

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FEN BAŞARISININ SINIFLANMASINDA OKULA
BAĞLANMA DÜZEYİ VE KULLANILAN BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN ROLÜ**

**Hazırlayan
Osman Orhan DEMİR**

**Danışman
Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2020
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FEN BAŞARISININ SINIFLANMASINDA OKULA
BAĞLANMA DÜZEYİ VE KULLANILAN BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Osman Orhan DEMİR**

**Danışman
Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU**

**Ağustos 2020
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

 Osman Orhan DEMİR

“Fen Başarısının Sınıflanmasında Okula Bağlanma Düzeyi ve Kullanılan Başa Çıkma Stratejilerinin Rolü” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan
Osman Orhan DEMİR



Danışman
Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD Başkanı



Prof. Dr. Hasan KAYA

Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU danışmanlığında **Osman Orhan DEMİR** tarafından hazırlanan “**Fen Başarısının Sınıflanmasında Okula Bağlanma Düzeyi ve Kullanılan Başa Çıkma Stratejilerinin Rolü**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

10 /08 / 2020

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU

Üye : Doç. Dr. Tezcan KARTAL

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır, öğrencinin mezuniyet tarihi‘dir.

..... / /2020

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla cevaplayan ve gelecekteki meslek hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU'na, verdiği öneriler ile katkıda bulunarak çalışmanın son halini almasını sağlayan Dr. Öğrt. Üyesi Emre TOPRAK'a ve Doç Dr. Tezcan KARTAL'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez çalışmam süresince, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve sevgisini kalbimde hissettiğim biricik eşime, beni büyütüp bu zamanlara gelmemi sağlayan emektar aileme, şu an farkında olmasalarda bana yaşam enerjisi veren oğluma ve kızıma ayrıca teşekkür ediyorum.

Osman Orhan DEMİR

Ağustos 2020, KAYSERİ

FEN BAŞARISININ SINIFLANMASINDA OKULA BAĞLANMA DÜZEYİ VE KULLANILAN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN ROLÜ

Osman Orhan DEMİR

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2020
Danışman: Prof. Dr. Murat SARAÇOĞLU**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen başarılarının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyleri ve stres anında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin rolünün nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaçla yöntem olarak nicel araştırma yöntemi desen olarak tarama deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Niğde ili Ulukışla ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli ortaokullarda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Uygunluk esaslı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 695 ortaokul öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Okula Bağlanma Ölçeği, Başa Çıkma Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 20.0 programında analiz edilmiş ve ulaşılan nicel bulgular literatür çerçevesinde elde edilen bilgiler ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın analizleri sonucunda, fen başarısının 0-44 düşük düzey 45-100 yüksek düzey, 0-54 düşük düzey 55-100 yüksek düzey 0-69 düşük düzey, 70-100 yüksek düzey şeklinde sınıflandırılmasında okula bağlanma, arkadaşla bağlanma, öğretmene bağlanma ve aktif başa çıkmanın fen başarısını arttırdığı; buna karşın olumsuz ve kaçınan başa çıkmanın fen başarısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sadece başarı sınıflaması 0-84 düşük düzey 85-100 yüksek düzeyde olarak yapıldığında okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve aktif başa çıkmanın başarıyı arttırdığı, buna karşın arkadaşla bağlanma, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkmanın fen başarısını düşürdüğü görülmüştür. Araştırma sonucunda okula bağlanmanın arttırılması ve aktif başa çıkma stratejilerinin öğrenciler tarafından daha çok kullanılmasına yönelik öğretmenlere, velilere okul idaresine, rehber öğretmenlere, program hazırlayıcılara önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmacılara çalışmanın daha geniş kitleler ve daha farklı değişkenlerle gerçekleştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okula bağlanma, başa çıkma stratejileri, fen başarısı, ortaokul öğrencileri, lojistik regresyon.

THE ROLE OF SCHOOL ATTACHMENT LEVEL AND USED SCIENCE STRATEGIES IN THE CLASSIFICATION OF SCIENCE SUCCESS

Osman Orhan DEMİR

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, August 2020**

Supervisor: Assoc. Prof. Murat SARAÇOĞLU

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of attachment to the school and the coping strategies used by middle school students in classification of their science achievements. For this purpose the quantitative research method and scanning pattern were used as a pattern. The universe of this research consists of middle school students studying in various secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Ulukışla-Niğde in 2019-2020 academic year. 695 middle school students who are selected by the suitability based sampling method participated in this study. Attachment scale to school, coping scale, and personal information form were used as data collection tools. The research data were analyzed in the SPSS 20.0 program and quantitative findings reached were evaluated in line with the information obtained within the framework of the literature. As a result of researches, the achievement of science was 0-44 a low level, 45-100 high level, 0-54 low level, 55-100 high level, 0-69 low level and 70-100 high level, it is concluded that being connected to the school, back and teacher, active coping increase the success of science. Only when we classify the success as classification as 0-84 low level 85-100 high level, connecting to the school and the teacher increases the success of the active coping, besides this, the success of the connecting to a friend, coping with negative coping and escaping is seen to be successful. In the group where the high level 85-100 there is a difference in the fact that connecting to the friend increases success. As a result of the research, it is recommended to the teachers, the parents, the school administration, the guide teachers, the program preparers for the increase of the attachment to the school and active coping strategies of the students. In addition researchers have been advised to conduct the study with wider audiences and different variables.

Keywords: Attachment to school, coping strategies, science achievement, middle school students, logistic regression

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.1.1. Alt problemler	6
1.1.2. Hipotezler	6
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Tanımlar	9
1.5. Sayıtlar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
GENEL BİLGİLER	10
2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	10
2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri	10
2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacılık	12
2.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık	12
2.1.4. Radikal Yapılandırmacılık	14
2.2. Başarı	14
2.2.1. Yapılandırmacılık ve Başarı	15
2.3. Tutum	16
2.4. Kaygı	16
2.5. Özgüven	17
2.6. Özdüzenleme	18
2.7. Fen Bilimleri	18
2.7.1. Fen Bilimleri Öğretiminin Amaçları	19

2.7.2. Fen Bilimleri Öğretiminin Önemi.....	20
2.7.3. Yapılandırmacı Fen Öğretiminde Öğrenci Rollerini	21
2.7.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Fen Öğretimi	21
2.8. Bağlanma Kuramı.....	22
2.8.2. Bowlby ve Ainsworth	25
2.8.2.1. Bağlanma Tarzları.....	25
2.8.2.2. Güvenli Bağlanma.....	26
2.8.2.3. Kaygılı-Kararsız Bağlanma.....	26
2.8.2.4. Kaygılı-Kaçıngan Bağlanma.....	27
2.8.2.5. Kayıtsız Bağlanma Tarzı.....	27
2.8.2.6. Korkulu Bağlanma Tarzı.....	28
2.8.2.7. Saplantılı Bağlanma Tarzı.....	28
2.8.3. Bebeklikte Bağlanma.....	28
2.8.4. Yetişkinlikte Bağlanma	29
2.9. Okula Bağlanma	30
2.9.1. Okula Bağlanmanın Boyutları	33
2.9.1.1. Davranışsal Bağlılık.....	34
2.9.1.2. Duygusal Bağlılık	34
2.9.1.3. Bilişsel Bağlılık.....	34
2.9.2. Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler	34
2.9.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma.....	35
2.9.4. Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma.....	36
2.9.5. Okula Bağlanmanın Sonuçları.....	37
2.9.6. Çocuklukta Okula Bağlanma	38
2.9.6.1. Okul Hazır Bulunuşluluğu	39
2.9.6.2. Aile.....	40
2.9.6.3. Okula Bağlanma ve Başarı.....	42
2.9.6.4. Sosyal Çevre	44
2.9.6.5. Motivasyon.....	44
2.9.6.6. Ekonomi	46
2.9.6.7. Okula Bağlılığı Destekleme	46
2.9.7. Ergenlikte Okula Bağlanma.....	47

2.9.7.1. Ergenlikte Bağlanma.....	47
2.9.7.1.1. Aile.....	50
2.9.7.1.2. Arkadaş.....	50
2.9.7.1.3. Kimlik/Benlik.....	51
2.9.7.1.4. Özerklik	52
2.9.7.1.5. Grup.....	52
2.9.7.2. Ergenlikte Okula Bağlanma	53
2.9.7.2.1. Ergenlerde Okula Bağlanmanın Sonuçları	54
2.9.7.3. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Bazı Çalışmalar	56
2.9.7.4. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Çalışmalar ...	63
2.10. Stres	68
2.10.1. Stresle Başa Çıkmanın Tanımı	69
2.10.2. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler.....	71
2.10.2.1. Lazarus ve Folkman'ın Bilişsel Değerlendirme Kuramı	71
2.10.2.2. Bilişsel - Davranışçı Kuram	74
2.10.2.3. Hobfoll'un Kaynakların Korunumu Kuramı.....	75
2.10.2.4. Akış Kuramı	76
2.10.3. Ergenlikte Stres Nedenleri	76
2.10.4. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma.....	78
2.10.5. Başa Çıkma Yöntemleri.....	80
2.10.5.1. Problem Odaklı Başa Çıkma	81
2.10.5.2. Duygu Odaklı Başa Çıkma.....	81
2.10.6. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar	82
2.10.7. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	86
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	92
3.1. Araştırmanın Deseni ve Modeli.....	92
3.2. Evren Örneklem	92
3.3. Veri Toplama Araçları.....	94
3.3.1. Okula Bağlanma Ölçeği.....	94
3.3.1.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular	95
3.3.1.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular	95
3.3.2. Başa Çıkma Ölçeği	96

3.3.2.1. Yapı Geçerliliği.....	96
3.3.2.2. Ölçüt Bağıntılı Geçerlik	97
3.3.2.3. Güvenirlik	97
3.4. Veri Toplama Süreci	98
3.5. Verilerin Analizi	98
BULGULAR	100
1. Fen başarının düşük düzey (0-44) ve yüksek düzey (45-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?	100
2. Fen başarının düşük düzey (0-54) ve yüksek düzey (55-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?	104
3. Fen başarının düşük düzey (0-69) ve yüksek düzey (70-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?	106
4. Fen başarının düşük düzey (0-84) ve yüksek düzey (85-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?	109
TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER	112
5.1. Tartışma ve Sonuç	113
5.2. Öneriler	121
KAYNAKÇA	125
EKLER	147
EK-1 ANKET FORMU	147
EK-2 ÖLÇEK İZİN BELGESİ (MİLLİ EĞİTİM)	150
EK-3 ÖLÇEK İZNİ	151
ÖZGEÇMİŞ	153

KISALTMALAR

CRI	: Coping Reactions Inventory
FD	: Field Dependent
FI	: Field İndependent
NCSE	: Non Convulsive Status Epilepticus
ÇEOBÖ	: Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği
ÇEBÇÖ	: Çocuklar ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği
GFI	: Goodness-of-fit-index
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
p	: Anlamlılık Düzeyi
s.	: Sayfa
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
Exp (B)	: Ekponansiyel
B	: Beta
Wald	: Wald istatistikleri
S.hata	: Standart Hata

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Sosyal bilimler araştırmalarında örneklem büyüklükleri</i>	94
Tablo 2 <i>Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları</i>	100
Tablo 3 <i>Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 4 <i>Model Özeti</i>	101
Tablo 5 <i>Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	102
Tablo 6 <i>Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler</i>	103
Tablo 7 <i>Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 8 <i>Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 9 <i>Model Özeti</i>	105
Tablo 10 <i>Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	105
Tablo 11 <i>Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler</i>	106
Tablo 12 <i>Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 13 <i>Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 14 <i>Model Özeti</i>	107
Tablo 15 <i>Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	108
Tablo 16 <i>Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler</i>	108
Tablo 17 <i>Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 18 <i>Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 19 <i>Model Özeti</i>	110
Tablo 20 <i>Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları</i>	110
Tablo 21 <i>Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler</i>	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Son zamanlarda öğrencinin okul içinde harcadığı zamanın niteliği okuldaki akademik düzeyi ve kişilik özelliği yönünden mühim bir durum olarak görülmeye başlanmıştır. Öğrencilerin okul içinde harcadığı vaktin güzel geçmesi için en mühim ve birincil şart olarak okula bağlanma düşünülmektedir. Öğrencinin gün içinde okulda geçirdiği zaman ve okul deneyimlerinin gündelik hayata kazandırdığı faydalar göz önüne alındığında öğrenci ve okul arasındaki bağlantı yüksek büyük önem arz etmektedir. Bu bağlantı ile ilgili kazanılan bilgiler ve yetenekler, öğrencinin ve öğretmenin etkileşimi ve iletişimi, ders içindeki ve ders dışında gerçekleştirilen aktivitelere katılma gibi yaşantılar öğrencilerin bireysel hayatlarında mühim bir alanı kapsamaktadır. Buna bağlı olarak öğrencinin okula bağlanması öğrenenin bireysel gelişimi yönünden önem taşımaktadır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017).

Okula bağlanmayı sağlayan öğrencilerin okul ile ilgili pozitif deneyimleri kazandığından başarı yönünden bu durumdan pozitif yönde kazanç sağlarlar (Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz, 2017). Bununla birlikte velilerin ve öğreticilerin öğrencinin eğitsel hayatında var olmaları okul yaşamları bu var olmadan pozitif yönde etkilenmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda ebeveynlerin ve öğretmenlerin akademik yönden katılması okula bağlanmayı yükselttiği görülmüştür (Dündar, 2017). Bu sebeple öğrencinin algıladığı toplumsal fayda okula bağlanmaya katkı sağlamaktadır. Arkadaş ve anne-babasından pozitif dönüşler almış olan öğrencinin okula bağlanmalarında yükselme görülmüştür (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2017). Buna ek olarak öğrenci ve öğretmenin arasındaki ilişki okula bağlanmayı sağlayan mühim bir konudur. Öğreticilerini destek sağlayan biri gören ve öğrenci-öğretmen bağlantısında kendisini güven altında hisseden öğrenci akademik yönden başarıya ve daha fazla okula bağlanmaya sahiptir (Bergin ve Bergin, 2009).

Okula bağlanmanın tanımı genelde okula yönelik oluşturulan duygusal bağ diye yapılmaktadır (Hill ve Werner, 2006). Bu bağ duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak üçe

ayrılmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Duygusal bağ, öğrenci tarafından okula, öğretmene ve arkadaşlarına karşı duygular bağlantılı iken, davranışsal bağ, spor yapması, kulüplerdeki etkinlikleri, elde ettiği not benzeri gözlemlemeye müsait aktiviteleri kapsamaktadır. Bilişsel bağ ise kişinin öğretmen, arkadaş ve kendini nasıl anlamlandırdığıyla alakalıdır. Örnek olarak öğretmenleri destekleyen, bireysel başarısı olumlu arkadaşlarını iyiliksever olarak anlamlandırması verilebilir. Okula bağlanmanın başka bilişsel-duygusal unsurları barındırdığı kabul edilmektedir bunlar; kendini okula ait görmesi, okulda kendini güvenli hissetmesi ve okulu ile gururlanmasıdır (Maddox ve Prinz, 2003).

Blum (2005), ergenlerin ve çocukluk evresindeki öğrencinin okula bağlanmasında yedi temel durumun bulunduğunu savunmaktadır. Bu durumlar; bir okula ait olma ve bir parçası olduğuna inanama, okulu sevme, öğretmenlerinden alaka ve destek görmek, okulda iyi karakterli arkadaşlar edinme, eğitim öğretim hayatında ilerlemek ve ilgiye sahip olmak, okulda bulunan düzen kurallarını eşitlikçi ve etkin olarak görmek ve dahi dersin dışındaki aktivitelerde rol almak. Tekrar Blum'un (2005) belirttiği gibi, aile ile ilgili bağlanmanın akademik başarıya ve okulla ilgili ruhsal boyutta dolaylı olarak katkısı bulunduğu düşünülse de okula bağlanma seviyesinin öğrencinin okul hayatındaki durumunu en önemli ve direk olarak etkileyen öge olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin bağlandığı en mühim sosyal öğeleri, ailesi, okulu, arkadaşları ve toplumdur. Okula bağlanma düzeyi, pozitif bağlantılar oluşturmak için merkezdeki mühim rolü üstlenir, minimum düzeydeki sosyalleşmenin önüne geçer, bunula beraber kişilerin küçüklük ve ergenliğinde pozitif atılım yapmalarını sağlar (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Okula bağlanmayı çocuklar ve ergenlerde uyumun önemli bir belirleyicisi olarak görebiliriz (Hill ve Werner, 2006). Blum (2005) okula bağlılığı iyi olan öğrencinin duygusal yöndeki sıkıntıları, intihar etme duygusu ve girişimi, olumsuz ve yıkıcı tutumlarının minimum seviyede olduğunu belirtmiştir. Dornbusch, Erickson, Laird ve Wong'a göre (2001) eğitimle ilgili araştırmacılar, öğrencilerin okulla ilgili pozitif duygulara sahip olduğunda anormal davranışları daha az gösterdiğini savunmuşlardır. McNeely ve diğer. (2002) akademik yönden üst düzeyde olan ve dersin dışındaki aktivitelere katılım gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin okulda devamsızlık yapan öğrencilere nazaran daha üst seviyelerde olduğunu saptamışlardır.

