

Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz-yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Gizem AYBARS ÖZTÜRK¹  Abdullah SÜRÜCÜ^{2*} 

¹ Özel Erenköy Koleji Ortaokulu, Türkiye

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

ÖZET

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 15.02.2024

Kabul Tarihi: 01..04.2024

Yayın Tarihi: 30.06.2024

Anahtar Kelimeler:

Parçalanmış aile,
Ergenlik,
Öz-yeterlik,
Okul bağlılığı.

Bu araştırma, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki orta öğretim okullarında öğrenim görmekte olan 226'sı (%74.3) erkek, 78'i (%25.7) kadın olmak üzere toplam 304 parçalanmış aileye sahip ergenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi bağımsız örneklem t-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik toplam puanları ve duygusal öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre istatistik olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği ve erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarında ise cinsiyete göre istatistik olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği toplam puanları ve öz-yeterlik ölçeği alt boyut puanları ile okul bağlılık ölçeği toplam puanları ve dışsal motivasyon hariç diğer okul bağlılık ölçeği alt boyut puanları arasında pozitif yönde orta veya düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okul bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %21.1'ini açıkladığı tespit edilmiştir. 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. Araştırma bulgularına göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okul bağlılığını güçlendirdiği görülmektedir. Okulda parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik düzenlenecek rehberlik faaliyetlerinin okul bağlılıklarının güçlenmesine yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

The Relationship Between Self-Efficacy Perceptions and School Engagement Levels of Adolescents with Broken Family

Article Info

ABSTRACT



Article History

Received: 15.02.2024

Accepted: 01..04.2024

Published: 30.06.2024

Keywords:

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

The aim of this research is to examine the relationship between self-efficacy perceptions and school engagement levels of adolescents with broken family. The correlational survey model was used in the research. The study group of the research consists of 304 adolescents with broken family, 226 (74.3%) male and 78 (25.7%) female students, studying in secondary education institutions in Kayseri. The Self-Efficacy Scale for Children, the Student's School Engagement Scale, and the Personal Information Form were used to collect the data in this study. In the study, independent sample t-test, Pearson correlation coefficient and simple linear regression analysis 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 by gender, and the mean scores of boys were higher than girls. There was no significant difference was found in school engagement mean scores by gender. It is seen that there is a significant positive 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. When the total scores of the self-efficacy scale of adolescents with broken family increase by one unit, it causes an increase of approximately 0.476 on the total scores of the school engagement scale. According to the research findings, it is seen that the self-efficacy levels of adolescents with broken family strengthen school engagement. It is thought that guidance activities organized at school to increase the self-efficacy levels of adolescents will also strengthen their commitment to school.

To cite this article:

Aybars Öztürk, G., & Sürücü, A. (2024). Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 292-312. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.83>

***Sorumlu Yazar:** Abdullah Sürücü, asurucu@erbakan.edu.tr

GİRİŞ

Aile, çocuğun yetişmesinde, sosyalleşip topluma uyum sağlamasında, kimlik ve kişilik geliştirmesinde, yetişkin bir birey olarak toplumda yer edinmesinde büyük bir öneme sahiptir. Aile üyeleri arasında sevgi, saygı ve sağlıklı iletişimin olduğu mutlu bir aile ortamı hem toplum hem de aile üyeleri (Alkan, 2014) özellikle de çocuklar ve ergenler için oldukça önemlidir.

Ailede çeşitli sebeplerle parçalanma yaşanabilmektedir. Parçalanmış aile, eşlerin yasalara uygun olarak kurdukları evlilik birliğini yine yasal yollarla sona erdirmesi sonucunda çocukların hâkim kararıyla eşlerden birine verilmesi, eşlerden birinin çalışmak amacıyla geçici olarak evi terk etmesi ya da ölmesi gibi nedenlerle ortaya çıkmış bir aile türüdür (Özatça, 2009). Bir başka ifade ile parçalanmış ailede ölüm, anne veya babanın uzun süreli seyahatleri, ayrı yaşamaları ya da boşanmaları, çocukların aileden ayrılmaları gibi bir durum söz konusudur (Özgüven, 2001).

Ailedeki parçalanmanın çocuklar daha çok da ergenler üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Parçalanmış aileye veya tek ebeveyne sahip ergenlerde genelde yeme bozukluğu, düşük benlik saygısına sahip olma, arkadaşlık kurmada güçlük gibi davranışsal ve sosyal sorunlar gözlenebilmekte ve hatta bu sorunlar ergenler için yıkıcı hale gelebilmektedir (Magpantay vd., 2014). Parçalanmış ailelerden gelen ergenlerde suça karışma oranı %15 iken diğer ergenlerde bu oran %8'dir. Yani parçalanmış ailelerden gelen ergenlerde suça karışma oranı yaklaşık iki kat fazla bulunmuştur. Parçalanmış aile çocuklarında lise çağında okulu bırakma oranları %16 iken normal aile çocuklarında bu oran %9'dur. Uzun dönemli yapılan araştırmalarda parçalanmış aile çocuklarında diğerlerine göre sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimde olumsuz yönde belirgin farklılıklar bulunmuştur (Sayar, 2021).

Ergenlik döneminde yaşanan hızlı fiziksel, bilişsel ve psikososyal büyüme gibi ailede parçalanma da ergenler için önemli bir değişim olarak değerlendirilebilir. Ergenlikte yaşanan bu değişimlerin etkilediği alanlar arasında ergenin öz-yeterliği ve okul bağlılığı da sayılabilir (Dotterer vd., 2009; Klassen, 2002).

