmiştir. Modele göre arkadaşla bağlanma ($\beta = -.34$; $t = 8.68$; $p < .01$) akran sorunlarını yordamıştır. Modele birinci adımda girilen arkadaşla bağlanmanın akran sorunlarının %12’sini açıkladığı bulunmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, 9-12. sınıfa devam eden lise öğrencilerinde okul başarısı ve okula bağlanma çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Analizler, kız öğrencilerin akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösterirken, okula bağlanma düzeyleri açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Üst sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik başarı puanları daha yüksek bulunurken, alt sınıflarda okuyan öğrencilerde okula bağlanma daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguların yanı sıra araştırmada anne ve baba eğitim düzeyinin okul başarısı ve okula bağlanma üzerinde önemli olduğu bulunmuştur. Okula bağlanmanın yordayıcılarının belirlenmesine yönelik analizlerde akademik güdülenme ve benlik saygısının okula bağlanmanın yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Akademik başarının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur.

Erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması hem Türkiye’de (Ergene 2011) hem de yurt dışında yapılan araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Chaturvedi 2009; Joshi ve Srivastava 2009; Yates 2009). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olması, ebeveynlerin davranışlarıyla açıklanabilir. Ebeveynlerin okulla ilgili olarak kız çocuklarına daha koruyucu ve daha müdahaleci yaklaşımları, erkek çocukları daha serbest bırakmaları bu sonucu açıklayabilir. Ayrıca okullarda öğretmenlerin daha çok kadınlardan oluşması kız öğrencilerin öğretmenlerini model alması sonucu başarıyı arttırmış olabilir. Araştırmada erkek öğrencilerin okula bağlanma puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu dikkat çekicidir. Kız öğrencilerde akademik başarının daha yüksek olmasına rağmen okula bağlanmanın erkek öğrencilerde daha yüksek çıkması, akademik başarıda okula bağlanmanın dışında farklı değişkenler olduğunu akla getirmektedir. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir araştırma bulunamamıştır. Araştırmanın bulgusunun tersi yönünde bir araştırma bulunmuştur. Savi (2011) kız öğrencilerde okula bağlanma puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, lise sınıf düzeyi yükseldikçe okul başarısının yükselmesidir. Türkiye’de bilindiği üzere üniversite sınavı lise öğrencileri için çok büyük bir önem taşımaktadır. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden daha yüksek okul başarı ortalamalarına sahip olmalarının nedeni belki de, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin OKS / SBS sınavlarının ardından bir süre dinlenme dönemine girmeleri, 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerin ise yaklaşan üniversite sınavları için çalışma tempolarını artırmaları olabilir. Okula bağlanma puanları açısından da alt sınıflarda okuyan öğrencilerde üst sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek puanlar olduğu bulunmuştur. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlanma puanlarının 12.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmanın, bu bulgusu Wei ve Chan’ın (2010) araştırmasıyla tutarlı gözükmektedir. Bu çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanmanın azaldığı bulunmuştur.

Araştırmada anne-baba eğitim durumları açısından okul başarısı ve okula bağlanmanın farklılaştığı bulunmuştur. Alan-yazında anne eğitim düzeyinin akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin, Hortaçsu’nun (1995) bir çalışmada anne eğitim düzeyinin yüksekliği yüksek akademik başarıyla ilişkili bulunmuştur. Hortaçsu, annelerin yüksek eğitim seviyesine sahip olmasını, çocuklarının derslerini çalıştırma ve denetlemeyle ilgili olabileceğini, eğitim düzeyi düşük olduğunda ise bunun mümkün olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Türkiye’de çocuk yetiştirmede sorumlu kişi olarak kadın/anne algılandığından, kadın eğitim düzeyinin etkili olabileceği belirtilmiştir. Keskin ve Sezgin’in (2009) ergenlerle gerçekleştirdikleri bir çalışmada ergenlerde -annenin eğitim düzeyinin değil- babanın eğitim düzeyinin okul başarısında farklılık yarattığı bulunmuştur. Acar Güvendir de (2014) baba eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe alanındaki başarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Metin (2013) ise bir araştırmasında anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Literatürdeki bu araştırmalar, akademik başarının anne ve/veya baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığına işaret etmektedir. Bu çalışmada anne ve baba eğitiminin yüksek olmasının okul başarısıyla

ilişkili olması, geçmiş yıllarda annenin sorumluluğu olarak görülen çocuk yetiştirmeyle ilgili görüşlerin değiştiğinin ve babaların da eğitimle ilgili konularda daha aktif hale gelmelerinin bir sonucu olabilir.

Bu araştırmada benlik saygısı ve akademik güdülenmenin okula bağlanmayı yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, akademik başarının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Bu araştırma Türkiye’de okula bağlanma ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi değerlendiren ilk çalışmadır. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların tersine (Stewart, 2008; LeCroy ve Krysik, 2008), okula bağlanmanın lise öğrencilerinde okul başarısıyla ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu araştırmada akademik başarının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmakla birlikte, farklı bölge, sınıf düzeyleri ve daha geniş öğrenci gruplarından elde edilen verilerle araştırmanın tekrar edilmesi elde edilen bulguların genellenabilirliği açısından önemlidir.