Son yıllarda gerçekleşen çalışmalar, öğrencinin okula bağlanma seviyesi ile sosyal, içsel ve eğitim uyumları arasında yakın bir bağlantısının olduğu çoğunlukla gündeme gelmektedir. Okula bağlanma seviyesinin üst düzeyde olmasıyla suça karşı davranışlar, okula gelmeme, madde kullanma (Somers ve Gizzi, 2001), depresyon, intihar (Anderman, 2002 ve Bullerdick, 2000); sorunlu cinsel tavırlar (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn ve Costa, 1995), kopya davranışları ve okulla ilgili sorunlar (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile eksi yönde bir bağlantısı bulunurken; okul başarısı ve güdülenme (Murdock ve diğer., 2001; Samdal ve diğ., 1999; Roeser ve diğ., 1996) ile artı yönde bir bağlantısı bulunduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda belirlendiği kadarıyla, okula bağlanma ilkin davranış problemleri ortaya çıkma durumunu düşürmek gibi (Hawkins ve diğer., 2001) çocukların ve erinlerin hayatında çeşitli gelişim yönünden işlevli koruyucu bir durum olarak görülmektedir.

Kişilerin içinde bulunduğu zor ve sıkıntılı durumlar stres durumunun ortaya çıkmasına sebep olur. Hayatın her aşamasında olduğu gibi ergenlik döneminde de stres duygusunun varlığı bilinmektedir. Kişiliğin şekillenmesinde ve benliğin oluşturulmasında önemli bir dönem olan ergenlikte karşılaşılan ve üstesinden gelinmesi gerek fiziksel gerek ruhsal yeni durumlar ergenlerin başlıca stres kaynağıdır. Bu stresin önemli bir kısmını okuldaki akademik ve sosyal yaşantı oluşturmaktadır. Neredeyse tüm uluslarda sallantılı bir süreç olarak görülen ergenlik döneminde gerçekleşen fiziksel, cinsel, ruhsal, sosyal ve bireysel gelişmelerin sebep olduğu ani değişimden kaynaklı çeşitli sıkıntı, problem ve stres ortaya çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2009). Stres, Fransızcada “Estrece” ve Latince “Estrictio” tümcelerinden ortaya çıkmıştır ve zamanla çeşitli manalar kazanmıştır (Baltaş ve Baltaş, 1993). Stres, 17. Yüzyıla gelindiğinde “felaket, bela, dert, keder, elem” manaları kazanmıştır. 18 ve 19. Yüzyılda stresin manası farklılaşmış ve “bireye, ruhsal dengeye, organlarına veya nesnelere yönelik oluşturulan zorluk, baskı ve zorlama” manasına bürünmüştür (Şahin, 1998). Stresi, Fransız Fizyolog Bernard 1950 yıllarında tıpta, “bireyin dengesini altüst eden uyarıcılardır” diye belirtmiştir. Aynı senelerde Selye, “bireye sıkıntı veren uyaranlar” derken, sorasında “bireyde zorlanmanın sonucunda oluşan durum” olarak tanımlamıştır (Akt. Köknel, 1998). Sonuç olarak stres bireyde istenmeyen bir duygu durumu olarak görülmüştür.

Stresin, kişilerin bedensel ve ruhsal durumları üstünde mühim etkileri bulunmaktadır. Çalışmalar, sterin uyuşturucu kullanımı, intihar, ruh hastalıkları, kalp rahatsızlıkları ve bağışıklık sistemini etkilemesi gibi mühim ruhsal ve fiziksel bozukluklara neden olduğunu göstermiştir (Greenberg, 1990; Lazarus ve Folkman, 1984). Bunun yanında stres, birey için sürekli negatif olarak görülmemelidir. Stres durumları, bireylerin yeteneklerini ortaya koymalarına izin vermezken diğer taraftan yeteneklerinin ortaya çıkmasına da sebep olabilir. Örnek olarak az seviyedeki stres, kişi için uyaran halini alabilir, kişinin harekete geçmesini sağlayabilir. Tıpkı bir güdüleme şeklini alabilir. Fakat stresin seviyesi arttıkça, kişiler için bedensel ruhsal ve davranış yönünden sorunlar yaşanabilir (Bernestein, 1994; Rowshan, 2000). Normal hayat seyrinde bulunan durumlar, ergenlik çağındakilerde stresin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Ebeveynini kaybetmesi, hayattaki ufak değişimler, parasal sıkıntılar gibi hayatın içindeki durumlar ergenlerin önemli stres sebepleridir. Bedensel gelişim süreci de ergenler için stresin nedeni olabilmektedir. Bunun sebebi ergenliğin geçiş dönemi olmasıdır. Bu evrede ergenler sosyal, bedensel ve ruhsal değişimlerin yarattığı stres ile baş etmek zorundadır (Paterson ve McCubbin, 1987). Erinliğe ulaşan ergende birçok fiziksel değişim olur ayrıca ergenin yükselen zihinsel aktivitesini hayat tecrübeleri ile birleştirmek zorundadır, bununla birlikte ergen, ebeveynlerinden gittikçe bağımsız hale gelerek özerk olma yolunda ilerlemektedir. Aynı veya karşı cinsiyet ile etkileşimde bulunarak kendine uyan sosyal rolü öğrenip ilişkilerine şekiller vermektedir. Eğitim gereksinimlerini karşılamakta, meslek seçimi yapmakta veya planlama aşamasındadır. Yetişkinlerin sahip olduğu bazı değerleri benimsemektedir. Ortaya çıkan bu gelişim aşamalarına uymak için ergen kişinin, başa çıkma stratejilerini kullanması gerekir (Patterson ve McCubbin, 1987; Petersen ve Hamburg, 1986). Stres durumunun sebebiyet verdiği negatif hisler ve ruhsal uyarıcıların rahatsızlık vermesi, bireyi bu durumu atlatmaya veya birtakım aktiviteye zorlar. Oluşan bu zorlamayla kişiler, stres altında hislerini ele alarak, hareketlerini düzenleyip, stres merkezini azaltıp strese uyma aşamasına geçerler (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth, 2001). Özetle; stresle başa çıkmaya ve negatif etkilenmeyi engellemeye çaba gösterir.

Baş çıkma (coping) kelimesinin aslı, eski Yunan dilinde “kolahos” kelimesidir. Manaları, “karşılamak, karşı karşıya gelmek veya çarpmak” ile eşdeğerdir. Literatür taramasıyla elde edilen bir çalışma, başa çıkmanın, kaynakları etkin bir şekilde kullanma,

aktif şekilde davranış sergileme ve etkin sonuçlarla isteklerin indirgenmesi gibi özellikler taşıdığı saptanmıştır (Marsella ve Jash-Scheuer,1998). Folkman'a (1984) göre; başa çıkma (coping), strese sebep olan durumların oluşturduğu ruhsal gerilimi indirgeme, davranış ve duygu tepkilerinin tamamıdır. Başka bir ifadeyle başa çıkma, bireyin ruhsal manada iyi olmasına sebep olan uygun davranışları veya kötü olmasına sebep olan önlemleri içermektedir (Lazarus, 1976).

Bireyin sahip olduğu kaynaklar, inanışları, kontrol mekanizması, problemlerin üstesinden gelme yeteneği, toplumsal yetenekleri ve ekonomik kaynakları stresle başa çıkma yönelimlerini belirleyen en mühim etkenlerdir (Lazarus ve Folkman, 1984). Buna ek olarak, başa çıkma olayı bazen durumla ilgili bazen kişilikle ilgili olarak görülmektedir. Yani başa çıkma şekillerinin kullanılmasında stresli durumların mı veya kişiliğin mi daha önemli olduğu durumu tartışılmaktadır (Kardum ve Krapic, 2001). Başa çıkmayı kişilikle ilgili olarak gören değerlendirmeye göre, çevrenin değişmesi, kişi ve çevrenin etkileşimi mühim değildir (McCrea ve Costa, 1986). Kişilerin değişik stresli durumlar karşısında aynı stres duyguları ortaya çıkarması tahmin edilir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989). Başa çıkmayı durumla ilişkilendiren felsefeye göre ise bireyin zihinsel ve davranış durumları, yalnız o anda yapılan değerlendirmenin sonucudur ve duruma göre değişkenlik gösterir. Bu felsefeyi savunanlar kişiliğin baş etmede önemli olduğunu söyler, fakat baş etmeyi kişilikle direk olarak bağlantılı görmezler (Jones ve diğer., 2001).

Hem stresli yaşantılara hem de ruhsal, toplumsal, duygusal, zihinsel ve eğitsel sorunları kontrol etme bu durumlara uyumundaki etkileşimi sebebiyle (Wadsworth, Raviv, Compas ve Connor-Smith, 2005) başa çıkma yöntemleri son yıllarda yoğun şekilde çalışmaya sebep olmuş durum olarak gündeme gelmektedir. Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkmayı, "bireyin sahip olduğu kaynakları aştığında belirli bireysel ve çevresel taleplerini kontrol etmek sebebiyle oluşturduğu zihinsel ve davranışsal emeklerdir" diye tanımlamıştır (s. 141). Başa çıkma, kişilik özellikleri ile olduğu kadar bireysel ve duygusal pek çok olayla da bağlantılı durumdur. Örnek olarak Khamis (2013) pozitif başa çıkma yöntemlerine daha çok ve negatif başa çıkma yöntemlerine daha nadir başvurma'nın yüksek başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte daha aktif ve duygusal yöntemler kullanan ergenlerin kaçınan veya olumsuz başa çıkma yöntemlerini kullanan ergenlere nispeten seyrek ruhsal problemlere sahip olduğu belirlenmiştir (Holen, Lervåg, Waaktaar ve Ystgaard, 2012).

Problem ve duygu odaklı başa çıkma çoğunlukla aktif kişisel özellikleriyle bağlantılı iken kaçınan başa çıkma çoğunlukla nevroitik ve psikotik kişisel özelliklerle bağlantılı olarak saptanmıştır (Kardum ve Krapic, 2001). Başa çıkma yöntemleri, yaklaşan/problem veya kaçınan/his merkezli, hissel veya tavırsal (Lazarus ve Folkman, 1984), birincil/ikincil kontrol ve geri dönme (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen ve Saltzman, 2000), kaçınma veya kontrol merkezli (Cheng ve Chan, 2003; Pereda, Forns, Kirchner ve Muñoz, 2009), aktif, kaçınan veya olumsuz (Spirito, Stark ve Tyc, 1994), aktif, geri çekilen veya karşı gelen (Holen ve diğer., 2012) gibi farklı boyutlarda değerlendirilmiştir. Buna rağmen, üç ve daha fazla çeşitten oluşan sınıflar çeşidi az olan sınıflara nazaran daha fazla önerilir (Edgar ve Skinner, 2003; Skinner, Edge, Altman ve Sherwood, 2003).

Çeşitli araştırmalar ışığında kişilerin özellikle ortaokul çağındaki ergenlerin gerek ruhsal gerek akademik anlamda okul başarısını arttırmak için bazı durumların üstesinden gelmesi gerektiği görülmektedir. Bu durumlardan birisi okula bağlanma diğeri stresle başa çıkma yöntemi olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin okul başarısı üzerinde özellikle fen bilimleri alanındaki başarısı üzerinde okula bağlanmanın ve kullanılan başa çıkma stratejisinin etkili olduğu ve bu problemlerin üstesinden gelmesi veya gelememesi durumunda fen başarısının ne denli etkileeneceği problem durumu olarak görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada “Fen başarısının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyi ve kullanılan başa çıkma stratejilerinin rolü nasıldır” sorusu araştırılmaya çalışılmıştır. Alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1.1.1. Alt problemler

1. Fen başarısının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyinin etkisi nasıldır?
2. Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan başa çıkma stratejilerinin etkisi nasıldır?

1.1.2. Hipotezler

Alt problemler doğrultusunda hipotezler geliştirilmiştir.

1. H_0 = Fen başarısının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyinin etkisi anlamlı değildir.
2. H_0 = Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan başa çıkma stratejilerinin etkisi anlamlı değildir.

3. H_1 = Fen başarısının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyinin etkisi anlamlıdır.
4. H_1 = Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan başa çıkma stratejilerinin etkisi anlamlıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı fen bilimleri ders başarısının sınıflanmasında okula bağlanma düzeyi ve kullanılan başa çıkma stratejilerinin etkisinin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul, bilgilerin ve tecrübelerin kazanıldığı, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği, bilişsel, sosyal ve bireysel gelişmenin yaşandığı, hayatın birçok aşamasını barındıran ve öğrencinin zamanının büyük kısmını geçirdiği bir yerdir (Çalık, 2008; Sarı ve Cenkseven, 2008; Kızmaz, 2006). Bu nedenle öğrencilerin hayatında okulun rolü çok önemlidir (Kızmaz, 2006). Ancak öğrencilerin durumundan anlaşıldığı üzere bazı öğrenciler okul ile olumlu ilişkiler kurup içselleştirirken bazılarının okulla arasında mesafe oluşturmak istedikleri aşikârdır. Bunun nedeni öğrencinin okul ya da sınıf içinde kabul edilmemesi ve onaylanmaması olabilir (Willms, 2003).

Son yıllarda birçok yerde karşılaştığımız okula bağlanma seviyesinin etkisi azımsanmayacak kadar geniş etkileri vardır. Okula bağlılık yalnız okul yaşamı ile ilişkili görülse de kişinin bütün yaşamına yansiyacak bir ehemmiyeti vardır. Okula bağlılık öğrencinin okul aktivitelerinde çaba harcamasını, etkinliklerde dikkatini yoğunlaştırmasını ve öğrenme yolunda harcadığı emeği içeren ruhsal bir süreçtir (Marks, 2000). Okula bağlanma öğrencilerin genel iyi durumları açısından mühim bir psikososyal unsurdur (Bellici, 2015). Bağlanma, akademik başarıya; aileye bağlanmayla dolaylı, okula ve eğiticilere bağlanmayla direk yoldan iki şekilde ilişkilidir. Okula bağlanma ilkin, öğrencilerin güvenli hissetmelerine sebep olur böylelikle öğrenciler özgür şekilde keşfedebilirler. Tüm öğrenciler güvenlik hissini yaşarken, doğumdan itibaren hissettikleri çevreyi keşif güdüsüyle bu ihtiyacını dengelemeyi destekler. İkincil olarak, bağlanma çeşitleri, öğrencilerin sosyal adımları için dayanak halini alır. Çocuklar, büyüklerin yanında eşgüdümlü bir etkileşim sağlayarak onların davranışları ve değerleriyle uyum için olur (Bergin ve Bergin, 2009). Blum'a göre (2005) öğrencinin akademik başarıyı yakalayabilmesinin şartı okula ait hissetmesidir. Okul başarısının en önemli etkenlerinden

biri olan okula bağlanma düzeyinin incelenmesin öğrencilerin okul başarısını özellikle fen başarısının sınıflanmasındaki rolünün incelenmesi önemli bir konu olarak görülmüştür. Bu inceleme sonunda okula bağlanma ile fen başarısının arasındaki ilişkiler daha iyi analiz edilip bu yönde ortaya çıkan sonuçlarla fen başarısının arttırılması yönünde öneriler ve çalışmalar yapılmasına sebep doğacaktır.

Stres, bir davranış veya durumun oluşturduğu bedensel veya ruhsal zorlanmayla oluşan tepki olarak tanımlanmıştır (Hellriegel, 1992, 36). Farklı bir tanımda stres, kişinin bedensel ve sosyal çevresinden kaynaklanan bozuk durumlar nedeniyle, bedensel ve psikolojik limitlerinin üzerinde gösterdiği çaba olarak tanımlanmıştır (Cüceleoğlu, 1993). Bu sebeple stres, bireyin iyi halini tehlikeye atan, yeteneğini azaltan ve zorlayan etkileri barındırmaktadır (Akbağ, 2000; Ünal ve Ümmet, 2005). Literatüre baktığımızda, olumlu veya olumsuz başa çıkmanın nasıl olduğuyla ilgili tartışmalar var olmaktadır. Bu nedenle ergenlerin olumlu veya olumsuz başa çıkmanın neleri barındırdığı bilinmelidir. Bu anlamda Freyderberg ve Lewis (2004), başa çıkmayla ilgili olarak iyi durumda bulunmayan öğrencilerin kullandığı başa çıkma yöntemlerini saptamaya çalışmıştır. Gerçekleştirilen analizler göstermiştir ki, başa çıkma yönünden eksik olan öğrenciler çoğunlukla duygu odaklı başa çıkma yöntemini kullanmaktadırlar.