Öz-yeterlik, Bandura tarafından duygusal ve motivasyonel durumların ve davranış değişikliğinin birincil belirleyicisi olarak öne sürülen, bireyin belirli bir ortamda performans gösterme veya istenen sonuçlara ulaşma kapasitesine ilişkin öznel algısı olarak tanımlanır. Algılanan öz-yeterlik olarak da adlandırılır (American Psychological Association [APA], 2023). Bireyin değerlendirmeleri sonucu bir işi yapabilmeye yönelik kendini yeterli veya yetersiz görmesi durumuna öz-yeterlik algısı denir (Ay, 2016). Öz-yeterlik algısı, bireyin ileriye dönük durumlarla başa çıkmasında, bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerini ne kadar iyi organize edip uygulayabileceğine ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1983). 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 (Zimmerman, 1995). Öz-yeterlik konusundaki yanlış algılara göre hareket etmek olumsuz sonuçlara sebep olabileceğinden kişinin kendi yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirmesi yararlı olacaktır (Bandura, 1989b).

Yüksek öz-yeterlik algısı olan bireyler zorlu süreçlerde görevlerini tamamlamakta azim gösterirken düşük öz-yeterlik algısına sahip olanlar zorlu süreçlerde yapmaları gerekenler konusunda olumsuz tutumlar sergileyebilirler (Bandura, 1997). Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, zorlu olarak nitelendirdikleri görevleri tehdit olarak algılayabilirler. Hedef beklentilerini düşük düzeyde tutarlar (Bandura, 1995). Zor görevlerle karşılaştıklarında çabalarının bir sonuca ulaşmayacağı düşünerek umutsuzluğa kapılıp stres ve depresyonun kurbanı olabilirler (Bandura, 1993). Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler ise başarısızlıklarla karşılaşsalar dahi yeterliklerine olan inançlarını kaybetmez,

çaba göstermeye devam ederler (Bandura, 1994). Görevlere kaçınılması gereken tehditler olarak değil başedilmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Başarısızlık karşısında pes etmeyip yeni hedefler oluştururlar. Eğitim ve iş hayatlarında başarılı olurlar. Aynı zamanda stres ve depresyona karşı savunmaları da güçlüdür (Akkaya Semiz, 2019; Bandura, 1993). Fiziksel ve zihinsel sağlığı koruma konusunda öz-yeterliği düşük olan bireyler, öz-yeterliği yüksek olanlara göre daha dezavantajlı konumdadır (Schultz ve Schultz, 2012). Kişilerin öz-yeterliği, akademik, sosyal, eğlencesel içerikli her türlü davranışlarını etkilemektedir (Miller, 2011).

Öz-yeterlik, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik olarak sınıflandırılmıştır. Akademik öz-yeterlik, bireylerin belirli seviyelerde verilen akademik görevleri başarabileceklerine olan inançlarını ifade eder (Schunk, 1991). Sosyal öz-yeterlik, sosyal girişkenlik gösterebilme, arkadaş edinip yakınlık kurabilme, kişilerarası yardımlaşabilme ve sosyal gruplara katılabilmek gibi becerileri sergileyebilme olarak tanımlanır (Connolly, 1989). Duygusal öz-yeterlik de bireyin duygularının etkin kullanımı ile ilgilidir (Kirk vd., 2008) ve bireyin olumsuz duygularla başa çıkmasındaki yeterliğidir (Valois vd., 2008).

Ergenlik denilince genellikle duygusal patlamalar ve ruhsal değişiklikler akla gelse de bu dönem esasında duygusal, sosyal ve öz-yeterlik arayışıdır (McNeely ve Blanchard, 2009). Öz-yeterlik, ergenlik dönemindeki bireylerin riskli davranışlarının önüne geçmelerinde ve sosyalliklerini geliştirmelerinde etkilidir (Singh ve Udainiya, 2009). Yapılan bir çalışmada ergenlerin risk alma davranışı ile öz-yeterliği arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Uysal ve Yılmaz Bingöl, 2014). Başka bir çalışmada da öz-yeterliğin ergenlerin öznel iyi oluşuna olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır (Sayın, 2020). Ergenlerde öz-yeterlik ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve hostilite arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da öz-yeterlik arttığında diğer değişkenlerden alınan puanların azaldığı görülmüştür (Telef ve Karaca, 2011).

Ergenlik dönemde ergenlerin okul bağlılık düzeylerinde de değişimler yaşanabilir (Carter vd., 2007). Okullar, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri, bağlılık geliştirdikleri ve davranış kazandıkları kurumlardır. Okulların en önemli görevlerinden biri de öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamaktır (Alparlan, 2016). Maddox ve Prinz (2003) okul bağlılığını, öğrencinin okula ve okulun benimsediği hedeflere ilişkin uyumu olarak ifade etmektedir. Alparlan (2016) da okul bağlılığını, 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, psikolojik olarak motivasyon ve okul ilgisini ifade ederken davranışsal olarak okul faaliyetlerine katılım ve sosyal etkileşimleri içerir (Woolley ve Bowen, 2007). Okula bağlılık duyan bir öğrenci, öğrenmeye motive olan kişidir (Voke, 2002).