Araştırmanın ikinci amacıyla ilişkili olarak, okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanmanın ise duygusal-davranışsal sorunları yordadığı bulunmuştur. Örneğin, öğretmene bağlanma arttıkça, olumlu sosyal davranışların yükseldiği, hiperaktivitenin ve davranış sorunlarının azaldığı bulunmuştur. Özellikle davranış sorunlarına yönelik olan bu bulgu Ünal ve Çukur’un (2011) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği bir araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ünal ve Çukur (2011) okula bağlılığın suça yönelik davranışlarda azalmayı yordadığını bildirmişlerdir. Decker, Dona ve Christenson (2007) davranış problemleri açısından risk grubundaki ergenlerle yaptıkları bir çalışmada, öğretmenleriyle olumlu etkileşimleri olan öğrencilerin daha fazla oranda olumlu davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Woolley, Kol ve Bowen (2009) öğretmen desteğinin öğrenci davranışlarıyla ve okul memnuniyetiyle ilişkili olduğunu ve okuldaki arkadaşların öğrenci davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu bulmuştur.

Bu bulguların yanı sıra, okula ve arkadaşına bağlanmanın da duygusal sorunları yordadığı bulunmuştur. Savi Çakar (2011b)’ın çalışmasında da duygusal iyi oluş ile okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşına bağlanma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin duygusal sonuçları da önemli olabildiğinden (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005) bu bulgular, özellikle eğitim ortamında destekleyici arkadaşlık ilişkilerinin önemine işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma lise öğrencilerinde okula bağlanmanın – okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanmanın- özellikle duygusal davranışsal sorunlarla ilişkisini vurgulaması açısından önemlidir. Bununla birlikte, yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarından farklı biçimde, bu araştırmada akademik başarının okula bağlanmayı yordamadığı bulunmuştur. Bu

bulgunun daha büyük ve temsil edici örneklem gruplarıyla tekrar edilmesi, okul başarısını yordayan toplumumuza özgü olası diğer psiko-sosyal değişkenleri belirlenmesi ve son olarak okula bağlanmanın duygusal-davranışsal sorunlarla ilişkisinin izleyen çalışmalarla daha ayrıntılı incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.

ÖNERİLER

Okula bağlanmanın duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkili bulunması, okula bağlanma konusunun önemini göstermektedir. Bu konuya ilişkin olarak liselerde ve ilkokullarda okula bağlanmanın duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkisini araştıran araştırmalar yaygınlaştırılabilir. Ayrıca ülkemizde okula bağlanma programlarının geliştirilmesi, okulların daha güvenli ve huzurlu olmasına katkı sağlayabilir. Araştırmada öğretmene bağlanmanın davranış sorunlarıyla ilişkili bulunması, öğretmenlere yönelik olarak bilgilendirici seminerlerin verilmesinin yararlı olabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra okullardaki önleyici rehberlik hizmetlerinde de okula bağlanma ve duygusal davranışsal sonuçlarının bilinmesi katkı sağlayıcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. (2014). Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavında Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Türkçe Başarısı ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 39, Sayı 172 Geniş Ölçekli Test Uygulamaları Özel Sayısı.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf> (Erişimtarihi: 28. 08. 2016).
- Bozanoğlu, İ. (2004). “Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi.” Doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol.1. Attachment, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Chaturvedi, M. (2009). School environment, achievement motivation and academic achievement. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6 (2), 29-37.
- Cooper, P. (2008). Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*. Vol. 26, No. 1, 13–22.

- Çuhadaroğlu, F. (1986). "Adölesanlarda Benlik Saygısı." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.
- Decker, D. M., Dona, D. P., Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45(1)*, 83-109.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları ile İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme. *Bilgi*, 32, 83-108.
- Ergene, T. (2011). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı güdüsü ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36(160)*, 320-330.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş, S. (2008). Güçler ve Güçlükler Anketi'nin (GGA) Türkçe Uyarlamasının Psikometrik Özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15 (2)*, 65-74.
- Hill, L.G., Werner, N.E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in The Schools, 43 (2)*, 231-246.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes, *The Journal of Genetic Psychology, 156 (3)*, 373-383.
- Jimerson, S. R., Campos, E., Greif, J. (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., Glen H. Elder, G.H. (2001). Student attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*: 318-40.
- Joshi, S., Srivastava, R. (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology, 35*, 33-39.
- Keskin, G., Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4(10)*, 4-18.
- Lecroy, C.W., Krysik, F. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children & School, 30 (4)*, 197-209.
- Maddox, S.J., 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.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 1, Nisan 2013, Sayfa 67-83*.
- Mouton, S. G., Hawkins, J. (1996). School attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, Vol 16(3)*, 297-304.

- Owens-Sabir, M.C. (2008). The relationship between self-esteem and delinquency: Implications for academic achievement among African Americans, *Jackson State University Researcher*, 21 (3), 59-82.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Savi Çakar, F. (2011a). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Türkçe Uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10 (1), 80-90.
- Savi Çakar, F. (2011b). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Educational Research*, 1 (9), 1465-1471.
- Savi Çakar, F., Karataş, Z.(2014). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Yaşam Doyumu, Benlik Saygısı ve Okul Öfkesi. *Conference Program and Paper Abstracts*. 5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications.
- Somers, C. L., Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adolescent and Family Health*, 2, 3-11.
- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *The High School Journal*, 91, 16-34.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40 (2), 179-204.
- Ünal, H., Çukur, C.Ş. (2011). The effects of school bonds, discipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (2), 560-570.
- Wei, H.S., Chen, J.K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: the roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95 (3), 421-436.
- Woolley, M.E., Kol, K.L., Bowen, G.L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*. 29.1. 43-70.
- Willemsen, E., & Marcel, K. (1995). Attachment 101 for attorneys: Implications for infant placement decisions. Retrieved: April, 15, 2014 from www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/attachment101.pdf.
- Yates, R. (2009). "Locus of control and academic achievement: a study of gender and grade level differences among low-income African-American students in a middle school." Phd thesis, Southern Illinois State University.
- Yalçın, Ö., Koruklu, N. (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.