Başka bir deyişle stresle başa çıkma; kişilerin kendileri tarafından ürettiği ve çevresinden gelen talepleri alt edebilmek için geliştirdiği zihinsel ve eylemsel emekler olarak görülmektedir (Folkman ve Lazarus, 1988). Folkman ve Lazarus'un Stresle Başa Çıkma Modelindeki başa çıkma, sorun ve his odaklı olarak ikiye ayrılır. Problem odaklı başa çıkma, tehdit halinde bulunan durumdan kurtulmaya veya bu durumdan en az şekilde etkilenmeye yönelik çabaları barındırır (Lazarus, 1991).

Duygu odaklı başa çıkma ise, kişinin kendini strese iten sebep ile çatışmak yerine, bu sebebin gerçekliğini inkâr etme, problemden uzaklaşma ve hissettiği negatif hisleri paylaşma gibi aktiviteleri barındırır (Lazarus, 1993). Öğrencilerin başarısında özellikle fen başarısında başa çıkma stratejilerinin ne derecede kullandığı veya hangi başa çıkma stratejisini ne derece kullandığı ve bunun fen başarısını nasıl etkilediği konusu önemli bir konu başlığı olmaktadır. Kullanılan başa çıkma stratejisinin fen başarısındaki rolünün çeşitli açılardan derinlemesine incelenmesi fen başarısının arttırılması için gerekli

stratejileri uygulamaya yönelik çeşitli meslek gruplarına öneri sunmak ve bu probleme çözüm getirmek amacıyla son derece önemli görülmektedir.

1.4. Tanımlar

Okula Bağlanma: Hill ve Werner'e göre (2006) okula bağlanma, öğrencinin bilhassa okuluna yönelik beslediği hissel bağlantıya işaretler. Bergin ve Bergin'e göre (2009) okula bağlanma, öğrenci için, eğitici ve akranlarıyla bir iletişim ağına sahip olma ve okulun bir bireyi olduğu hissini barındırır.

Başa çıkma: Lazarus ve Folkman (1984); başa çıkmayı, bireyin kapasitesini yok edici veya yoğun şekilde zorlayan anlardaki istekleri kontrol etme aşaması olarak tarif edilir. Başa çıkma, bireyin ruhsal manada kendini pozitif algılamasına yarayan uygun eylemleri veya kendini negatif algılamasına ket vuran kaçınmaları barındırır (Lazarus, 1976).

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda sıralanan sayıtlar doğrultusunda temellendirilmeye çalışılmıştır;

- Katılımcılar, veri toplama aracını tarafsız bir şekilde samimiyetle cevaplamışlardır.
- Veri toplama işlemleri sırasında katılımcıların birbirleri ile olumlu veya olumsuz etkileşimleri olmamıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Niğde ili Ulukışla ilçesindeki yatılı gündüzlü ve imam hatip ortaokulundaki öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında ulaşılan veri ve bulgular, ankete katılan öğrencilerin algı, tutum ve tercihleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılına ait bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Şu anki milli eğitim felsefesinin temelinde yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanıldığı için yapılandırmacı yaklaşım bu bölümde detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri

Pozitivizme dayanan davranışçı ve bilgi işleme kuramının savunucuları, bilgiyi bireyin dışında, başka bir ifadeyle zihnin dışında objektif bir varoluşunun bulunduğunu savunmaktadırlar. Bu savunma, öğrenme durumunu, bireyin dışındaki dünyanın gerçekliğiyle ilgili bilginin kişiye aktarılması görmeyi, bilginin kişiden bağımsızlığını ve anlam oluşturma sürecinin geçmişteki bilgilerimizle bilinilmek olduğunu savunmayı gerekli kılmıştır (Yurdakul 2005). Yapılandırmacı yaklaşım, pozitivist kabulü reddetmiş, bilginin ve öğrenmenin Kant ve Wittgenstein'nın belirttiği gibi öznel olduğunu kabul etmiştir (Yurdakul 2005). Bu yönden yapılandırmacı yaklaşım, kişisel zihinde oluşturulan bireysel manaların sosyo-kültürel anlamda konular arasındaki süreçte yeniden ortaya konması; bilgiye kişinin davranışlarıyla ve bu davranışlarından kazandığı tecrübelerle bağlantılı fakat zihinden bağımsız yapılandırılmamış bir kavram olarak görülür. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi; asla bireyle bağlantısız değil, durumla ilişkili, bağlantısal ve kişisel manaların görüntüsü olarak kabul edilir. Bu sebeple, kişisel manaların “başkalarına” aktarılması gündeme gelmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi yalnız dış dünyanın bir örneği veya kişiden kişiye aktarılan pasif durum değildir. Bilgi, kişisel olarak ortaya çıktığından bireylerin içinde var olmaktadır (Yurdakul 2004). Yapılandırmacı kuramcılar öğrenmeyi ortaya çıkan durumlardan kaynaklanan aktivitelerden ortaya çıkan ve hayat boyunca gelişen bir süreç olarak tanımlar.

Genel manasıyla yapılandırmacı yaklaşımda bir öğrenmenin; pozitivist gelenekteki gibi belirli öğrenme aşamasında gerçekleşen, belirli bilgilerin aktarımına bağlı ve her bilginin daha sonrasında gelene nasıl katkıda bulunacağını sistemli şekilde tahmin edildiği sınırlı

aktivite durumlarının tasarlanmış sınırlı deneyimlerinin tasarımı veya bilgilerin birbiri üzerine inşasıyla ortaya çıkabilecek bir olgu gibi görülmediği düşünülmektedir.

Bunun yanında çeşitli zamanlarda, hayatın içinden yaşantılarda ve bağlama temelli çoklu deneyimler sebebiyle oluşturulan orijinal ilişkilerle var olan, bir hayli yoğun, çoklu değişkenler barındıran ve değişkenlerin birbirinden nasıl etkilendiği saptanamayan, döngü içinde holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdakul 2005).

Gerçekte bilgi felsefesine dayanan bir kuram olan yapılandırmacılık, şu an ki zamanlarda bir öğrenme ve bilgi yaklaşımı boyutunda eğitim alanında en meşhur yaklaşım olarak yer almaktadır. Özellikle 1980 sonrasında ilerlemiş ülkelerde daha da popüler hale gelen yapılandırmacılık, 2004 yılından sonra kabul edilen yapılandırmacılığa dayalı İlköğretim Programı ile birlikte Türkiye’de de popülerliği ve önemi artmıştır. Bununla birlikte yapılandırmacılık yaklaşımı çokça üzerinde düşünülen ve tartışılan bir hale gelmiştir. Temelinde felsefi akım sayılan yapılandırmacılık Sokrates’e kadar uzanmaktadır (Açıkgöz, 2003). İlk felsefe, antropoloji ve psikoloji gibi alanlardan faydalanan ve bu yönü ile felsefeler bütünü olarak gösterilen yapılandırmacılık, Kant’ın felsefesinden de esintiler barındırmaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 39; Yurdakul, 2005: 40). Yapılandırmacılık temelinde bilme yaklaşımı gibi görünse de öğrenmeyle ilgili bilgiler barındırdığı için günümüzde “öğrenme kuramı” şeklinde varsayılmaktadır (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996).

Yapılandırmacılığın gelişimi, 1960’lardan sonra ortaya çıkan Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel ve Von Glasersfeld gibi kuramcılarının ortaya attıkları görüşler sonucu olmuştur (Açıkgöz, 2003: 60). Yapılandırmacılık yaklaşım öğrenmeyi, kişinin bilişsel yapısında gerçekleşen bir süreç olarak görmektedir. Bireyin dış uyaranları pasif olarak almadığını, onları özümseyerek aktif bir şekilde davranışları oluşturduğunu savunur (Fidan, 1986). Diğer bir ifadeyle kişisel zihinde ortaya çıkan kişisel manaların sosyo-kültürel yapıda yeniden oluşturulmasıdır (Yurdakul, 2005: 40). Yurdakul (2005: 39-40) yapılandırmacılıkla ilgili şu görüşü savunmaktadır. “Davranışçı ve bilgi işlem yaklaşımları pozitivist; yapılandırmacı yaklaşım ise post pozitivist ürünüdür”.

2.1.2. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar Piaget'in kuramından ve Ernst von Glasersfeld'in düşüncelerinden yola çıkar. Bu kurama göre bilgi özümleme, uyma ve dengeleme ile açıklanır (Özden,2003, s.58). Öğrenme, öğrencinin taleplerini gidermediğinde olduğu tezini benimserler. Bu sebeple öğrenci, beklenti içindeki durum ile var olan durum arasında oluşan karışıklığı gidermek zorunda kalacaktır. Bu Piaget'in belirttiği dengesizlik olayıdır ve kişi bu olayın üstesinden gelmek için yoğun olarak bilgiyi var etme durumuna geçer. Kişinin bilgiyi var etme olayında yaşadığı çevrenin ve kişinin zihinsel şekillerini vurgular (Von Glasersfeld 1995, 1996). Bilişsel yapılandırmacılığın temeli "bilginin birey dışında gerçekleşen ve aktarıma uygun gerçekleri oluşturmadığı, kişinin kendisinin oluşturduğu"dur. Bilişsel yapılandırmacı kuramcılar bilgiyi kişinin içselleştirip oluşturduğunu savunurlar. Kişinin kültürel etkileşimini de önemserler. Bilişsel yapılandırmacıların kültürel etkileşime biçtiği değer artmaktadır (Kesercioglu, 2005, s.127). Bilişsel yapılandırmacılığın çıkışı, bireyin o anki zamana kadar barındırdığı bilgiler ve bu bilgilerden oluşan zihinsel yapıdır. Bu zihinsel yapı denge içerisindedir. Birey bu zihinsel yapıyı kullanıp yeni gelen bilgiyi şekillendirir. Birey, yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirdiğinde, zihinsel yapısının içine alır. Yeni bilginin içselleşmesiyle, birey yeni zihinsel dengeye adım atar (Kılıç, 2001, s.10).

2.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı yaklaşım, gerçekte bireylerin kişisel olarak kavramları yapılandırmaları yönünü önemsemesine karşın; bilinenin dışında, dış gerçekliği veya uyarıları reddetmez fakat dış gerçeği varmadaki tek gidiş yolunu reddeder. Yapılandırmacılığı sıkı şekilde savunan Glasersfeld (1995: 6), gerçek dış dünyanın hiçbir zaman tam anlamıyla temsili olmayacağını, bu sebeple tüm zamanlarda ve tüm yönleriyle kabul edilmiş bir bilginin bulunmayacağını benimserler.

Bilişsel gelişmenin temelini bilişsel aşamaları öne süren Piaget'in zıttı olarak Vygotsky, sosyal yapıyı öne sürer. Bunun sebebi Vygotsky'e (1978: 88) göre, kişinin öğrenebilmesi için bir sosyal çevre ve kişinin bu çevre içerisinde yaşaması istenilen sosyal bir süreç gereklidir. Bu süreçte dil kullanımı ve düşünmeyi gerçekleştirme mühimdir. Dili ve düşünmeyi aynı veya tamamıyla ayrı tanımlamak yanlıştır. Bunun dışında düşünceyle dil kavramının kaynaşması olan sözcük kavramını özümsemek gerekir. Bunun sebebi

sözcüğün temeli olan mana, düşünce ve dil kapsamına girer. Sosyal yapılandırmacılığın temel anlayışı öğrencinin ilerlemesi sadece kişisel çabalarla algılanamaz. Kişinin hayatının oluştuğu “dışsal sosyal çevreyi” irdelemek şarttır (Jaramillo, 1996, 136). Bunun sebebi büyükler kişinin doğumundan sonra yaşamının sosyal, biliş ve başka tüm gelişim kısımlarında oldukça etkindir. Buna istinaden Vygotsky (1978, 85-86), öğrencinin eğitiminde büyüklerin etkisini belirterek kuramında yakınsak gelişim alanı (Zone of Proximal Development) ifadesine önem vermiştir. O’na göre öğrencinin iki gelişim seviyesi bulunmaktadır. İlki öğrencinin kişisel problem çözümüyle ortaya çıkan gelişim seviyesi, ikinci olarak bir büyüğü desteğiyle ya da kendini geliştirmiş bir yaşıttan iş birliğinde problemi çözümüyle ortaya çıkan gelişim seviyesidir. Bu iki seviye ile ilgili fark/mesafe öğrencinin yakınsak gelişim alanını belirler.

Chaiklin’e (2003, 42) göre yakınsak gelişim alanı, etkili rehberlik üzerinde oluşur. Büyükler bilgi ve yardımları sayesinde öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirir (Tudge, Sidden ve Putnam, 1990, 157). Yakınsak gelişim alanının daha iyi anlaşılması için öğrenme üzerinde taklidin etkisini bilmek gerekir. Öğrenmeyle rol alma fiziksel süreçler gibi görülür. Fakat kişi, sadece gelişim seviyesinin içerdiklerini taklit eder. Örnek olarak, matematik sorularında sıkıntı yaşayan bir kişi, öğretmeni soruyu çözümlerken sonucu bir iki örnek verdiğinde çözümleyebilir. Bunun sebebi öğrencinin gelişim seviyesinde olmasıdır. Diğer yönden öğreten daha üst seviyedeki soruyu çözmeye çalıştığında öğrencinin seviyesini geçtiği için sonucunu çözümlemeyebilir (Vygotsky, 1978, 88). Vygotsky (1967, 16), yakınsak gelişim alanıyla öğrenme olayı ilişkisinde ortaya çıkabilecek sıkıntılara şöyle örnek verir: bir öğrenci yarışı kaybettiğinde bundan sonra koşmaktan zevk duymaz ama koşma işlemi öğrencinin yine de yakınsak gelişim alanındadır. Bu olay kalıcı olmayabilir. Öğrenci sonradan geliştirmesini sağlayabilir (Chaiklin, 2003, 42). Eğer büyükler öğrenciye gereken rehberliği yapar, yol gösterici olursa; öğreten öğrenci için uyumlu öğrenme çevresi oluşturup onu yüreklendirirse ya da yaşlılarıyla iş birliğine girerse öğrenci zorluk yaşadığı bu olayı atlatabilir. Ergün ve Özsüer (2006, 274) aynı zamanlarda yaşamış ama iki değişik yaklaşımı temsil eden Piaget ve Vygotsky’nin eğitimle ilgili düşüncelerini şöyle aktarır: Piaget öğrenme olayının aslında oluşturma durumu olduğunu özümseyen yaklaşımının başrolünde iken, Vygotsky öğrenme durumunu mal etme olarak özümseyen etkinlik teorisini benimser. Vygotsky sosyal yaşamı, Piaget ise bireysel yaşamın önemli olduğunu savunur. Fakat ikisinin de

ortak noktası dil gelişiminin ve dilin düşünceyle öğrenme üstündeki öneminden bahsetmesidir. Fakat Piaget dili mantığa dayalı düşüncenin hizmetkârı olmuş bir araç olarak görürken Vygotsky dili düşünmenin aracı olarak görmüştür. Okula bağlanma düzeyi öğrencinin sosyal çevresiyle yakından ilişkili olduğu için ve müfredat gereği yapılandırmacı yaklaşım kullanıldığı için sosyal yapılandırmacılık içinde ele alınmalıdır. Sosyal yapılandırmacılık okula bağlanma değişkeni açısından önemlidir çünkü okul ve onunla gerçekleştirilen bağlanma düzeyi yakınsak gelişim alanı içinde ele alınabilir. Özellikle öğretmene bağlanma boyutu veya akarana bağlanma boyutu sosyal yapılandırmacılığın temeli ile uyumludur.

2.1.4. Radikal Yapılandırmacılık

Ernst von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın önde gelenlerindendir. Yapılandırmacılığın çeşitlerinin farkı nedir denildiğinde; “birkaç yıl öncesine kadar, yapılandırmacılık ifadesi kullanılır hale geldiğinde ve insanlar yönünden özümsemiğinde benim gayem bu modayı kötenci tavırdan ayırmaktır” demiştir (Messner, 2002). Radikal yapılandırmacılık, bilginin durgun şekilde alınmadığı, aksine kişi tarafından etkili biçimde ortaya konulduğu tezini savunur. Zihin, bu aşamada kişinin hareketlerini belirli çerçevede uyum sağlayacak fonksiyonu olan bir adapte olma aşamasıdır ve kişinin tecrübelerini şekillendirerek mana oluşturma içindedir. Bilme hem bedensel hem sosyo-kültürel hem de iletişime dayalı bağlantılarla oluşur. Bilginin fitratı, sosyal yönden aktarılan tecrübeler, dile ve hemfikir olunan manalara dayanmaktadır. Ernst von Glasersfeld (1998)’e göre, tüm iyi öğretmenler öğrencilere ulaştırdıkları rehberliğin önemini ve gerekliliğini bilmektedirler. Bunun sebebi, yapılandırmacılığın problemlerin birden çok çözüm yolu barındırdığının bilinmesidir. Tüm bu durumlar radikal yapılandırmacılıkta dış dünyanın gerçekliği tartışılmaktadır. Bu sebeple tarafsız gerçeklikten bahsedilemez. Ortaya çıkan bilgi öznelidir. Mana kişi tarafından sağlanır. Kişi, bireysel doğrularının ve simgesel biçimlerinin oluşturucusudur. Gerçekliğin yalnız bir anlamı yoktur, tecrübe edinilen kişi tarafından oluşturulan pek çok anlamları vardır. Öğrenme kişisel aktivite sonucunda oluşur.