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). Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı beklentileri ve akademik başarıları yüksek, kaygı düzeyleri ise düşüktür (Osterman, 2000). Öğretmenleri ile ilişkileri daha olumludur (Finn ve Voelkl, 1993). Bu öğrenciler devamsızlık, yıkıcı davranış sergileme ve erken okul terki gibi risklerden uzaktırlar (Klem ve Connell, 2004). Öğrenciler okula bağlılık sağlayamazlarsa okul başarıları düşebilir, hatta okulu bırakabilirler (Goodenow ve Grady, 2010). Rumberger'e (1987) göre öğrencinin okuldan ayrılması, okul bağlılığının yeteri düzeyde sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Davranışlarda sapma, antisosyal arkadaşlara sahip olma, düşük akademik başarı ve madde kullanımı öğrencilerin düşük okul bağlılığı ile ilişkilidir (Oelsner vd., 2011). Yapılan bir çalışmada da okul bağlılığı ile okul kurallarına aykırı davranışlar sergilenmesi arasında olumsuz yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Stewart, 2003). Nazlı Tutaş ve Sezer'in (2023) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin okula bağlılığı ile antisosyal davranış ve okul

terki riski arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada okul bağlılığı ile alkol-madde kullanımı arasında olumsuz yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Shears vd., 2006). McNeely ve Falci'nin (2004) yaptıkları araştırmada da okul bağlılığı düşük olan ergenlerin madde kullanımına, duygusal sıkıntıya, erken yaşta cinsel ilişkiye girmeye, silahlı şiddete ve intihara okul bağlılığı yüksek olan ergenlere göre daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür.

Okul bağlılığı, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık gibi boyutlara sahiptir (Fredricks vd., 2004). Davranışsal bağlılık, öğrencilerin ders dışı etkinlikler ve kulüplere katılımı, ödevlerini tamamlaması, sahip oldukları not ve not ortalamaları gibi gözlemlenebilir performans ve eylemlerini içerir. Duyuşsal bağlılık, öğrencinin öğretmenlerine, akranlarına veya okula yönelik duygularını içerir. Bilişsel bağlılık da öğrencinin öz-yeterlik, motivasyon, beklenti gibi konulardaki düşünceleriyle birlikte okula, öğretmenlerine ve öğrencilere yönelik algı ve inançlarını içerir (Jimerson vd., 2003).

Booker'a (2006) göre okul bağlılığı, ergenlik dönemindeki öğrenciler açısından önemlidir. Ergenlik dönemindeki öğrenciler arkadaşlık ilişkilerine önem verirler ve gencin okul bağlılık düzeyi de bu ilişkilerden etkilenmektedir (Kızıldağ vd., 2017). Turgut'a (2015) göre de ergenin okul bağlılığı, ergenin benlik algısı ile ergenin içinde bulunduğu sosyal yapıdan etkilenmektedir. Ebeveynleriyle birlikte veya ayrı yaşama durumlarına göre okul bağlılık düzeyleri farklılaşmaktadır. Ebeveynleriyle birlikte yaşayan ergenlerin okul bağlılığı, öğretmene bağlılık, okul sorumluluğu ve okul aktivitelerine katılma düzeyleri anne babası boşanmış ergenlere göre daha yüksektir (Alparslan, 2016).

Araştırmalarda öz-yeterlik ile okul bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça okul bağlılıkları artmaktadır (Bilge vd., 2014; Caraway vd., 2003; Mengi, 2011; Oriol vd., 2017). Bu çalışmada, parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Parçalanmış aileye sahip ergenlerle yapılan araştırmalarda (Biçer, 2009; Brubeck ve Beer, 1992; Çelikoğlu, 1997; Erdim ve Ergün, 2016; Kuyucu, 2007; Öngider, 2013; Richardson ve McCabe, 2001) psikolojik, sosyal ve akademik değişkenler ele alınmıştır. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılıklarının incelendiği araştırma ile karşılaşılması sebebiyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, parçalanmış aileye sahip ergenlerle çalışan paydaşların, ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılığı ile ilgili değişkenlere farkındalıklarını artıracığı, gerek ebeveynler gerekse okul tarafından önleyici ve düzeltici çalışmaların başlatılmasına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Ailesinde parçalanma yaşayan ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılık düzeyindeki belirlenebilir, bu konuda iyileştirici çalışmalar planlanıp uygulanabilirse ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılık düzeylerinin olumlu yönde artacağı beklenmektedir.

Bu araştırma, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı, öz-yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunup bulunmadığı, öz-yeterlik algı puanlarının okul bağlılık puanlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. 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 model bir değişkene ait bilgiler ışığında diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun yordanmasına imkan sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmada, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algılarının ve okul bağlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören parçalanmış aileye sahip 304 ergenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunu Oluşturan Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Erkek	226	74.3
Kadın	78	25.7
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: Babanne, annene veya dede ile birlikte

Çalışma grubunu oluşturan ergenlerin, 226’sı (%74.3) erkek, 78’i (%25.7) kadındır. Çalışma grubundaki ergenlerin 47’sinin (%15.5) annesinin, 76’sının (%25) babasının boşanıp evden ayrıldığı, 188’inin (%61.8) annesi, 59’unun (%19.4) da babası ile birlikte yaşadığı saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, kişisel bilgi formu, Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda, ergenlerin aile bütünlüğünü, kiminle birlikte yaşadığını, cinsiyetlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği; Muris’in (2001) 14–17 yaş aralığındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirdiği ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Telef ve Karaca (2012) yapmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 21 maddeli ve üç boyutludur. Ölçeğin hesaplanan cronbach alfa katsayısı ölçek geneli için .86, akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64 ve duygusal öz-yeterlik için .78 dir. Uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin ortaokul ve lise öğrencileri için yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu araştırmada hesaplanan cronbach alpha değeri tüm ölçek için .88, sosyal öz-yeterlik için .79, akademik öz-yeterlik için .80 ve duygusal öz-yeterlik için .80 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği; öğrencinin okula bilişsel ve psikolojik boyutlarda bağlılığını ölçmek amacıyla Appleton ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlamasını Önen (2014) yapmıştır. Dörtlü likert tipindedir ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha

değerleri (lise öğrencileri), psikolojik bağlılığın bileşenleri olan öğrenme için aile desteği .75; okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği .75; öğretmen öğrenci ilişkileri .85; öğrenme için akran desteği .76 ve bilişsel bağlılığın bileşeni olan geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar .73 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alpha değerine göre bilişsel bağlılığın bileşeni olan dışsal motivasyon alt ölçeğinin (.68) güvenilir ölçümler sağlayamamasının bu alt ölçeğin iki maddeli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçek, 6-12. sınıf öğrencilerinin okula psikolojik ve bilişsel bağlılık ile bileşenlerine yönelik güvenilir ölçümler sağlamaktadır (Önen, (2014). Bu araştırmada cronbach alpha değerleri tüm ölçek için .89, öğrenme için aile desteği .71, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği .81, öğretmen-öğrenci ilişkileri .84, öğrenme için akran desteği .70, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar .74 ve dışsal motivasyon .62 olarak hesaplanmıştır. Önen'in (2014) de belirttiği gibi ölçeğin öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerini belirlemek için uygun olmayacağı ancak bu alt ölçeğin diğer iki alt ölçekle birlikte bilişsel bağlılık düzeylerini belirlemek için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için ölçek kullanım izinleri, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni ve NEÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan onay alınmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından çalışma grubunu oluşturan ergenlerin bulunduğu okullardaki tüm öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 643 ergene “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan 643 ergenin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplardan parçalanmış aileye sahip toplam 325 ergen belirlenmiştir. Ancak 21 ergene ait ölçek eksik veya hatalı doldurulduğu için analiz sürecine dahil edilmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan 304 ergenden elde edilen verilerin analizi SPSS 26 paket programı kullanılarak yapılmış ve hata payı $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık basıklık katsayılarının ± 2 aralığında yer alma durumuna göre incelenmiş ve ölçüm puanlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 arasında olması değerlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (George ve Mallery, 2010). Verilerin analizinde cinsiyet için Bağımsız Örneklem t-testi, puanlar arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Ayrıca, öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının bağımsız, okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının ise bağımlı değişken olarak ele alındığı Basit Doğrusal Regresyon Analizi Tekniği uygulanmıştır.

BULGULAR

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

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
	Kadın	19.10	5.72		
SÖY	Erkek	23.31	6.46	-0.501	.617
	Kadın	23.71	4.75		
DÖY	Erkek	21.35	6.27	4.032	.001*
	Kadın	17.92	7.03		

ÖYÖ	Erkek	64.58	15.12	1.984	.048*
	Kadın	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 AÖY ve SÖY alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, DÖY alt boyut ve ÖYÖ toplam puanlarının ise anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). Puan ortalamaları incelendiğinde, AÖY (\bar{X} =19.93), DÖY (\bar{X} =21.35) alt boyut ve ÖYÖ (\bar{X} =64.58) toplam puanında erkeklerin, SÖY (\bar{X} =23.71) alt boyutunda ise kadınların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

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
	Kadın	13.97	2.21		
OKİ	Erkek	24.55	5.76	-1.777	.077
	Kadın	25.90	5.83		
Öİ	Erkek	24.27	5.97	-0.575	.566
	Kadın	24.72	5.62		
ÖAAD	Erkek	17.63	3.64	0.336	.737
	Kadın	17.47	3.00		
GYA	Erkek	15.28	3.43	-1.239	.216
	Kadın	15.83	3.33		
DM	Erkek	5.72	1.70	0.073	.942
	Kadın	5.71	1.59		
OBÖ	Erkek	101.02	15.50	-1.277	.203
	Kadın	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

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p>.05). Puan ortalamaları incelendiğinde, ÖAD (\bar{X} =13.97), OKİ (\bar{X} =25.90), Öİ (\bar{X} =24.72), GYA (\bar{X} =15.83) alt boyutlarında ve OBÖ toplam puanında (\bar{X} =103.60) kadınların, ÖAAD (\bar{X} =17.63) ve DM (\bar{X} =5.72) alt boyutlarında ise erkeklerin küçük farkla da olsa daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algı puanları ve okul bağlılık puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz-Yeterlik Algı Puanları ve Okul Bağlılık Puanları Arasındaki İlişki

	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: 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