2.2. Başarı

Başarı, bir işin, düşüncenin, bir isteğin ya da problemin, bireyin veya bireylerin isteğine yönelik olarak belirlenen zaman içerisinde yapılmasıdır (Akça, 2002). Çocuğun bütün

yılın çalışmasını aktaran, tüm derslerle alakalı ortalamadır (Akhun, 1980). Eğitimde başarının büyük etkeni olan aile katılımı konusunda Eastman (1988) destekleyen aile bakış açılarının öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir. Diaz (1989)'ın yaptığı bir çalışmada sınıfta tekrarı riski bulunan ve başarı seviyeleri düşük olan çocukların başarıları üst seviyelerde olan çocuklara göre aile ilgisizliğinin daha çok olduğunu görmüştür.

2.2.1. Yapılandırmacılık ve Başarı

Fen bilimleri müfredatı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği için yapılandırmacılık ve başarı bu bağlamda önemli görülmektedir. Araştırılmak istenen konunun değişkeni olan fen bilimleri başarıları yapılandırmacılık alanında incelemek gereklidir. Yapılandırmacı felsefede gaye, öğrencilerin nasıl davranacağını önden kararlaştırmak değil, öğrencilere araç ve öğrenme malzemeleriyle öğrenmede bireysel talepleri yönünde kendi haline yönlenmeleri için fırsat tanımaktır (Erdem, 2001: 58). Yapılandırmacı felsefeye uygun düzenlenmiş üstteki yöntemlerin temel alındığı eğitim durumları; kişilerin, öğrenme olayında daha etkin olmasına, bu sebeple çoklu öğrenme aktivitelerine katılmalarını sağlar. Bunun sonucunda kişiler, bir önceki bilgilerini test etme, hatalarını giderme ve dahi ilk bilgilerinden sıyrılıp yenisini oluşturma imkânı kazanır (Yaşar, 1998:596). Yapılandırmacı felsefenin temel alındığı öğretim sonucunda pozitif anlamda iyi sonuçların saptandığı birçok çalışma bulunmaktadır. Yaşar (1998: 73), yapılandırmacılık felsefeye dayanan öğretim aşamasında kişilerin sorumluluk duygusunun gelişmesi ve etkin katılımlarının sağlanması için kişilerin çevresiyle daha çok bağlantıda olduğu işbirlikçi öğrenme, problem odaklı öğrenme gibi öğrenme tarzlarına başvurulmasının gerekliliğini savunmuştur. Carlson (1999), 20 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirdiği 30 saat süren görüşme sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe başladığında teorik ve pratik bilgileri özümseyebilmek için eğitimlerinin başından beri sosyal yapılandırmacılığın gerektiği rolü kazanmalarının önemini vurgulamıştır.

Yanpar ve Şahin (2001), ortaöğretim beşinci sınıf kademesinde bulunan öğrenciler ile yaptığı çalışmada, yapılandırmacılığa dayalı olarak kendi öğrenmesini tamamıyla kendi tarafından yapılandıran deney grubunun kontrol grubuna nazaran yüksek aktivasyona sahip olduğu görülmüştür. Yine bu çalışma sonucunda yapılandırmacılık felsefesine

dayanan aktif öğrenme ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin öğrencileri akademik başarı ve duygusal bakış açılarını pozitif yönde etkilediğini saptamıştır.

Igo ve diğerleri (2004), 86 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda, yapılandırmacılığa dayalı görsel öğrenmenin öğrencilerin başarısına katkısını irdelemiş, kullanılan kavrama testlerinde görsel öğrenme temelli ders alan öğrencilerin kontrol grubuna göre pozitif anlamda farklar olduğunu saptamıştır. Kroesbergen ve diğerleri (2004), 13 devlet ve 11 özel ilköğretim okulundan rastgele seçilen 265 ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdikleri matematik dersi ile ilişkili araştırmada, 30 dakika süren ve 30 ders saatini kapsayan deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubunda yapılandırmacı felsefeye dayanan öğretim uygulamaları etkisiyle deney grubunun klasik öğretim uygulamaları ile öğrenim gören öğrencilere göre problem çözme yeteneklerinin pozitif yönde anlamlı olduğuna ulaşmışlardır.

2.3. Tutum

Kişinin kendisine veyahut çevresine çeşitli bir duruma karşı tecrübe ve bilgilerine dayanarak örgütleyerek oluşturduğu ön eğilime tutum denir(Baysal, 1981). Tutumlar öğrenme sırasında oluşan duygular ile baş etme ve kontrol etmeyle ilgili olmakta ve birey davranışlarının şekillenmesinde önem arz etmektedir. Bir inanç sisteminden doğan tutumun pozitif veya negatif yönlü olmasıyla birlikte kişinin gelecek yaşantısına şekil verebilmektedir(Seferoğlu, 2004; Sünbül ve diğerleri, 2004). Kişilerin yaşamını daha kolay devam ettirmeleri sebebiyle doğayı ve gerçeklerini gözlemleyip incelemesi sonunda oluşan fen bilimlerine yönelik pozitif tutum ve davranımlara sahip olması amacıyla, fen bilimlerinin etkin ve bilinçli şekilde öğretilmesi mühimdir. Fen bilimlerindeki başarının, olumlu okula bağlanmanın ve aktif başa çıkmanın ortaya çıkabilmesi için pozitif tutumların oluşturulması gerekir.

2.4. Kaygı

Kaygı stres oluşturan durumlarda ortaya çıkan üzüntü, algı bozukluğu ve gerginlik tarzında negatif duygusal ve gözlenebilir tepkilerdir (Spielberger, 1972). Diğer bir ifadeyle belirgin olmayan korku durumu olmakla birlikte, korkudan daha az etkili, bunun yanında ekstra uzunluğuyla fark yaratan ve sonucunun ne olduğu bilinmeyerek açığa çıkan duygudur (Cüceloğlu, 1993). Bir başka tanımda ise tehdit edici yaşantı karşısında

ortaya çıkan hoşnutsuzluk ve stres hissi olarak (Scovel, 1991) tanımlanmıştır. Kaygı olumsuz olaylar sonucunda ortaya çıkan gerginlik durumudur (Robinson, 1992). Kaygı ifadesi her alanda çok farklı anlamlar yerine kullanılsa da aslında korku, fobi ve stres kavramları ile aynı anlamda kullanıldığı bilinmektedir. Korku, ortaya çıkan bir olumsuz durumla birlikte oluşan duygularla, bilinçle, davranışla, bedensel imgelerle ortaya çıkan tepkilerdir. Genellikle karşılaşılan bir materyale veya duruma karşı ortaya çıkan tepkidir ve bireyin özvarlığını savunmasında mühim bir yoldur. Fobi ise olumsuz durumların dışında, çoğunlukla mantıkdışı özel bir korku çeşididir (Robinson, Rotter, Fey ve Vogel, 1992). Çeşitli tanımlamalar incelendiğinde görülen odur ki kaygı kişinin zor durumda içinde bulunduğu duygu durumu olarak görülmektedir. Kaygı stres durumunda ortaya çıkan bir tavır olduğunu için stresle başa çıkma anlamında kaygının azaltılması gereklidir.

2.5. Özgüven

Özgüven insan davranışlarını belirli kılan en önemli etkenlerden biridir. İnsanın kendisine karşı pozitif düşüncelerinin olması, olayları kontrol edebilme inancı, kendinden hoşnut olması, doğru ve yanlışları ile kendini tanıması, olduğu gibi kabullenmesi gibi durumları ele alan bir kavramdır (Kocacık ve Gökkaya, 2005). Özgüven ruhsal hayatın en temel unsurlarından biridir. Aynı zamanda duygusal bir ihtiyaçtır. İnsanlar kendilerini bir nebze de olsa değerli ve önemli bulmazsa temel ihtiyaçlarını karşılayamaz ve sıkıntılar yaşayabilir. İnsanı yaşayan tüm canlılardan ayıran en önemli özelliği, kendini tanımasıdır. Bu şekilde bir kimlik oluşturur ve oluşturduğu kimliğe değer biçer (Kaya, 2015:33).

Özgüven kavramı kişinin edindiği kazanımlar ve olumlu eylemleri ile değişkenlik gösterebilir. Çünkü her insan bir şeyleri başarabildiğine inanmak ve başarabildiğini görmek ister. Başarabildiğini gördüğü müddetçe mutlu olur ve kendine olan güveni artar. Okulda başarılı bir imaj çizen, öğretmeni ve arkadaşları tarafından sevildiğini düşünen, parmak kaldırıp doğru veya yanlış bildiğini dile getirmekten korkmayan, sanatsal anlamda yeteneklerini ortaya koyabilen bir birey pozitif benlik geliştirebilir. Fakat bu durumların tersi olarak duygu ve düşüncelerini dile getirmekte tedirginlik yaşayan, öğretmenleri ve arkadaş çevresi tarafından sevilmediğini düşünüp kendisini değersizleştiren bir birey benlik kavramını olumsuz yönde geliştirir (Çelik, Elçi ve Elverici, 2011:51). Özgüven okula bağlanma ve başa çıkma değişkenlerinin en önemli

etkenlerinden biridir yine özgüveni yerinde olan öğrenci profili oluşturmak için gerekli davranışlar sergilenip bu yönde eğilimler takip edilmelidir.

2.6. Özdüzenleme

Zimmerman (2002); bilginin kazanılması, tecrübenin oluşturulması ve bireyin kendisini geliştirmesi amacıyla yapılan işlemlerin kişi tarafından izlenmesi, yönlenmesi ve düzeltilmesi yöntemiyle, kişide öğrenme özgürlüğü ve kontrolünün kazanılması şeklinde özdüzenlemeyi tanımlanır. Senemoğlu (2007) öz düzenlemeyi, kişinin davranışlarını gözlemleyip, kendi ölçekleriyle karşılaştırma yaparak, yargıya varması ve gereken durumlarda davranışlarını ölçütlere uydurması olarak ifade etmiştir. Öz düzenleme zihinsel kontrolü içerdiği gibi aynı zamanda duygusal kontrolü de içermektedir(Zimmerman, 2002). Çocuklar, bireysel öğrenim aşamalarında, zihinsel ve davranım yönüyle etkin hale geldiğinde öz düzenleme yeteneğine sahiptir(Zimmerman, 1986). Zimmerman (2002)'a göre öz düzenleme zihinsel bir beceri veya akademik başarı yeteneği değil, öğrencinin bilişsel becerilerini bireysel olarak düzenlemesi ile akademik yeteneklere çevirmesidir. Stresle başa çıkmada kullanılan yöntemlerden hangisinin seçildiği veya seçileceği özdüzenleme yeteneği ile ilişkilidir. Özdüzenleme yeteneği iyi olan öğrenciler aktif başa çıkma yöntemlerini tercih etmektedir.

2.7. Fen Bilimleri

Bilim bir konudaki varlık ve olaylara açıklık getirme, onlarla ilgili genel yargılara varıp ilkelere ulaşma, bu ilkeler ışığında bir sonraki yaşanacakları tahmin etme gayeleridir. Fen bilimleri derslerinde doğada bulunan varlık ve vakalar incelenmektedir. (Turgut ve diğerleri, 1997). Topsakal (1999)'a göre fen bilimleri bilimsel düşünmeyi ve bu düşünce tarzını işe koşmadır. Tanımlardan yola çıkarak fen bilimleri doğada bulunan olgu, olay, kavram, ilke doğa kanun ve kuramlarını anlama, yorum getirme, uygulamaya koyma ve bu yolla günlük hayattaki problemleri çözebilme çabalarıdır.

Ayrıca Fen bilimsel düşünerek ve bu bilimsel düşünme biçimini işe koşmaktır. Tanımlamalardan da fark edildiği üzere Fen Bilgisi doğadaki olguları, tanımları, ilkeleri,

doğa kural ve kuramları kavrama, yoruma tabi tutma, alana aktarma ve bunlardan gündelik yaşamda faydalanabilme çabalarıdır.

Okul programlarına fen dersleri genellikle su üç amaçla konulur:

1. Fen konusunda çeşitli bilgilendirmelerde bulunmak (fen okur-yazarlığı).
2. Fen derslerinin sayesinde zihinsel ve işlevsel beceriler oluşturmak.
3. Fen veya teknoloji konularında iş eğitiminin dayanağını barındırmak (Turgut ve diğerleri, 1997).

Okuldaki müfredatlar yukarıda genel gaye ile konulmuş fen bilimleri dersinin 5 temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; bilimsel bilgileri bilme ve kavrama, araştırma ve keşfetme (bilimsel süreçler), hayal kurma ve yapılandırma, duygulanma ve değer verme, kullanma ve uygulama (İşman ve diğerleri, 2002).

Fen, fizik ve biyoloji dünyasını tanımlama ve açıklama gayesinde olan aktif ve insani bir aktivasyondur. Bu aktivasyon neticesinde organizasyona sahip, teste tabi olabilen, tarafsız ve çelişkisiz bir bilgi kümesi ortaya çıkmış ve çıkmaya devam etmektedir. Fen, yalnız dünya ile ilgili gerçeklerin bütünü değil aynı anda deneysel belirlemeyi, mantıksal düşünceyi ve devamlı sorgulamayı baz alan bir araştırma ve düşünme yöntemidir. Bilimsel yöntemler; gözlem, hipotez oluşturma, teste tabi tutma, bilgileri toplama, bilgilerle ilgili yorum yapma ve edinilen bulguları sunma aşamalarını barındırır. Hayal dünyası, özgün olma, yeni fikirlere açıklık, düşsel dürüstlük ve sorgulama bilim ile ilgili aktivitelerde bir hayli mühimdir. Bilimsel bilgilerin yeni kanıtlar oluşturdukça fizik ve biyoloji dünyası ile ilgili açıklama geliştirmek amacıyla devamlı kontrol edilip geliştirilir. Bu sebeple fen, sistemli bir yapı ile doğal hayatı araştırma işlem ve süreci buna ek olarak bu süre zarfında ulaşılan doğal dünya ile ilgili sistemli bir bilgi bütünü olduğu söylenebilir (MEB, 2004).

2.7.1. Fen Bilimleri Öğretiminin Amaçları

Fen bilimleri öğretimi içindeki özel amaçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Fen bilimleri öğretiminde yaşanan gelişmeler ve eğilimler ile ilgili bilgiler ve bakış açısı kazandırma.

- Fen bilimleri müfredatının amacı, genişliği, yöntemi ve araçları bakımından irdelenmesine imkân sunma.
- Fen bilimleri müfredatında bulunan hususların oranlarının irdelenmesi.
- Fen bilimleri aktiviteleri tasarlama, faaliyete geçirme ve test etme konusunda bilgi ve deneyimler elde etme.
- Fen bilimleri aktivitelerinde materyal ve malzemelerin kullanılması ve modellerinin oluşturulmasıyla ilgili bilgi ve tecrübe kazandırma (Akgün, 1996, s.3-4).

2.7.2. Fen Bilimleri Öğretiminin Önemi

Fen bilimleri öğretimi birçok alanı içinde barındırdığı için ve hayatı anlamaya yarayan bir ders olarak görüldüğü için önemli bir husus olarak görülmektedir. Bu hususlar öğrenci açısından şöyle sıralanabilir:

- Gelişmekte olan fen çevresini tanıtır.
- Şu anki zamanda hızlı gelişen buluş, var etme ve çoğaltma durumları bulunmaktadır. Doğa içindeki fark edilemeyen tarafları beyin pratiği yoluyla bu ders fark etmeye fırsat sunar.
- Ait olduğu doğal yaşamı tanıyabilme ve doğa aktiviteleri ile ilgili durumları öğrenci yönlendirmeden bilinçlendirme işi fen bilimlerinin görevidir.
- Öğrencilerde bitmek bilmeyen ilgi bulunur. Bunun sebebi meraklarıdır. Biriktirme, kazma ve farklılaştırma işlerinden hoşlanırlar. Fen bilimleri öğrencinin bu yönde doyuma ulaşmasını sağlar.
- Sosyal sorunların çözüme kavuşturulmasını sağlar (Doğan, 2003, s.208-209).

Fen bilimlerinde akıl yürütme yeteneğinin güçlü olması için alanda bilginin yeniden kurulması ile olabilmektedir (Kılıç, 2001). Fen bilimleri öğretimi içinde yapılandırmacılık felsefesini benimseyen eğitimciler bilimsel aktivasyonları iyi kavramalı ve bu aktivasyonları öğrenme esnasında öğrenciye aktarmalıdır. Bu süreçler; gözlem yapma, sınıflandırma, ölçme ve sayıları kullanma, uzay ve zaman bağlantılarını işe koşma, yordama, öngöründe bulunma, hipotez oluşturma ve sınama, faktörleri oluşturma ve kontrol etme, aktivasyonla tanımlama, model kurma, deney oluşturup işe koşma olarak sıralanmaktadır (Turgut ve diğerleri, 1997).