Ergenlerin okul bağlılık ölçeği ÖAD alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.286), SÖY (r=.281) ve DÖY (r=.177) arasında pozitif yönde düşük düzeyli, ÖYÖ (r=.307) arasında ise pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. OKİ alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.496) ve ÖYÖ (r=.374) arasında pozitif yönde orta düzeyli, SÖY (r=.213) ve DÖY (r=.203) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Öİ alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.377), ÖYÖ (r=.315) arasında pozitif yönde orta düzeyli, SÖY (r=.195) ve DÖY (r=.194) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki saptanmıştır. ÖAAD alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.193) ve DÖY (r=.171) arasında pozitif yönde düşük düzeyli, SÖY (r=.427) ve ÖYÖ (r=.327) arasında ise pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki bulunmuştur. GYA alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.444) ve ÖYÖ (r=.350) arasında pozitif yönde orta düzeyli, SÖY (r=.188) ve DÖY (r=.219) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. DM alt boyut puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır (p>.05). Ayrıca ÖBÖ toplam puanları ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından AÖY (r=.514), SÖY (r=.339) ve ÖYÖ arasında (r=.459) pozitif yönde orta düzeyli, DÖY (r=.262) arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının bağımsız, okul bağlılık ölçeği toplam puanlarının ise bağımlı değişken olarak alındığı basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5
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 R²=.211 F=80.524 *p<.001 ÖYÖ: Öz-yeterlik Ölçeği

Bulgular incelendiğinde, okul bağlılık ölçeği toplam puanları üzerindeki değişimin yaklaşık %21.1'inin öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının açıkladığı görülmektedir (R=.460, R²=.211, p<.001). Model katsayıları incelendiğinde, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının okul bağlılık ölçeği toplam puanları 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 puanlarında yaklaşık 0.476'lık bir artış olmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Verilerinin analizi sonucunda parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği akademik ve sosyal öz-yeterlik alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, duygusal öz-yeterlik alt boyut ve öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Duygusal öz-yeterlik alt boyut ve öz-yeterlik toplam puanında erkeklerin puan ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda da erkeklerin öz-yeterlik puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Demirtaş vd., 2011; Dönmez, 2010; Kaur, 2018). Ancak kadınların öz-yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalarda (Aksu, 2015; Vera vd., 2004) bulunmaktadır. Buna karşın literatürde öz-yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını (Atasoy ve Demirel, 2023; Can vd., 2005; Cole ve Cole, 2000; Çubukçu ve Girmen, 2007; Güdük, 2022; Ötken, 2023; Sırmacı ve Konyalıoğlu, 2021) ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Ergenlerin öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre incelendiği çalışma sonuçlarının farklılık göstermesinin araştırmaların çalışma gruplarının ve bu çalışma gruplarının buldukları toplumdaki cinsiyete yönelik tutum, davranış ve eğitim farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre parçalanmış aileye sahip ergenlerin okul bağlılık puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusunu destekleyen bazı araştırma sonuçları (Altuntaş ve Sezer, 2017; Bedir, 2021; Cemalcılar, 2010; Daly vd., 2009; Demir vd., 2012; Duy ve Yıldız, 2014; Neel ve Fuligni, 2013; Somers ve Gizi, 2001) olmasına karşın cinsiyetin okul bağlılığı ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Araştırmalardan bazılarında kadınların okul bağlılığının erkeklerden daha yüksek olduğu (Bang vd., 2020; Havik ve Westergård, 2019; Oelsner vd., 2011; Sağlam ve İkiz, 2017; Smalls vd., 2007; Van De Gaer vd., 2007; Voelkl, 2012; Whitelaw vd., 2000), bazılarında ise erkeklerin okul bağlılığının kadınlardan daha yüksek olduğu (Doğan, 2012; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990) görülmüştür. Araştırma sonuçlarındaki farklılığın ergenlerin içinde buldukları toplumun cinsiyete yönelik tutum ve davranışlarının farklılaşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik algıları ve okul bağlılıkları arasındaki ilişkiye ait analizler sonucunda dışsal motivasyon alt boyutu hariç tüm okul bağlılığı alt boyut puanları ile öz-yeterlik alt boyut puanları ve öz-yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönde orta veya düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda okul bağlılığı toplam puanları ile öz-yeterlik alt boyutlarından akademik öz-yeterlik ve sosyal öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde orta düzeyli, duygusal öz-yeterlik puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyli ilişki olduğu belirlenmiştir. Seon ve Smith-Adcock (2020) tarafından yapılan araştırmada da ergenlerde okul bağlılığı ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kia Keating ve Ellis'in (2007) ergenlerin okul bağlılığı ve psikososyal uyumlarını incelediği araştırmasının sonucuna göre okul bağlılığı, travma sonrası stres bozukluğu semptomları ve depresyonla negatif yönde ilişkilirken öz-yeterlik ile pozitif yönde ilişkilidir. Yapılan araştırmalar okul bağlılığının ergen depresyonuyla negatif yöndeki ilişkisinden dolayı ergen ruh sağlığını etkileyen temel etmenlerden biri olabileceği sonucuna varmıştır (Millings vd., 2012). Ergenlerin ruh sağlığı açısından okul bağlılığının güçlendirilmesi ve bunu sağlamaya çalışırken de okul bağlılığı ile ilişkili değişkenlerden biri olan öz-yeterlik düzeylerinin de dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Literatürdeki yurt içi ve yurt dışı çalışmalar (Akyol, 2022; Arlinkasari ve Akmal, 2017; Dolzan vd., 2015; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Fan ve Williams, 2009; Gutiérrez ve Tomás, 2019; Li vd., 2020; Nogueira ve Veigra, 2014; Ryan ve Patrick, 2001; Walker vd., 2006) araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarında da anlaşıldığı üzere öz-yeterlik ve okul bağlılığı kavramları ve bu kavramların alt boyutları -dışsal motivasyon alt boyutu hariç- birbirleri ile pozitif yönde ilişkiye sahiptir. Özellikle

ergenlerin içinde buldukları gelişimsel dönemde yaşadığı değişimler ve aile yaşantılarındaki değişiklikler sonucu okul bağlılık ve öz-yeterlik düzeylerinin farklılaştığı düşünülebilir.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde ergenlerin okul bağlılık ölçeği toplam puanları üzerindeki değişimin yaklaşık %21.1'ini öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının açıkladığı görülmüştür. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği toplam puanları bir birim arttığında okul bağlılık ölçeği toplam puanlarında yaklaşık 0.476'lık bir artış olmaktadır. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ölçeği toplam puanlarının okul bağlılık ölçeği toplam puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okul bağlılığını güçlendirdiği görülmektedir. Alan yazında da benzer sonuçlar elde edilmiş; öz yeterliliğin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Salanova ve diğerleri (2011), öz-yeterliğin okuldaki performans ve etkinliklere katılımı ve dolayısıyla okul bağlılığını etkilediğini ifade etmektedir. Caraway ve diğerleri (2003) de öz-yeterliğin başarısızlık korkusu ve amaç odaklılığıyla birlikte okul bağlılığını yordadığını ifade etmiştir. Atabey'in (2020) yaptığı araştırmada da öz-yeterliğin okul bağlılığı puanlarındaki değişimi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ramzy'in (2012) araştırmasında da akademik öz-yeterliğin okul bağlılığını yordadığı ortaya çıkmıştır. Roeser ve diğerleri (1996), öz yeterliğin -özellikle akademik öz-yeterliğin- öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve okula ilişkin olumlu duyguları etkilediği ve okul bağlılığını yordadığını bulmuştur. Öte yandan okul bağlılığının öz-yeterliği ve akademik öz-yeterliği yordadığını aktaran araştırmalar da mevcuttur (Gündoğan ve Koçak, 2017; Kia Keating ve Ellis, 2007). Sonuç olarak parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerinin okul bağlılıkları üzerinde etkisi olduğu alanyazındaki araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle; öz-yeterliği etkileyen öğretmen desteği, okul ortamı ve akademik başarı gibi değişkenlerin ergenlerin okul bağlılık düzeyleri üzerinde de önemli etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Stubbs ve Maynard'ın (2017) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre dengeli uyuma sahip ailelerden gelen ergenlerin, düşük bağlılığa sahip ailelerden gelen ergenlere göre önemli ölçüde daha yüksek akademik öz-yeterlik düzeyine ve okul bağlılığına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin derslerinde daha başarılı olmaları, psikolojik olarak daha sağlıklı olmaları, gelecekte sağlıklı bir yetişkin olabilmeleri için öz-yeterliklerinin yüksek olması ve dolayısıyla başarısızlık, okul terki, intihar, madde bağımlılığı gibi durumlara karşı koruyucu faktör konumundaki (Fernández-Zabala vd., 2016) okul bağlılıklarının artırılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılığı bir şehirdeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören parçalanmış aileye sahip ergenlerle yapılmış olması ve nicel verilere dayalı olmasıdır. Bu sınırlılıklar araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine etki edebilir. Bu yüzden araştırmadaki değişkenlerin nitel, deneysel, boylamsal farklı model ve yöntemlerle araştırılması sayesinde parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılığı ile ilgili algıları derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, ilgili araştırmaların farklı örneklerle, sosyodemografik değişkenlerle, farklı yaş grubundaki katılımcılarla yapılması ve parçalanmış-tam aileye sahip ergenlerle yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılması da literatürün zenginleştirilmesi ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliği bakımından yararlı olacaktır.

Okul psikolojik danışmanları, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik psiko eğitim programları, atölye çalışmaları, grup rehberliği etkinlikleri uygulayarak okul bağlılıklarının güçlendirilmesine katkı sağlayabilirler. Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik düzeylerini ve dolayısıyla okul bağlılıklarını artırmak amacıyla bireysel veya gruba psikolojik danışma, kişisel-sosyal ve önleyici rehberlik çalışmaları yapılabilir. Okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri sınıf rehberlik etkinlikleri geliştirip uygulayabilirler. Ayrıca, parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz-yeterlik ve okul bağlılık düzeylerinin yükseltmek için okul aile işbirliğini artırmaya yönelik ebeveynlere, öğretmenlere yönelik seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

Acknowledgment

Bu çalışma, Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ danışmanlığında tamamlanan “Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Öz Yeterlik Algıları ve Okul Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Ethical approval

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 15/10/2021 tarih ve 2021/513 sayılı kararı ile onay, 10/02/2023 tarih ve 2023/88 karar ile de isim değişikliği onayı alınmıştır.