Öğrencilerin etkili öğrenme tecrübeleri yaşamaları için fen öğretiminin 3 mühim yolu vardır. Bunlar öğrencinin tutum geliştirmesi, zihin ve psikomotor yeteneklerinin artması ve doğal olaylar neticesinde oluşturulmuş bilgilerin geliştirilmesidir (Martin ve diğerleri, 2001).

2.7.3. Yapılandırmacı Fen Öğretiminde Öğrenci Roller

Yapılandırmacı yaklaşım sürecinde, öğretene öğrenimi düzenleme, yol gösterme ve rehber olma görevi üstlendirilirken, öğrenme sorumluluğu yüksek oranda öğrenciye üstlendirilmiştir. Bu yönden yapılandırmacılıkta öğrenme, öğrenenin kişisel yetenekleri, odaklanmaları, bakış açıları ve deneyimlerinden ortaya çıkan bir kararlaştırma olayıdır (Acat, 2009; Şaşan, 2002). Bu sebeple öğrenci bireysel öğreniminde yetkili birisi görülerek, öğrenim sürecinin durgun bir alıcısı yerine hareketli bir unsuru durumundadır. Öğrenen bu konumda, kendisine verilen olduğu gibi kabullenmekten ziyade, etrafındaki çeşitli imkânlardan faydalanarak etkileşim yoluyla aktif bir role bürünür (Yaşar, 1998). Bu etkin rolün gerektirdiği gibi öğrenci, zihinsel bağımsızlığını işin içine katarak eleştirel ve yapmaya yönelik sorular yönlendirir, başka öğrenen ve öğretmenlerle iletişime geçer ve fikirlerini tartışmaya açar (Demirel, 2008: 22). Bu durumda öğrenci, sorularıyla bir yönden bireysel anlamlarını yaratırken, diğer yönden başka öğrencilerin gelişmesine katkı sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenmeye etkin durumda girebilmesi için, uyumlu atmosferin oluşturulması tek yönden yeterli görülmez. Bu durumun oluşabilmesi için, öğrencinin birtakım bireysel özellikleri barındırması gereklidir. Bunlar; merak eden, girişken, azimli ve sabreden yapıda; kendi kendine karar alabilen, iletişimi kuvvetli, eleştireci yönü kuvvetli, öğrendiği konuları başka durumlara aktarabilmek için bütün imkânları kullanabilen olarak görülmektedir (Marlowe ve Page, 1998). Öğrencinin kişisel özellikleri yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir bu kişisel özelliklerin oluşmasında veli iletişimi etkileşimi ve rolü yadsınamaz bir etkidir.

2.7.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Fen Öğretimi

Yapılandırmacı felsefe kişinin bilgisini sadece kendi tarafından oluşturulabileceğini benimsediğinden dolayı, bu felsefeye ilişkin fen öğretiminde bilimsel bilgiler öğrenciye direk verilmemeli, etkili ortam oluşturularak, öğrencinin bilim adamı tarzında çalışma ile bilgiye bireysel olarak keşfetmesi ve akranlarıyla tartıştıktan sonra oluşturmasını sağlar

(Kılıç 2001). Fen bilimleri eğitimi, öğrencinin bilimsel düşünme becerisini arttırılmasında mühim bir yeri vardır. Yapılandırmacılığın fen bilimleri eğitimine aktarılmasıyla öğrencinin karşısına çıkan bir sorunda kalıp halinde bulunan bilgiler yerine, sorun hakkında araştırma yaparak, keşif ederek, denenceler oluşturarak ve vardığı sonuçları bilim insanı tarzında yorum getirerek bilimsel aktivite sonucunda sorunu çözümlemesi ve bilgilerini yeniden kurması gerçekleşir (İşman vd. 2002). Yapılandırmacı felsefenin işe koşulduğu Fen Bilimleri eğitiminde şu durumlar önerilir:

1. Sorgulama yapma fen öğretiminin temelidir. Sorgulama yapan öğrenci obje ve vakaları tanımlar, sorularla açıklamalar getirir ve bu açıklamaları dener. Öğrenciler kendi zihinsel süreçlerini sorgulayıp çok yönlü açıklamalara hazırdırlar.
2. Öğrenciler iş birliğine yönlendirilir. Birbirinin düşünceleri ile ilgili tartıştığında iş birliğinin önemi ortaya çıkar.
3. Fen bilimleri sınıfında soruların ve bekleme zamanının önemi yadsınamaz. Soruların sayesinde öğrencilerin ne düşündüğünü anlayıp kavramsal farklılaşmaya yol gösterecek şekilde düşüncelerini sağlayabiliriz. Sorulara yeteri kadar zaman verilip tüm cevaplar saygı ile dinlenmelidir.
4. Gösteriler, öğrencinin fikirlerini eleştirmesine olanak sağlar.
5. Öğrenciler sınıf içinde dersi ve konuyu detaylı olarak irdeler. Bu irdeleme öğrencinin düşüncesini gün yüzüne çıkarır.

Öğrencilerin bir önceki tecrübelerinden ve önceki bilgilerinden faydalanarak yeni karşılaştıkları durumları anlamlandırdıkları ve özümseme yaptıklarını düşünen Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı'nın fen bilimleri eğitiminde kullanılmasına yönünde çeşitli yöntemler önerilmektedir.

2.8. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kavramını ilk kez Bowlby kullanmış ve onun tezleri daha sonra Ainsworth ile yaptıkları araştırmalarla bir kurama dönüşmüştür (Görgü, 2015). Bowlby, tıp ve psikiyatri eğitimiyle meslek ve araştırma hayatına başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası 1940'larda İngiliz Psikanaliz Kurumu'nun aktif üyelerinden olan Bowlby, öncelikle psikodinamik yaklaşımdan, en çok da Melanie Klein'dan etkilenmiştir. 1960'larda somutlaştırmaya başladığı bağlanma kuramı eklektik bir yaklaşımla şekillenmiştir (Sümer, Sayıl & Kazak Berument, 2016: 14). Bağlanma kuramının kurucusu Bowlby'e

göre bakım sağlayanın çocuğa yönelik tepkileri, çocuğun yakın ilişki kurma eğilimine verdiği yanıt ve aktiviteler zihinsel örnekler şeklinde oluşturulmaktadır. Zihinsel örnekler bağlanma yaklaşımında, içten gelen roller şeklinde belirtilir ve kuramın temeli buna dayanmaktadır. İçten gelen roller çocuğun, kendisine ve başkalarına yönelik bakış açılarını oluştururken, bunlar bakıcının tavır ve hareketleri ile yüksek derecede bağlantılıdır. Bakım sağlayan çocuğun gereksinimleriyle ilgilenip çocuğa yönelik olumlu ve destekleyici bir tutum sergilerse çocukta bakım sağlayanın güvenilir, erişilebilir, destek olduğuna yönelik zihinsel temalar oluşur. Bakıcının çocuğun gereksinimlerine ilgi duymazsa, dengesiz hareketler gösterirse çocuğun kendisine yönelik algıları olumsuz olur, reddedildiğini düşünür (Bowlby, akt; Şipit, 2019). Doğumla birlikte anneden ayrılan bebek kısa bir süre sonra ebeveyn veya ilkin bakım sağlayana bağlanma yaşamaktadır. Bağlanma, bebeğe güvende hissettiren güçlü duygusal bir bağ olmakla birlikte bebeğin gelecekteki ilişkilerini ve duygusal gelişimini etkilemektedir (Ünlü, 2015). Bağlanma kuramına yönelik yapılan araştırmalar gösteriyor ki bağlanmanın güvenli olması bireyin gelişim sürecinde son derece önemlidir. Bağlanması güvenli olan çocuklarda duygusal esneklik, sosyal işlevsellik ve bilişsel beceriler geliştiği görülürken bağlanması güvensiz olan çocuklarda duygusal katılık, sosyal ilişkilerde sıkıntılar, dikkatte bozulmalar, stresle baş etmede zorluk gibi sonuçlar görülmektedir (Türköz, 2007). Güvenli çocuklar pozitif sosyal beklenti ve becerilerini yeni ilişkilere aktararak pozitif sosyal etkileşim ve ilişkilere yol açarken güvensiz çocuklar yeni ilişkileri olumsuz etkileyecek daha az pozitif beklenti ve becerilere sahiptir (Ata, 2014). Güvenli bağlanma tarzındaki kişilerin kendisine ve başka bireylere karşı tavırları olumludur. Değerli olduklarına ve sevebileceklerine inanırlar. Kendilerine ve çevrelerine saygılıdırlar. Diğer bireylerle ilişki kurmaları ve çevreye uyumları kolaydır. Onları güvenilir, destekleyici, erişebilir ve iyi niyetli olarak görürler. Aslında böyle özellikler taşımaları sayesinde güvenli bağlanan bireyler diğer bireyler ile kolay yakınlık kurmalarının yanında özerk kalmayı da başarabilirler (Uyar, 2019).

Diğer bir ifadeyle kişinin kendi için mühim durumdaki kişilerle oluşturduğu kuvvetli duygusal bağ “bağlanma” olarak açıklanmaktadır (Kuyumcu, 2011: 60). Bağlanma durumunda birey güvenme ve aitlik duygularını hissetmektedir. Güvenme ve aitlik hisleri birer ihtiyaç şeklinde görülebilir. Güven ve ait olma ihtiyaçlarını karşılamak için birey diğer bireylerle arasında söz konusu güçlü duyguyu oluşturur. Aslında bağlanma kavramı

doğum ile beraber başlamaktadır. Yeni doğan bir bebek kendisine bakan kişiye karşı bağlanma duygusu geliştirir. Kendisine bakan söz konusu kişi “bağlanma kişisi” olarak isimlendirilir. Hayatın ilk yıllarında ortaya çıkan ve ihtiyaçların karşılanması için bakıcı bir kişiye karşı geliştirilen bağlanma duygusu ilerleyen yaşlarda da devam etmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen bazı çalışmalarda bebeklik dönemindeki bağlanma durumunun ilerleyen yaşlardaki bağlanma durumunu da etkilediği görülmüştür. Bebeklikte ve çocuklukta genellikle anne ile kurulan bağlanma duygusu ilerleyen yaşlardaki duygusal gelişimde ve ilişkilerde de bağlanma durumlarını etkilemektedir (Kırimer ve diğerleri, 2014: 46).

Her bireyin bağlanma özellikleri farklıdır. Diğer bir ifadeyle bağlanma konusunda bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Söz konusu bireyler farklılıkların sebebi kişiye özgü özellikler değildir. Bağlanmada bireysel farklılıkların nedeni bağlanmanın oluşumu ile ilgili olarak yaşanan süreçlerin bireyler arasında farklılık göstermesidir. Yaşanılan ilişki kalitesi bağlanmanın yoğunluğunu belirlemektedir. Bu noktada bağlanma konusunda üç önemli özelliğin bulunduğu belirtilmelidir. Birinci özellik ilişkide kalma isteğidir. Bu özellikte bağlanan kişinin bağlandığı kişi ile ne oranda bağlanma isteği duyduğu ya da bağlanmaya devam etme isteği duyduğu belirleyici olmaktadır. İkinci özellikte bağlanılan figürün tehlike, tehdit ve hastalıklar gibi durumlarda ne derecede güvenilir olduğu belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle bağlanılan figür bir koruma ya da bir destek olarak görülmektedir. Üçüncü özellikte ise bağlanma figürünün bir güvenli üs olarak görülmesi ve bağlanan kişiye rahatlık hissettirmesi söz konusudur. Bu durumda bağlanan kişi yeni keşifler için kendisinde güç bulacaktır (Kantarcı, 2009: 5).

Güvenli bağlanma tarzının oluşmasıyla beraber çocuk etkileşim içerisine girdiğinde mutluluk duymaktadır. Bu tür çocukların özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Etkileşime girmeye isteklidirler,
- Bakıcı ile beraber zaman geçirmeye istekli olurlar,
- Bakıcılarına daha fazla tepki verirler,
- Çevreyi incelemeye meraklıdır,
- Bakıcının nerede olduğunu bilmek isterler,
- Bakıcıya güvendikleri duygusunu hissettirirler,

- Çevreyi incelerken güvenlik içerisinde öğrenmeye isteklidirler. Aksi durumdaki bebekler çevreyi inceleyerek bir şeyler öğrenmekten çekinirler,
- Yaşıtlarıyla olan ilişkilerinde daha popüler bir kimliğe sahiptirler,
- Diğer çocuklara karşı daha sosyal yaklaşırlar,
- Diğerlerine karşı düşmanlık ya da sosyal olmayan davranışlar sergilemezler,
- Duygusal olarak daha sabit davranışlar sergilerler,
- Duygularını daha kolay yönetebilir ve kontrol altına alabilirler,
- Duygularını ifade etme noktasında sorun yaşamazlar,
- Baskı altında nispeten daha rahat hareket edebilirler. Dahası, baskı altında bulunan diğer kişilerin daha kontrollü olmalarına yardımcı olurlar,
- Başkalarına karşı anlayışlı yaklaşırlar,
- Sağlıklı davranışlar sergilerler (Brotherson, 2005: 2-3).

2.8.2. Bowlby ve Ainsworth

Bağlanma yaklaşımı John Bowlby ve Mary Ainsworth'un birlikte gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Teorinin temel hatları Bowlby tarafından çizilmiştir. Bu aşamada Bowlby etoloji (Davranış Bilimi), kibernetik (Güdüm Bilim), bilgi işleme süreci, gelişimsel psikoloji ve psikanaliz kavramları üzerinde durmuştur. Bu kavramları kullanarak Bowlby çocuğun anne ile olan bağını ve annenin bulunmadığı durumda yaşadığı tedirginliği açıklamıştır. Ainsworth'un çalışmaları ile ise yeni bir yöntem oluşturulmuştur. Bu yöntem sayesinde Bowlby'nin birçok görüşünün test edilebilmesi mümkün hale gelmiştir. Dahası, Ainsworth'un çalışmaları sayesinde bağlanma kuramı ile ilgili olarak yeni görüşlerin sınanabilmeleri mümkün hale gelmiştir. Ayrıca Ainsworth "bağlanma figürü" kavramını alanyazına kazandıran kişi olmuştur. Yazara göre bağlanma figürü bebeğin dünyayı keşfetmesini sağlamaktadır (Bretherton, 1992: 759).

2.8.2.1. Bağlanma Tarzları

İlgili kaynaklar incelendiğinde çeşitli bağlanma tarzlarından bahsedildiği görülmektedir. Bu bağlanma tarzları "Güvenli Bağlanma", "Kaygılı-Kararsız Bağlanma", Kaygılı-Kaçınan Bağlanma", "Kayıtsız Bağlanma", "Korkulu Bağlanma" ve "Saplantılı Bağlanma" şeklindedir.

2.8.2.2. Güvenli Bağlanma

Güvenli bağlanma tarzının açıklanmasında “olumlu benlik” ve “olumlu başkaları” kavramları kullanılmaktadır. Bu tarzda düşük sinirlilik/korku ve düşük kaçınma düzeyleri bulunmaktadır. Güvenli bağlanma tarzı ile bağlanan bireyler kendileri hakkında olumlu algılara sahiptirler. Dahası güvenli bağlanma bireyin yakın çevresi ile olumlu ilişkiler geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Kuyumcu (2011)’e göre “bu bireyler olumlu benlik kavrayışını ve şahsını sevmeyi hak eden hissini başka kişilerin güvenilir, destekleyici, erişilebilir ve pozitif kişiliğe sahip olduğu ümitleriyle özdeşirir. Bu yönleriyle güvenli kişiler hem başka kişilerle kolayca yakınlaşabilir hem de bağımsız kalabilir. Güvenli bağlanmış kişiler benzerlerine kolayca yaklaşp onlara olan bağlılıklarından mutludurlar. Uzun vadeli ilişkiler yaşar. Stres altında sosyal dayanak ararlar, iç dünyasını açıklamaktan ve başkalarıyla paylaşmaktan hoşnutturlar. Bireylerarası bağlantılarda pozitif, iyimser bir tavır ortaya koyar ve başka bağlanma tiplerindeki kişilerden daha az seviyede bedensel sorunları olur” (Kuyumcu, 2011: 60).