Conflict of Interest

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

REFERANSLAR

- 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.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz-yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- 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.
- 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.
- Altuntaş, S., & Sezer, Ö. (2017). Investigating school attachment of secondary school students. *Journal of the Faculty of Education, 18*(1), 83-97.
- American Psychological Association [APA]. (2023). *APA Dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/self-efficacy>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arlinkasari, F., & Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic self-efficacy dan academic burnout pada. *Humanitas, 1*(2), 81-101.
- 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.
- Atasoy, G., & Demirel, H., D. (2023). Beden eğitimi ve diğer öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik alguları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 182-209. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.54>
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri ve informal iletişimleri: Bir karma yöntem çalışması (Tokat ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- 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. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148. <https://educational-innovation.sydne.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.
- Bang, H., Won, D., & 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>
- Bedir, G. (2021). *Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin algılanan anne baba tutumları ile okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Biçer, 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., & 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.
- 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.
- Brubeck, D., & 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>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, T., Günhan, C., & Erdal Öngel, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51-62.
- 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.
- Cole, M., & 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.
- Çelikoğlu, C. (1997). *Boşanmanın çocukların benlik saygısına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 58 - 74.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & 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.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ., & 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., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 55-92.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: Testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
- Dotterer, A., McHale, S. M., & 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.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). School attachment and loneliness in early adolescents with different bully status. *Education and Science*, 39(174), 173-188.
- Erdim, L., & Ergün, A. (2016). Boşanmanın ebeveyn ve çocuk üzerindeki etkileri. *HSP*, 3(1), 78-84.
- Erdoğan, M. Y., & 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.
- Fan, W., & 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., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Finn, J. D., & 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>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. Baskı)*. Pearson.
- Goodenow, C., & 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.
- Gutiérrez, M., & 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.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507.

- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- 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.
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim & Bilim*, 42(189), 107-119.
- Kia Keating, M., & 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., & 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.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Li, W., Gao, W., & 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>
- 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.
- Magpantay, M., Malabrigo, P., Malijan, R., & Manarin, M. (2014). Behavioral problems and coping strategies of selected adolescents belonging to a broken family. *CAM Research Journal*, 2(1), 112-135.
- McNeely, C., & 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., & 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 öz-yeterlik 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>
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061-1067.
- Nazlı Tutaş, E., & Sezer, Ö. (2023). Okula bağlılık ile riskli davranışlar arasındaki ilişkide eğitim ve işe dair gelecek beklentilerinin aracı rolü. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707- 727.
- Neel, C. G., & 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>

- Nogueira, J., & 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 educação* (pp. 373-385). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & 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., & 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 Psicodidáctica, 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.
- Ötken, Ş. (2023). TALIS 2018'de öğretmenlerin mesleki doyumu ve öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF), 5*(3), 1347-1357.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayıncılık.
- 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.
- Richardson, S., & McCabe, M. P. (2001). Parental divorce during adolescence and adjustment in early adulthood. *Adolescence, 36*(143), 467-489.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & 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>
- 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., & 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., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1235-1246.
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & 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.
- Sayar, K. (2021). Parçalanmış ailelerde ve çocuklarında görülen problemler. <https://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.

- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2012). *A history of modern psychology*. Thomson Wadsworth. https://archive.org/details/historyofmodernp0000schu_k6a3/page/n5/mode/2up
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seon, Y., & 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>
- Shears, J., Edwards, R. W., & Stanley, L. R. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research*, 30(1), 6-18.
- Sırmacı, N., & Konyalıoğlu, A. C. (2021). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik özyeterlik inançları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-155.
- Singh, B., & 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., & 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., & 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.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Stubbs, N. S., & 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.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-189.
- Telef, K., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Uysal, R., & Yılmaz Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 573-582.
- Valois, R. F., Umstatt, M. R., Zullig, K. J., & 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., & 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>
- Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C., & 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/handbookofresear0000unse_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., & 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.
- Whitelaw, S., Milosevic, L., & Daniels, S. (2000). Gender, behaviour and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education, 12*(1), 87-113.
- 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., & 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.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Breakup in the family is a situation such as death, long-term travel of the mother or father, separation or divorce of parents, and separation of children from the family (Özguven, 2001). Breakup in the family can be considered an important change for adolescents. This change affects the adolescent's self-efficacy and school engagement (Dotterer et al., 2009; Klassen, 2002). Self-efficacy perception is related to the individual's judgments about how well he/she can organize and apply his/her cognitive, social, and behavioral skills in dealing with future situations (Bandura, 1983). Self-efficacy is effective in preventing risky behaviors and developing sociability in adolescents (Singh & Udainiya, 2009). School engagement is defined as being able to spare time for school-related activities and studies, being compatible with school staff and friends, and being able to comply with the specific rules of the school and class (Alparslan, 2016). While school engagement is a vital factor in personal, social development, and academic success, it is also protective factor against situations such as failure, school dropout, suicide, and substance addiction (Fernández-Zabala et al., 2016). Adolescents living with their parents have higher levels of school engagement, commitment to teachers, school responsibility, and participation in school activities than adolescents whose parents are divorced (Alparslan, 2016). According to research results, as adolescents' self-efficacy levels increase, their school engagement increases (Bilge et al., 2014; Caraway et al., 2003; Mengi, 2011; Oriol et al., 2017). The general purpose of this study is to examine the relationship between self-efficacy perceptions and school engagement levels of adolescents with broken family. Do the self-efficacy perception scores and school attachment scores of adolescents with broken family differ significantly according to gender? Is there a significant relationship between self-efficacy perception scores and school attachment scores? Do self-efficacy perception scores significantly predict school engagement scores? Sub-goals have been created.

Method: This research is a correlational survey model. The study group consisted of a total of 304 adolescents with broken family, 226 males and 78 females, who were studying in high schools in the central districts of Kayseri province in the 2021-2022 academic year. Data were collected using a personal information form, the Self-Efficacy Scale for Children, and the Student's School Engagement Scale. In the personal information form, there are questions about determining the family integrity and gender of the adolescents. The Self-Efficacy Scale for Children, adapted into Turkish by Telef and Karaca (2012), a three-dimensional, five-point Likert-type scale consisting of 21 items. It was determined that the scale has sufficient psychometric properties for middle and high school students. The Student's School Engagement Scale, adapted into Turkish by Önen (2014), is a four-point Likert-type scale and consists of 35 items. It was stated that the scale provided reliable measurements of 6th-12th grade students' psychological and cognitive dimensions of school engagement and their components. The SPSS 26 program was used to analyze the data, and the margin of error was determined as $p < .05$. As a result of the analysis, it was seen that the data were suitable for normal distribution. The independent sample t-test for gender, the Pearson correlation test to determine the direction of the relationship, and the simple linear regression analysis technique were applied to determine the predictive power of self-efficacy scores on school engagement scores.