2.8.2.3. Kaygılı-Kararsız Bağlanma

Kaygılı-kararsız bağlanmada stres altındaki çocuk ebeveyn ile bir araya gelmeyi arzulamaktadır. Ancak birleşmeden hemen sonra bu ortamı terk etmek isterler. Bu çocuklar dış ortamı keşfetmeye karşı isteksizdirler. Kaygılı-kararsız bağlanma durumunda çocuk çabuk bir şekilde üzülebilmektedir. Kaygılı-kararsız bağlanma tarzı çocuğun anne-babasından korkmasına ve hayal kırıklığı içerisinde yaşamasına neden olur. Bu duyguların ortaya çıkmasında özellikle anne-baba davranışlarının yorumlanması etkili olmaktadır (Brotherson, 2005: 2). Kaygılı-kararsız bağlanan çocukların akademik başarıların bu durumdan olumsuz bir biçimde etkilendikleri görülürken güvenli bağlanan öğrencilerin akademik olarak daha olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Kaygılı-kararsız bağlanan çocukların okul hayatındaki etkileşimlerinin şekillenmesinde bu çocukların geçmiş deneyimlerinin etkisi bulunmaktadır. Söz konusu geçmiş deneyimler çocuğun ne tür tutum ve davranışlar geliştireceklerini belirlemektedir. Dost yanlısı ve düşmanca davranışların sergilenmesinde söz konusu deneyimlerin etkisi büyük olmaktadır. Gözlemlenen bu davranışlar gelecekte ortaya çıkması olası olan davranışlar hakkında da bilgi sunmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009: 144).

2.8.2.4. Kaygılı-Kaçınan Bağlanma

Kaygılı-kaçınan bağlanma şekli çocuğun anne-babanın varlığından kaygı duyması ve bu durumu istememesini ifade etmektedir. Bu çocuklar anne-babaya karşı yakınlık kurmayı çok istememektedirler. Kaygılı-kaçınan bağlanma tarzına sahip çocuklar çok az duygusal tepki göstermektedirler ve anne-babanın kendilerine karşı olan ilgilerine karşı isteksizdirler (Bortherson, 2005: 2). Kaygılı-kaçınan bağlanma tarzı ile ilgili olarak Ainsworth ve arkadaşları uzun süren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir ve bu bağlanma tarzını güvenli bağlanma tarzı ile kıyaslamışlardır (Yaka, 2011: 11). Kaygılı-kaçınan bağlanma tarzında güven duygusu zayıftır. Bu çocuklar ilerleyen yaşlarda eşlerine karşı da güven duyma noktasında zorluk çekerler. Kendilerine bağlanmış olan insanların bulunması Kaygılı-kaçınan bağlanma tarzına sahip kişiler için istenmeyen ve tedirgin eden bir durumdur. Duygusal yatırımlarını sınırlı oranda gerçekleştirirler. Stres altında bulunduklarında daha çok yalnız kalmayı tercih ederler. Kendilerine bağlanmış olan kişiler stres altındayken de söz konusu kişilerden uzaklaşırlar. Olumsuz duygular yaşadıklarında inkâr etmek, umursamamak, önemsememek ve bastırmak en belirgin tutum ve davranışlarıdır. Sosyal ilişkileri ise gereksiz ve sıkıcı bulurlar (Gündoğan, 2015: 6).

2.8.2.5. Kayıtsız Bağlanma Tarzı

Yaka (2011)'e göre kayıtsız bağlanma şekli; pozitif kişilik ve negatif kişilik rollerini kapsamaktadır. Bu bağlanma şeklini barındıran bireyler, bağımsızlıklarını üst derecede önemseyen için başka kişilerle samimi ilişki oluşturmayı istemezler ve başka kişilerden kaynaklı düş kırıklığı ve reddediliş hissiyle karşılaşmamak için kendilerini korumaya alırlar (Yaka, 2011: 18-19). Bu kişiler için özerklik son derece önemlidir (Hamarta ve diğerleri, 2009: 201). Kayıtsız bağlanma şeklini barındıran kişiler kendileriyle ilgili pozitif akılsal rolleri bulundururken, başkalarıyla ilgili değerlendirmeleri negatiftir. Kendilerine olan saygıları epeyce üst seviyelerdedir ve bağımsızlığını çok önemseyen bu kişiler samimi bağlantılara ihtiyaç duymazlar. Bunun yanında, kayıtsız bağlanma yaşayan kişilerde ortaya çıkan üst seviyelerdeki özsaygı, güvenli bağlanma yaşayanlara göre, bilhassa savunma işlemlerinde kullanılmaktadır (Gürdil, 2009: 6).

2.8.2.6. Korkulu Bağlanma Tarzı

Korkulu bağlanma tarzındaki kişilerin hem öz benlikleri hem de diğer kişilere karşı düşünceleri olumsuz model barındırır. Yüksek bir korku ve yüksek bir kaçınma düzeyi bulunmaktadır. Korkulu bağlanma tarzına sahip olan bireyler benlik algılarının olumlu olması noktasında başkalarına oldukça fazla önem verirler. Bu duruma rağmen yakınlık kurmaktan çekinirler. Kaybetmekten korkarlar. Reddedilmek ve başkalarının beklentilerinin korkulu bağlanma tarzının ortaya çıkması için olumsuz ve çatışmalı bir ortamın bulunması gerekmektedir. Anne-babanın cezalandırıcı ve reddedici özelliklere sahip olması ve aile içerisinde söz konusu olumsuz havanın sürekli olarak bulunması korkulu bağlanma tarzının gelişmesine neden olacaktır (Gürdil, 2009: 6).

2.8.2.7. Saplantılı Bağlanma Tarzı

Kuyumcu (2011)'e göre “saplantılı bağlanma şekli, negatif kişilik ve pozitif diğerleri olarak adlandırılır (fazla kaygı, az kaçınma). Saplantılı bağlanmada, kişi kendini değersiz hissedip seilmeyi hak etmeme hislerinin yanında başka kişilere pozitif değerlendirmeleri aktarır. Bu kişilerin kaygı düzeyleri yüksektir. Kendilerini değersiz görmelerine rağmen diğer insanlarla ilişki kurmaktan kaçınmamaktadırlar. Gürçil (2009) ise “çocuklara davranışın dengesiz olduğu ailede yetişen kişilerde saplantılı bağlanmanın oluşabileceği düşünülmektedir. Araştırmalar, saplantılı bağlanmış kişilerin ailelerinin bir yandan destekleyen ve sevgi gösteren, diğer yandan da cezalandıran ve reddeden kişiler olduğunu saptamıştır.

2.8.3. Bebeklikte Bağlanma

Bebeklerin bağlanması genelde, duygusal ve bedensel güveni karşılayan bir bireye karşı açığa çıkan yakın hareketler şeklinde oluşur. Bebeklerin doğduktan sonra birkaç ay içinde hiçbir bağlanma tarzı açığa çıkmamaktadır. Bağlanma yerine kişilerle iletişime geçmeye yarayan birtakım tutum ve sinyaller göstermektedirler. Bırakınca ağlama, sarılma, gülme gibi tavırlar oluşturarak kendileri ile etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu tavırlar neticesinde bireyler cesaretlenerek bebekle yoğun iletişim oluşmasına neden olmaktadır (Page, 2001).

Bebekler bakıcılarını 8-12 hafta ile 6 ay arası bir zamanda başka kişilerden seçmeye başlar. Ayırmaya başlaması ile birlikte odaklanmada da artış gözlenir. Altı ay dolduğunda

bebek bakıcıyla daha hususi etkileşme yaşamaktadır. Bu yönden bebek seçtiği birey yönünde farklı bir etkileşimde bulunmaktadır. Bundan sonra bağlanma iki taraflı hale gelir. Bu sebeple bebekler doğumdan 6-7 ay sonraya kadar yakınlığı oluşturacağı kişileri belirlerler. Bu belirlemede tanıma, tepki oluşturma ve erişilebilirlik durumları etkili olmaktadır. Bağlanma olayının tam anlamıyla olduğu dönem 6-24 ayları arasında gerçekleşir (Geçin, 2016).

Bebek ve bakıcı arasındaki bağlanış sonrası bebek, çevreyi keşfederken bakıcıyı güvenli bölge olarak görmektedir. Annenin bebeğin tepkileri sonucunda ortaya koyduğu davranışlar bebeklerin kaygısını azaltırken, bebeğin özerklik davranışına da olanak sağlamaktadır. Bebeğin hareket ederken, kendini savunurken ve beslenirken bir bakıcıya gereksinimi bulunmaktadır. Bu bakıcı ise bağlanma figürü olarak isimlendirilmektedir. Bağlanma figürü devamlı şekilde bebeğin ihtiyaçlarını giderirse, onun güvenlik duygusunu garantiye alırsa bebek etrafı keşfetmeye yönelmektedir. Fakat bağlanma figürü bu durumları karşılamazsa bebek daha dar ortamı tercih etmektedir (Bozkurt, 2006).

Bebeklerin bağlanma figürleriyle arasındaki ilişki sürekli olmalıdır. Bu aktivasyon çerçevesinde birtakım içsel ve dışsal durumlar etkilidir. Bu yönden bebekler iç ve dış şartlarla bağlantılı bir yorum yaparak güvenliklerini kontrol etmekte ve bu yönde bir bağlılık ortaya koymaktadırlar (Geçin, 2016).

Bağlanma konusundaki ısrar, yaşam boyunca etkili şekilde devam eden özellik yönüyle karşımıza gelmektedir. Önemsenen bireyden destek görme, güvenlik ihtiyacı, bağlanma figürüne geri dönme gibi durumlar yaşam boyunca süregelmektedir. Tehlike anında yakınlığı sürdürme, yakınlık hissedilen bireylere ulaşma, gibi tavırlar yetişkinlikte de sürmektedir (Bozkurt, 2006).

2.8.4. Yetişkinlikte Bağlanma

Bowlby (1982) yetişkin bireylerde ortaya çıkan bağlanma tarzının bebeklerde ortaya çıkan bağlanma tarzının çeşidi şeklinde tanımlamıştır. Geçmişteki yaşayışlar sadece ileriki dönemlerdeki tavırları şekillendirmekle kalmayıp aynı anda gelecekteki istekleri de şekillendirmektedir. Buna ek olarak bağlanma yaklaşımının ortaya attığı mühim hipotezlerden bir tanesi de bağlanmanın yaşam boyunca yoğun olarak yaşanacağıdır

(Geçin, 2016). Bebekler ile büyükler arasında oluşan bağlanma ile eşler arasındaki bağlanmanın farklılıklar barındırdığı aşikârdır. Bunun sebebi bebeklerin bağlandığı bakıcılarının bebeğe güven ve bakım duygusunu yaşatmasıdır. Fakat yetişkinlikte bağlanma durumları cinsel birleşme ve alaka gibi farklılıkları içerir (Bozkurt, 2006).

Alanyazında erişkinlerin bağlanma tarzlarının gün ışığına çıkması amacıyla gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri Bartolomew ve Horowitz (1991) sayesinde ortaya çıkan Dörtlü Bağlanma Yaklaşımı'dır. Bu yaklaşımda dört çeşit bağlanma şekli varolmaktadır (akt. Geçin, 2016):

- Güvenli bağlanma tarzı: bu tarzda kişiler kendilerini seilmeyi hakeden ve buna bağlı olarak diğer bireyleri destekleyici, güvenilir ve iyimser olarak görmektedirler. Bu açıdan başka kişilerin olumsuz hareketlerine daha az düşmanlık göstergesi olarak algılar. Bu kişiler daha çok bağımsız olabilmeyi başarabilmektedir.
- Saplantılı bağlanma: saplantılı bağlanma stilinde kişiler başka kişiler tarafından kabul edilmek ve güvenilmek konusunda kaygıya kapılırlar. Bu yönde bağlanma tarzındakiler başka kişilerin olumlu eleştirileriyle değersiz duygusunu yaşamaktadırlar.
- Kayıtsız bağlanma: bu bağlanma tarzına bürünmüş kişiler bağımsızlığı çok kazanamamış olduğundan başka bireylerle samimi iletişim halinde olmaktan çekinirler. Ayrıca reddedilmemek için arka planda kalmayı tercih etmektedirler.
- Korkulu-kaçınmacı bağlanma stili: bu bağlanma tarzı güvenli bağlanma tarzının aksi şekilleri barındırmaktadır. Bu bağlanma tarzındaki bireyler başkalarının reddeden ve güvensiz oldukları ile ilgili hisleri oluşturmaktadır. Buna ek olarak kişisel değersizlik duygusu da oluşturmaktadırlar.

2.9. Okula Bağlanma

Herman, Reinke, Parkin, Traylor ve Agarwal'a göre (2009) okulların, öğrencilerin evinden uzakta bulunan esas çevresi olmasıyla onların hayatlarında imtiyazlı ve önemli bir rolü vardır. Okullar bilhassa öğrencinin hem bilimsel, toplumsal ve içsel hem de gelişimsel aşamalarındaki yaşanabilecek zorluklara destek olma yeteneğini

barındırmaktadır. Johnson, Crosnoe ve Elder'a göre (2001) ise okula bağlanma, bir talebenin, okulun düzenlediği aktivitelere ve okulun geliştirdiği faydalara ilgili düşüncesi, okul ile ilgili hislerinin durumu ve okul etkinliklerinde aktif görev alıp almaması ile bağlantılı karmaşık bir tanımdır. Okula bağlılık, talebenin okulu ne kadar sevdiği ve okulun bir elemanı olması hisleri ile ilgilidir. Bergin ve Bergin'e göre (2009) ise okula bağlanma, öğrenci açısından, eğitimcileri ve akranlarıyla bir iletişim halinde olma ve okula aitlik hissini tanımlar. Okula bağlanma öğrencilerde, aydın ve toplumsal durumlarda bağımsız olmayı ve orijinal düşünceler oluşturmalarında, öğrencilere güven ve değerli olduğu duygusunu yaşatır. Bağlanma yüksek derecede sağlandığında, öğrenci; ebeveynine, okuluna ve çevresine duygusal yakınlaşma yaşar. Bağlanma düşük sağlanırsa öğrencinin suça karışma ihtimali yüksektir. Bağlanma; akademik başarıyı ailesine bağlanma şekliyle bilvasıta, okula ve eğitimcilere bağlanma şekliyle direk olarak iki yönden etkilemektedir. Okula bağlılık ilkin öğrencinin güvende hissetmesine sebep olur bu sayede çocuk bağımsız şekilde keşfedebilir. Tüm öğrenciler kendilerini güvende hissederken, doğumdan itibaren barındırdığı etrafını tanıma güdülerinin karşılanması sağlanmaktadır. İkinci olarak, bağlanma stilleri, çocuğun sosyal yönünün gelişmesinde temeli oluşturur. Çocuklar, erişkinlerle birlikteyken dengeli bir iletişim sayesinde erişkinlerin tavır ve tutumlarıyla uyum halindedir.

Toplumsal iletişimden başka okula bağlılığı ilişkilendirebileceğimiz iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar Bowby (1969)'nin bağlanma yaklaşımı ve Hirschi (1969)'nin sosyal bağ yaklaşımı. Willemsen ve Marcel (1995) okula uyum sağlama ve ilkin okuma kazanımlarının bebekliğin ilk yılındaki oluşan bağlanmayla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıyeten, okulun ilk başlarında, güvenli bağlanmaya sahip kişilerin, güvenli bağlanmayanlara göre okulda eğitici faaliyetlerin ve arkadaşlarıyla münasebetlerinin daha pozitif geliştiğini vurgulamışlardır.

Diğer bir ifadeyle okula bağlanma, okulun bir elemanı olarak değerinin olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma, bir gruba aidiyet hissi bakımından asıl psikolojik bir istek şeklinde görülmektedir (Osterman, 2000). Kimi araştırmacılar bu ifadeyi, eğitimciler ve akranlarıyla ilişkisiyle alakalı, öğrencinin hareketleri ile aktif bir bağlantısı olan, okuldaki etkinliklerle ilgili değer ve yeterlilik kanısını gösteren öğrenci enerjisi ile okulda bulunan ders dışındaki etkinlikleri gündeme alan bir metotla açıklamaktadır (Faircloth ve Hamm 2005: 293). Kimi araştırmacılar da okula bağlılık ile alakalı çok yönlü bir metotla bütünleştiren

bir tanımlamayı benimsemişlerdir (Appleton v.d. 2006: 427). Bu yönüyle düşünüldüğünde okula bağlanma zihinsel, duyuşsal ve edimsel durumları barındıran bir ifadedir.

Okula bağlılıkta edimsel durum çocuğun akademik başarısını ve psikososyal düzeni yönünden fayda sağlayan edim şeklini yansıtır (Fredricks v.d. 2004: 59). Bu durum üç temel yönde; okula gitme, sınıfı tamamlama ve kaidelere uyum okuldaki vazifelere katılma ve dersin dışındaki etkinliklere aktif rol alma olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Vandell 1999: 868).