Findings: It was determined that the academic self-efficacy and social self-efficacy subscale scores of the self-efficacy scale of adolescents with broken family did not differ significantly according to gender, but the emotional self-efficacy and self-efficacy total scores differed ($p < .05$). It was determined that the mean scores of men were higher than women in the total score of emotional self-efficacy ($\bar{X} = 21.35$) and self-efficacy ($\bar{X} = 64.58$). It was observed that school engagement scale subscale scores did not differ significantly according to gender ($p > .05$). A low level positive correlation was found between family support for learning on the school engagement scale and academic self-efficacy, social self-efficacy, and emotional self-efficacy, and a positive moderate correlation was found between total self-efficacy scores. A moderately positive correlation was observed between control and relatedness of school work, teacher-student relationships, and future academic aspirations and goals, and academic self-efficacy and self-efficacy total scores a low level positive correlation was found between a social self-efficacy and emotional self-efficacy. A positive low level correlation was found between peer support for learning and academic self-efficacy and emotional self-efficacy, and a positive moderate correlation was found between social self-efficacy and self-efficacy total scores. It was determined that there was no significant correlation between extrinsic motivation and the self-efficacy scale sub-scales and total scores ($p > .05$). There was a moderately positive difference between school engagement total scores and

academic self-efficacy ($r = .514$), social self-efficacy ($r = .339$), and self-efficacy ($r = .459$), emotional self-efficacy ($r = .262$) a low level positive correlation was found. It is seen that approximately 21.1% of the change in the school engagement scale total scores of adolescents with broken family is explained by the self-efficacy scale total scores ($R = .460$, $R^2 = .211$, $p < .001$). When the total scores of the self-efficacy scale of adolescents with broken family increase by one unit, it causes an increase of approximately 0.476 on the total scores of the school engagement scale.

Discussion and Conclusion: As a result of the analysis of the data, it was determined that the emotional self-efficacy and total self-efficacy scores of adolescents with broken family differ according to gender. It was observed that the mean scores of men were higher than those of women in the emotional self-efficacy and self-efficacy total scores. Some studies have found that men's self-efficacy scores are higher than women's (Demirtaş et al., 2011; Dönmez, 2010; Kaur, 2018). However, there are studies (Aksu, 2015; Vera et al., 2004) that reveal that women's self-efficacy is higher than men. On the other hand, there are also studies showing that self-efficacy does not differ according to gender (Atasoy & Demirel, 2023; Güdük, 2022; Ötken, 2023; Sırmacı & Konyalıoğlu, 2021). The study concluded that the school engagement scores of adolescents with broken family did not differ significantly according to gender. Although there are some research results supporting this finding (Bedir, 2021; Neel & Fuligni, 2013), there are also studies stating that gender is related to school engagement. In some studies, it has been observed that women (Bang et al., 2020; Havik & Westergård, 2019; Sağlam & İkiz, 2017) and, in some studies, men have higher school commitment (Doğan, 2012; Erdoğan & Yüzbaş, 2018). It is thought that the differences in the results of the studies are due to the differences in attitudes, behaviors, and education towards gender in the study groups and the society in which they are located.

As a result of the analysis of the data, it was found that all school engagement sub-dimension scores except extrinsic motivation were positive correlated with the self-efficacy sub-dimension and self-efficacy total scores at a moderate or low level. It was determined that there was a moderately positive relationship between total school engagement scores, and academic self-efficacy and social self-efficacy scores and a low positive relationship between emotional self-efficacy scores. Studies in the literature (Akyol, 2022; Gutiérrez & Tomás, 2019; Seon & Smith-Adcock, 2020) support the research result. It can be thought that school engagement and self-efficacy levels of adolescents differ as a result of the developmental period they are in and the changes in their family life.

According to the regression analysis results, self-efficacy scale scores explained approximately 21.1% of the change in adolescents' school engagement scale scores. It was found that the self-efficacy scale scores of adolescents with fragmented family had a significant effect on school engagement scale scores. In the literature, it has been revealed that self-efficacy is a significant predictor of school engagement (Salanova et al., 2011; Caraway et al., 2003; Atabey, 2020). There are also studies reporting that school engagement predicts self-efficacy and academic self-efficacy (Gündoğan & Koçak, 2017; Kia Keating & Ellis, 2007). Based on the results of the research, it is thought that variables such as teacher support, school environment, and academic achievement that affect academic self-efficacy will also have a significant effect on adolescents' school engagement levels.

Recommendation: The variables in this research can be examined with qualitative, experimental, and longitudinal models and methods. Comparing the results of research conducted with different samples, sociodemographic variables, and adolescents with broken or complete family will contribute to enriching the literature. School psychological counselors can contribute to strengthening school attachment by organizing psychoeducational programs, individual and group psychological counseling, and personal-social and preventive guidance activities to improve the self-efficacy of adolescents with broken family. School psychological counselors and classroom counselors can develop and implement group guidance activities. Seminars and conferences can be organized for teachers and parents of adolescents with broken family.