Duygusal durum, okula yönelik tavır, ilgi ve hisleri tanımlamaktadır. Örnek olarak, eğitimin önemi ve faydasıyla ilgili düşüncelerini ve öğrencinin bireysel isteklerini elde etmek sebebiyle okulun faydalı olduğuyla ilgili düşünceleri tanımlamaktadır (Bouffard ve Couture 2003: 19). Bilişsel durum temelde başarı hissi ve toplumsal düzenden bahsedilirken bunlar; bireysel eleştiri taktiklerini oluşturma ve öğrenmede ruhsal yatırım şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenmeye zihinsel yatırım, öğrenme etkinliklerine hevesli olma, öğrenme gayreti, görev taraflı amaçlar belirleme ve yeterlilik düşüncesi gibi durumları barındırmaktadır (Ablard ve Lipschultz 1998: 94).

Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencinin okula bağlılık seviyesi ile toplumsal duyuşsal ve akademik düzenleri arasında pozitif yönlü bir bağlantısı olduğu defaatle belirtilmiştir. Okula bağlılık seviyesinin üst seviyelerde olmasıyla suç davranışları, okulu terk etme, uyuşturucu kullanma, ruhsal bozukluk, intihar; tehlikeli cinsel tavırlar, kopya davranışı ve okul problemleri arasında negatif yönde bir ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca okul başarısı ve isteklilik ile pozitif yönlü bir ilişkisinin bulunduğu saptanmıştır (Hawkins v.d. 1999: 226-234; Murdock, Hale ve Weber 2001: 96-115).

Literatürde okula bağlanmayla ilgili pek çok ifade yer almaktadır. Bunlar, okula katılım, okula bağlanma, okula bağlılık, okul iklimi, okul katılımı, okul ile ilişkili olma gibi ifadelerdir. Libbey (2004) literatürde var olan bu ifadeleri araştırmış ve okula bağlanmanın genelde aktif katılım, okula karşı iyi duygular besleme ve samimi bağlantılar konuları bazında araştırıldığını saptamıştır. Libbey (2004)'e göre okula bağlılık çeşitli kavramlarla açıklansa da ana tema, öğrencinin okulun bir eleman olması ve okula ait olma hissini yaşaması öğrencinin okulu sevme durumu, eğitimcilerden hangi

seviyede alaka ve yardım aldığı, şimdiki ve gelecekteki okul aktivitelerine katılma durumu, okulda eşit ve etkin bir kurallar bütünü bulunduğuna olan inancı ders dışı faaliyetlere katılma gibi konular etrafında oluşmaktadır (Libbey, 2004).

Daha pozitif ve gelişmeye açık öğrenme durumlarını barındıran, okul ve sınıf tercihlerine katılımda öğrencilere danışan, yetkili eğitimcilere ve olumlu öğrenci- öğretmen ilişkisi bulunan okullarda çocukların öz motivasyonlarında ve okula bağlılıklarında, geleneksel okullardaki gibi sıkıntılar yaşanmaz. Bunun sebebi bilhassa ergen psikolojisi ile bağlantılı olumsuz ruhsal değişimlerin bazıları, ergenlerin gereksinimleri ile sosyal çevreleri arasında bulunan dengesizliktir. Kısaca, öğrencilerine pozitif olanaklar sağlayan ve gereksinimlerin gideren okullarda negatif ruhsal durumların daha nadir görünmesi, çocukların içsel heveslerine ve okula bağlılık seviyelerine pozitif katkı sağlamaktadır (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan ve Mac Iver, 1993).

Okullarda gerçekleştirilen aktivitelerin istenilen seviyede olmaması, öğrencinin okul desteğini eksik hissetmesi, okul çalışanlarına yönelik negatif tavırlara sahip olması ve sonunda kendisini arkadaşlarına ve okuldaki çalışanlara karşı mesafeli hissi öğrencinin okula bağlanma seviyesini azaltmaktadır (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996). Okula bağlılık negatif hareketlerin engellenmesinin yanında istenilen hareketlerin oluşmasında geçerli olan bir histir.

2.9.1. Okula Bağlanmanın Boyutları

Okula bağlanmayı öğrencinin okul çalışanlarıyla, okuluyla, okulun öğrenciye kazandırmak istedikleriyle arasındaki ilişki olarak gören Maddox ve Prinz (2003) okula bağlanmayı farklı boyutlarla ele almıştır. Bunlardan ilki öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, okuluyla gurur duyması, okulda kendini rahat ve güvende hissetmesi gibi okul hakkındaki tutumlarıdır. Diğer bir boyutta ise öğrencinin öğretmen, yönetici, rehber, antrenör gibi okul kurumunda yer alan personelin ilgisi, desteği ve onlar tarafından anlaşılacağı hissini içerir. Okula bağlanma başka bir boyutta ise davranışsal olarak ders dışı okul faaliyetlerine katılım sağlama olarak ifade edilmiştir.

Jimerson, Campos ve Greif (2003) ise çok yönlü bir şekil olarak incelediği okula bağlılık kavramını davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere 3 boyutta incelemiştir.

2.9.1.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık kuralları takip etme, sınıf kurallarını yerine getirme, yıkıcı davranışlarda bulunmama ve sportif faaliyetlerde bulunma, okulla ilgili aktivitelere katılma gibi gözlemlenebilen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Ayrıca sınıf tartışmalarına katılma, soru sorma gibi öğrenme ve akademik görevlerde yer alma ile ders dışı faaliyetlere katılımı da kapsamaktadır. Öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere olan katılımını içeren davranışsal bağlılık pozitif akademik sonuçların elde edilebilmesi ve okulu bırakmayı önlemek için çok önemlidir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)'e göre de davranışsal bağlılık ise spor, tiyatro ve sanatsal etkinlikler gibi ders dışı faaliyetlere katılım sağlamaktır.

2.9.1.2. Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, akademisyenlere ve okula karşı verilen mutluluk, üzüntü ve kaygı gibi olumlu ve olumsuz duygusal tepkileri kapsamaktadır. Fakat duygusal reaksiyonların kaynağı açık değildir. Mesela öğrencilerin olumlu duygularının akademik içeriğe, arkadaşlarına veya öğretmenine yönelik olup olmadığı açıkça belli olmayabilir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

2.9.1.3. Bilişsel Bağlılık

Okula bağlılığın son boyutunu oluşturan bilişsel bağlılık ise karmaşık fikirleri anlamak, zor bilgi ve becerileri öğrenmek ve bunlara hâkim olmak için gerekli gayreti göstermede istekli değildir. Bilişsel bağlılık kavramı içerisinde öğrenmeye yapılan yatırımlar vurgulanır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bunların yanı sıra bilişsel bağlılığı yüksek öğrenciler zorluklar karşısında tercihlerde bulunma, problem çözme esnekliğine ve başarısızlık karşısında olumlu başa çıkma yeteneğine sahiptirler.

2.9.2. Okula Bağlanmayı Sağlayan Faktörler

Blum (2005) okula olumlu bağlanmayı sağlayan yedi önemli unsurdan bahsetmektedir. Bu unsurlar okulun bir elemanı olarak kendini okula ait hissetmek, okulu sevmek, yardımcı öğretmen tutumunu algılamak, okulda iyi arkadaşlar edinmek, şimdi ve gelecekteki akademik süreçlerle ilgilenmek, okul içindeki disiplinin etkili ve herkese eşit uygulandığına inanmak ve ders dışı faaliyetlere katılmaktır. Gordon (2010) ise sınıf

içerisindeki olumlu iklimi, öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları desteği, arkadaş grubu içerisinde nitelikli ilişkilere sahip olmayı ve akademik başarıyı öğrencilerin okula bağlanmalarını etkileyen faktörler olarak görmüştür.

Ma (2003) okul üyelerinin her biri arasında duygusal bağlar oluşturmak için kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olan okulların, öğrencilerinin okula aidiyet duygusu geliştirmelerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve personel arasında kurulan destekleyici ilişkiler okul topluluğunun tüm üyelerine ait olma, bağlanma ve gurur duyma hissi yaşamalarını sağlar (Smith ve Sandhu, 2004). Okullardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesi öğrencilerin okulu sevmesini sağlayarak okula bağlanmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Nichols, 2008). Bilgin ve Tas (2018)'ın çocuklarda okula bağlanmanın tahmin edicileri olarak okul atmosferi ve sosyal medya bağımlılığını incelediği araştırmada okul ikliminin okula bağlılığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Bu anlamda destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ortamı içeren okul iklimi öğrencilerin okula bağlılığını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

2.9.3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Bağlanma

Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin otoriteye karşı olan duygu, düşünce ve davranışlarında, okuldaki kuralları kabul etmelerinde ve eğitim kazanımlarını benimsemelerinde önemli bir unsurdur (Pittman ve Richmond, 2008). Öğretmenleriyle güçlü ve olumlu ilişkiler kurabilen öğrenciler okulu destekleyici bir yer olarak tanımlayarak okul ortamlarını da olumlu bir yer olarak görürler. Öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi duygusal olarak destekleyici ve duyarlı olarak algılayan öğrenciler, öğretmenleriyle ilişkilerini olumsuz olarak tanımlayan öğrencilere göre daha kolay sosyal ve duygusal uyum sağlarlar. Destekleyici ilişkiler öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve okul ortamındaki yeni durumları keşfederken kendilerine güvenmelerine yardımcı olabilir (Murray ve Greenberg, 2000). Fakat öğretmenleriyle zayıf ilişkiler içerisinde olan öğrencilerin okula yönelik tutumları da olumsuz olmaktadır (Baker, 1999).

Ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlanmalarını etkilediğine dikkat çeken Nichols (2008), öğretmenlerin öğrencilerine karşı adaletli davranışları ve onlara ihtiyaç duyduklarında yardımlarda bulunmalarının

okula bağlanma duygusunu pekiştirdiğini tespit etmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilere adil ve saygılı bir şekilde davranarak olumlu sosyal ilişkiler kurarlarsa okula yönelik aidiyet duygusunu daha güçlü hissetmelerini sağlarlar. Kendisine saygı duyulduğunu düşünen çocuklar kendisini okul içinde daha mutlu hissetmekte ve deneyimlerinden daha memnun olmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Okula aidiyet hissetmede belirleyici unsurlardan biri olan öğretmen desteği, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarını arttırıp sınıf içerisindeki olumsuz davranışlarını ve okulu bırakma isteklerini de azaltmaktadır (Finn, 1989; Goh ve Fraser, 1998).

Öğretmenler öğrencilerin akademik yaşantılarıyla da oldukça ilişkilidir. Öğretmenlerine saygı duymaları ve onların desteğini hissetmeleri öğrencilerin akademik davranışlarını etkilemektedir (Murdock, 1999). Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı sosyal ilişkiler öğrencilerin derslerine motive olmalarına ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır (Goh ve Fraser, 1998). Bu anlamda sadece öğretmenlerin değil ebeveynlerin de öğrencilerin eğitim yaşantılarına katılım sağlamaları öğrenme sürecine katkı sağlamaları açısından oldukça önemlidir (Adeyemo, 2005). Yapılan çalışmalar anne-baba ve öğretmenin akademik katılımının okula bağlanmayı arttırdığını belirtmektedir (Dündar, 2017).

2.9.4. Akran İlişkisi ve Okula Bağlanma

Çocuklar ve yetişkinler için arkadaşlıklar önemli bir destek unsurudur (Smith ve Sandhu, 2004). Okul hayatının başlamasıyla beraber çocuklar için arkadaş ilişkileri önemli hale gelmeye başlamaktadır (Murray ve Greenberg, 2000). Ergenlik döneminde de öğrenciler bir gruba ait olmak isterler. Dâhil olunan arkadaş grubu ergenlerin kişilik gelişimlerini, diğerleriyle olan ilişki biçimlerini ve sosyal yaşamlarını etkilemektedir (Holt ve Espelage, 2003).

Akran grubu tarafından onaylanan, dışlanmayan, onlarla kavga etmeden sağlıklı kişilerarası ilişkiler kuran, birbirlerine sosyal destek sağlayabilen ve zor durumlarla başa çıkmada yardımcı olabilen öğrenciler okula yönelik daha fazla bağlanma hissetmektedirler (Nichols, 2008; Pittman ve Richmond, 2008; Uslu, 2012). Bu durumda öğrenciler okulda daha az dışlanma ve uyum problemleri yaşarlar (Murray ve Greenberg, 2000).

Arkadaşlık ilişkilerinden doyum sağlayan öğrenciler kendilerine güven duymakta, öğrenmeye karşı güdülenmekte ve yüksek düzeyde okula bağlılık geliştirmektedirler (Booker, 2004). Bu öğrenciler okulda gerçekleştirilen aktivitelerde daha çok yer almakta ve aktivitelere katılan öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemektedir (Selçuk ve Güner, 1999). Aynı zamanda yeteneklerine daha fazla güvenen öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecekleri için okul etkinliklerine daha çok katılmaktadırlar. Okuldaki etkinliklere katılan öğrenciler kendilerini okula daha çok bağlı hissederler (Ma, 2003). Aynı zamanda ders dışı aktivitelere katılmak öğrencilerin okula bağlanmalarını sağlayabileceği gibi öğrencilerin kendileriyle gurur duyma duygusunu da arttırabilir (Stewart, 2008). Arkadaşlarıyla nitelikli bir iletişim kuramayan öğrenciler ise sınıf içi ve dışı grup etkinliklerinde yer almakta çekinmekte ve sosyal becerileri daha az deneyimlemektedirler (Pittman ve Richmond, 2008).

Sonuç olarak öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerli görülen ve desteklendiğini hisseden öğrencilerin okula yönelik duygusal bağları gelişmekte ve sosyal olarak kabul edilebilir davranış sergileme olasılıkları daha yüksektir (Stewart, 2008).

2.9.5. Okula Bağlanmanın Sonuçları

Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilen ve kendisini okul ile sınıfın bir parçası olarak gören öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal olarak daha olumlu davranışlarda bulunurlar (Uslu, 2012). Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin depresyona girme ve problemli davranışlarda bulunma oranlarının düşük olduğunu belirten Nichols (2008) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da okula bağlılık geliştiren öğrencilerin daha az devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Okul deneyimlerini kaliteli olarak algılayan öğrenciler okulda bulunma eğilimi göstermektedir.

Blum (2005) okula aidiyet hisseden öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu ve okul bağlanmanın arttıkça meydana gelen zorba davranışların ortaya çıkma sıklığının azaldığı, okula devamın sağlandığı, devamsızlık sürelerinin azaldığı belirtmiştir. Çocuklarda okula bağlanmanın tahmin edicileri olarak okul atmosferi ve sosyal medya bağımlılığını inceleyen Bilgin ve Taş (2018) okula bağlı olan öğrencilerin akademik başarılarında, öz-yeterlilik inançlarında ve kaliteli okul yaşamında artış olacağı internet bağımlılığı ve şiddet eğilimi gibi olumsuz davranışlarında ise düşüş olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Okula bağıllık düzeyinin artmasıyla öğrencilerin okul faaliyetlerine olan katılımları da artmaktadır (Önen, 2014). Okula bağıllık ve okul faaliyetlerine katılım gibi okulla ilgili faktörlerin ergenler için akademik başarı ile olumlu ilişkileri vardır (LeCroy ve Krysik, 2008). Bellici (2015) akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) çalışma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin; Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) destekleyici öğretmen ve akran ilişkisi olan, ilgi çekici ve otantik görevler verilen, seçim imkânı olan ve yeterli yapısı bulunan dersliklerde okula bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sarı ve Cenkseven (2008) araştırma sonuçlarına göre benlik kavramı olumlu olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu ve bu durumun da öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını arttırdığı bulgularına ulaşmıştır.

2.9.6. Çocuklukta Okula Bağlanma

Okula bağlanma kavramı, çocuk ile okul arasındaki ilişkilerin birçok özelliğini bünyesinde bulunduran bir kavramdır. Öğrencinin okul faaliyetlerine katılıp katılmaması, okul hakkındaki görüş ve tutumları, okula karşı sahip olduğu duygular ve okulun sağladığı faydalara ilişkin düşünceleri gibi birçok durum okula bağlanma kavramının kapsamında bulunmaktadır. Okula bağlanma öğrencinin okuldan ne kadar hoşlandığı ve kendisini ne düzeyde okulun bir parçası olarak gördüğü ile ilgilidir (Yıldız ve Kutlu, 2015: 333).

Savi (2011)'e göre “okula bağıllık, okulun bir elemanı olarak değerli bulunduğu ve saygı duyulduğuna olan inancı, zümreye ait olma hissi bakımından ana ruhsal bir gereksinim şeklinde” ifade edilmektedir. Yazarın aktardığına göre kimi araştırmacılar bu ifadeyi, eğitici ve akranları ile aktif bir bağlantıya sahip, okuldaki etkinliklere karşı değerlilik ve yeterlilik hissini aktaran öğrenci hevesleri ile okulda oluşturulan ders dışındaki etkinlikleri konu edinen bir yaklaşımla açıklamaktadır (Savi, 2011: 1).

Bellici (2013)'e göre “okula bağıllık ifadesi, düşen okul başarısına, çocukların okuldan bunalmalarına, okula ve öğrenmeye karşı isteksizleşmelerine ve şehir merkezlerinde okulu asma seviyelerinin üst seviyelerde olmasına bir çözüm olarak giderek yükselen bir düzeyde ilgi odağı olmaktadır” (Bellici, 2013: 90).

Bu tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okula bağlanma birçok açıdan önemlidir. Bu sebeple çocuklarda okula bağlanmayı etkileyen unsurların incelenmesi son derece önemlidir. Fakat ilgili kaynaklar incelendiğinde çocuklarda okula bağlanma ile ilgili olarak birçok çalışmanın gerçekleştirilmiş olmasına rağmen, okula bağlanmayı etkileyen unsurların belirli başlıklar altında incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok çocuklarda okula bağlanmayı etkileyen unsurların test edilip çalışmaların sonuç bölümünde listelendiği çalışmalar olmuştur.

Bu noktada, okula bağlanma ile ilgili birçok çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar gruplandırılmıştır. Bunlar; okul hazırbulunuşluluğu, aile, başarı, sosyal çevre, motivasyon, ekonomi, okula bağlılığı destekleme.

2.9.6.1. Okul Hazır Bulunuşluluğu

Çocukların okula bağlanmaları için öncelikle hazır bulunuşluk düzeylerinin istenilen seviyede olması gerekmektedir. Hazır bulunuşluk fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal açıdan çocuğun yeterli olgunluğa gelmesini ifade etmektedir. Çocuğun hazır bulunuşluğu söz konusu özellikler açısından çocuğun kapasitelerinin okul açısından uygun olmasıdır.

Aslında okul hazır bulunuşluğu çocuğun okula başlamadan önceki yaşamının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle çocuk ve çevresel koşulların etkileşimi çocuğun hazır bulunuşluğunun belirleyicisi olmaktadır (Ogelman ve diğerleri, 2015: 2).

Fiziksel hazır bulunuşluk, çocuğun sahip olduğu fiziksel özelliklerin okul için uygun olmamasıdır. Boy, kilo ve psiko-motor yeterliliklerin okula başlama için yeterli düzeyde olmaması çocuğun hazır bulunuşluğunun istenilen düzeyde olmadığı anlamına gelmektedir. Fiziksel hazır bulunuşlukta çocuğun sağlıklı olması, büyük ve küçük kas gelişiminin yeterli düzeyde olması ve koordinasyonunun gelişmiş olması önemlidir (Yeşildağı, 2012: 232).

Bilişsel hazır bulunuşluk çocuğun akademik başarısının sağlanması için gerekli bilişsel olgunluğa ulaşmış olup olmadığı sorusuna odaklanır. Bilişler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar otomatik düşünceler ve şemalardır. Otomatik düşünceler bireyin dünyası, kendisi ve geleceği ile ilgili olarak sahip olduğu düşüncelerdir. Burada iç diyaloglar bulunmaktadır. Çok kolay fark edilemezler ve kişinin zihninde kendiliğinden ortaya çıkarlar. Çocuk bu

düşünceleri analiz etmeden doğru olarak kabul eder. Şemalar ise önceki yaşantılarla şekillenirler. Deneyimlerle beraber şemalar kodlanır ve benzer durumlarda söz konusu şemalar ortaya çıkmaktadır. Olayların algılanmaları, anlamlandırılmaları ve şekillendirilmeleri süreçlerinde şemalar etkili olmaktadır (Çakar, 2014: 1673).

2.9.6.2. Aile

Okula bağlanmada önemli bir etkiye sahip olan bir diğer alan ailedir. Önceki sayfalarda da belirtildiği üzere ailenin çocuğun genel olarak bağlanma tutumu üzerinde belirleyici ve güçlü bir rolü bulunmaktadır. Bağlanma kuramının önceki sayfalarda belirtilen özellikleri okula bağlanma noktasında da etkili olabilecektir (Ural ve diğerleri, 2015: 590). Anneye karşı olan güvenli bağlanma okulda da çocuğun davranışlarını etkileyecektir. Bu davranışlar çocuğun okuldaki statüsünün bağlanmasında rol oynayabilmektedir. Zira çocuğun okulda destek gördüğünü hissetmesi ve kendisini güvende görmesi, okul içerisindeki faaliyetlere katılımını etkileyecektir. Bu noktada annenin ve okulun üzerinde durmaları gereken noktalar bulunmaktadır. Brotherson (2005)'e göre bu noktalar şu şekilde listelenebilir:

- Etkili bir iletişim,
- Diğerleri ile etkileşim,
- Olumlu davranışlar,
- İkili diyaloglarda göz teması,
- Gülümseme,
- Konuşma,
- Takip etme,
- Fiziksel dokunuş,
- Çevrenin incelenmesi ve
- Oynama (Brotherson, 2005: 3).

Aile içerisindeki bağlanma ve okula bağlanma kavramları birbirlerinden farklı düşünülmemelidir. Bağlanma biçimleri çocukluğun erken dönemlerinde şekillenmekte ve ilerleyen yaşlarda da etkilerini devam ettirmektedir. Bu sebeple okula başlamadan önce edinilmiş bağlanma özelliklerinin çocuğun okula karşı olan bağlanma tutumlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Anne-baba ile olan ve bağlanmayı etkileyen etkileşimler

çocuğun bağlanma konusundaki kişiliğini şekillendirecektir. Tutarsız bağlanan çocuğun okula karşı da tutarsız bağlanma özelliklerini gösterirken güvenli bağlanan bir çocuğun okula karşı da güvenli bağlanma özelliklerini göstermesi ve okul faaliyetlerine katılım gibi durumları benimsenmesi beklenebilir. Zira ailede “katılımcı” bir ortamda yetişen çocuk edindiği/öğrendiği davranış özelliğini okulda da devam ettirecektir. Bu durum önceki sayfalarda detaylı bir biçimde incelenen anne-baba tutumları bağlığı altındaki bilgilerle de ispatlanabilir. Çocuk evde model aldığı annesinden öğrendiklerini okulda da uygulama yoluna gidecektir. Aile içerisindeki ilişkiler ve yaşantılar çocuğun genel kişiliğini oluşturduğu için bu ilişki ve yaşantıların etkilerinin okulda da görülmesi muhtemeldir (Shochet, 2015: 6).

Okula bağlanma noktasında ailenin etkisi bir nevi sosyal bir etkileşimler bütünüdür. Zira aile çocuğun ilk sosyal ortamıdır. Bu sosyal ortamda öğrenilenler ikinci büyük sosyal ortam olan okulda da devam etmektedir. Ailenin etkisi özellikle de okul içerisindeki olumsuz davranışların önüne geçilmesi noktasında etkili olabilmektedir. Çocuğun okula bağlılığı üzerinde ailenin etkisinin önemi okul yönetimi tarafından da fark edilmelidir. Okul yönetimi okula bağlılık duygusunun geliştirilmesi için ailelerle beraber hareket edebilmelidir. Bu aşamada okulun yapabilecekleri şu şekilde listelenebilir:

- Ailelerle olan ilişkilerin geliştirilmesi,
 - Öğretmen ile ailenin bir araya gelmesi durumunda, aileye karşı bilgilendirme yapılırken çocuğun istenilmeyen bir tavır veya davranışından önce olumlu bir durum ya da davranışının ifade edilmesi,
 - Çocuğun akademik başarısı, davranışları ve başarıları hakkında ailelerle düzenli bir iletişim içerisinde olunması,
 - Toplantıların gerçekleştirilmesi,
 - Ailelerin okulun beklentileri hakkında bilgilendirilmeleri,
 - Ailelere çocukları hakkındaki beklentilerinin ve hayallerinin sorulması,
 - Ailelere çocuklarının en iyi nasıl öğrendikleri hakkında soruların sorulması
- (Australian Government, Department of Health, 2016).

Ailenin bu noktada okula karşı olumsuz bağlanmanın akademik başarıyı düşüreceği hakkında bilgilendirilmesi de önemlidir. Zira okula karşı olumsuz bir tutum takınan öğrencinin daha isteksiz olması beklenebilir. Bu isteksizlik sonucunda başarısızlık ile

sonuçlanabilecektir. Güvensiz bir biçimde bağlanan öğrencilerin güvenli bir biçimde bağlanan öğrencilerle kıyaslandıklarında daha başarısız oldukları bilinmektedir (Bergin ve Bergin, 2009: 146).

2.9.6.3. Okula Bağlanma ve Başarı

Çocuklarda okula bağlanmayı etkileyebilecek bir diğer unsur başarıdır. Başarı ile okula bağlılık arasında çift yönlü bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle yüksek başarı okula bağlanmayı kolaylaştırırken düşük başarı okula bağlanmayı zorlaştırmaktadır. Benzer bir biçimde, okula bağlanma düzeyinin yüksek olması başarıyı olumlu etkilerken düşük olması başarıyı olumsuz bir biçimde etkileyebilecektir. Okula bağlanma ile başarı arasındaki ilişkinin tutum ile alakalı olması muhtemeldir. Yüksek notlar alan bir öğrencinin okula karşı tutumu olumlu yönde gelişirken düşük notlar alan bir öğrencinin okulu sevmemesi doğaldır. Çocuğun yaşayabileceği başarısızlıklar okula uyumunu zorlaştıracaktır (Ogelman ve diğerleri, 2015: 2).

Okula bağlanma seviyesinin yükseltilmesi ve doğal olarak başarının artırılması için okul yönetiminin yapabilecekleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde listelenebilir:

- Öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik açıdan kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan fırsatlar hazırlamak,
- Öğrencilere birebir destek sunacak uygulamalar kullanmak,
- Okullar arasında olumlu akademik ayrışmalar gerçekleştirmek,
- Öğretmen desteği, sınıf konuları ve akran danışmanlığı gibi öğrencilerin sosyal olarak daha etkili olacakları uygulamalar gerçekleştirmek,
- Ailelerin eve etkili öğrenme ortamları oluşturmaları konusunda onları bilgilendirmek ve cesaretlendirmek,
- Çocukları zaman yönetimi gibi konularda eğitmek,
- Çocukların kitap ve bilgisayar gibi eğitim materyallerine erişimlerini kolaylaştırmak,
- Takım çalışmalarının desteklenmesi için beden eğitimi ve sınıf takımları gibi fırsatları değerlendirmek,
- Şiddetten uzak durulması konusunda öğrencileri desteklemek,

- Sosyal ve duygusal konularda çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla dilsel yeteneklerini geliştirmeleri için eğitim vermek,
- Çalışanları konu hakkında bilgilendirmek,
- Sosyal ve duygusal yetenekler konusunda model oluşturmak (Australian Government, Department of Health, 2016).

Bir başka kaynakta öğrencilerin başarılı olmalarında okula bağlanmalarının gerekliliği belirtilmekte ve okula bağlanmaları için yapılması gerekenler 21 madde halinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin başarılı olma noktasında okula bağlılıklarının sağlanması için dikkat edilmesi gereken söz konusu maddeler şu şekilde listelenmektedir:

- Öğrencilerin ilgi alanlarına bağlı kulüplerin oluşturulması,
- Kutlamalar,
- Akran okumasının desteklenmesi,
- Okul sonrası programlarının gerçekleştirilmesi,
- Okula bağlanma noktasında insanların bilgilendirilmesi,
- Okul ve ailelerin katılımlarının sağlandığı programların uygulanması,
- Aileleri harekete geçirme,
- Yükseköğrenim kurumlarıyla iş birliği yapma,
- Aile ve toplumun katılımının desteklenmesi,
- Zorbalık faaliyetleri engelleyecek programların uygulanması,
- Ailelerle akşam yemeğinde toplanma,
- Çocuk ve aileleri destekleyen programlar yapma,
- Öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesi,
- Okula bağlanma ile ilgili planlamalar yapma,
- Öğrencileri teşvik etme,
- Okuldan kaçan öğrencilerle ilgilenme,
- Olumlu davranışları destekleme,
- Öğrenciler tarafından düzenlenen sınıflar oluşturma,
- Liderlik yeteneklerini destekleme,
- Öğrencilerin ilgilerini çekecek gruplar oluşturma,
- Öğrenci ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler geliştirme (Non Convulsive Status Epilepticus: NCSE, 2007: 2-5).

Okul başarısında çocuğun sosyo-duygusal açıdan sağlıklı bir durumda olmasının etkisi büyüktür. Benzer şekilde çocuğun sosyo-duygusal açıdan sağlıklı bir durumda olması okula karşı olan bağlılığını da etkilemektedir. Bu sebeple eğitimcilerin sosyo-duygusal özellikler ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin farkında olmaları gerekmektedir. Zira eğitimcilerin en önemli amaçları arasında “başarı” faktörü gelmektedir. Başarının elde edilmesinde okula bağlılığın etkili olması ve okula bağlılık üzerinde sosyo-duygusal özelliklerin etkili olması eğitimcileri bu konuyu dikkate almaya zorlamalıdır. Okula bağlılık okul başarısını iki açıdan etkilemektedir. Bunlardan ilki dolaylı olarak anne babaya olan bağlılık, ikincisi doğrudan okula ve öğretmenlere karşı olan bağlılıktır (Bergin ve Bergin, 2009: 141).

2.9.6.4. Sosyal Çevre

Bu ifadeler sosyal ortamlarda çocukların başarılı olmalarının gelişimlerinde çok önemli olduğunu göstermektedir. Çocuğun sosyal çevresinde kabul edilmesi, onun diğer insanlarla ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Sonuç olarak çocuk içinde bulunduğu sosyal çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirecektir. Geliştirilen olumlu tutum sonucunda çocuğun sosyal gruba bağlanmasını kolaylaştıracaktır. Bu durum okul için de geçerlidir. Zira çocuk yaşamının büyük bölümünü okuldaki sosyal ortamlarda geçirmektedir. Bu ortamlarda kabul edilmesi ve olumlu tutumlar geliştirmesi onun okula olan bağlılığını sağlayacaktır.

Yıldız ve Kutlu (2015)’e göre “okula bağlılık, ilkin öğrenciler için güvenlik hissini giderir bu sebeple öğrenciler rahatça keşif yapabilirler. Tüm öğrenciler güvenlik hissini yaşarken, onların doğumla birlikte var olan keşif isteği ile bu gereksinimlerinin uyum halinde olmasına okula bağlılık yardımcı olur. İkincil olarak, bağlanma stilleri, öğrencilerin sosyal iletişimi için dayanak halindedir. Öğrenciler, erişkinlerle iken dengeli bir iletişim sayesinde erişkinlerin tavır ve hislerine uyum sağlarlar” (Yıldız ve Kutlu, 2015: 333-334).

2.9.6.5. Motivasyon

Çocuğun okula bağlanma duygusu geliştirmesinde motivasyonun da etkisi bulunmaktadır. Bu noktada devreye motivasyon teorileri girmektedir. Okula karşı yüksek bir motivasyon seviyesine sahip olan öğrenci okulun eğitsel amaçlarına karşı bir sadakat

duygusu geliştirir. Doğal olarak iyi motive olmuş bir öğrenci okulu olumlu bir yer olarak algılar. Okulu olumlu bir yer olarak algılayan öğrencinin okul ile arasında bir bağ kurması beklenebilir. Okul ile arasında bir bağ bulunan öğrencilerin devamsızlık yapması düşük bir olasılık haline gelirken zamanını okulda geçirme isteği artacaktır (Özdemir ve Kalaycı, 2013: 2126). Çocukların okul noktasında motivasyonlarını yükseltmek için atılması mümkün olan adımlar şu şekilde listelenebilir:

- Aktif katılım desteklenmeli,
- Öğrenme davranışı konusunda yüksek standartların oluşturulması için okul içerisinde iyi bir liderlik süreci yürütülmeli,
- Öğretmen ve diğer çalışanlar ile birliktelik sağlayıp, okulu öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek bir yer haline getirmek ve okul iklimini motive edici bir niteliğe kavuşturmak,
- Okulun fiziksel çevresini daha iyi hale getirmek için öğrenciler, öğretmenler, çalışanlar ve ailelerle bir araya gelip kararlar alınmalı,
- Çocukların sınıf içindeki karar alma mekanizmalarına katılmaları sağlanmalı,
- Çocukların yetişkinlerle beraber çalışmalarını sağlayacak imkânlar oluşturulmalı,
- Öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olunmalı. Bu noktada öğrencilere en iyi nasıl öğrendiklerini bilme noktasında yardım edilmeli.
- Öğrencilerin güçlü yönlerini fark edebilmeleri noktasında onların destelenmesi (Australian Government, Department of Health, 2016).

Motivasyonu düşük seviyede olan insanlar umutsuzluk duygusu yaşamaktadırlar. Bu insanlar içerisinde bulundukları toplumsal, zihinsel ve fiziksel durumların düzelmeyeceğine inanmaktadırlar. Sürekli olarak kötü şeylerin yaşanacağını düşünürler, iyi şeyler yaşansa bile kötü giden şartları değiştirmeyeceği düşüncesine sahiptirler (Çakar, 2014: 1674). Bu durum okula karşı motivasyonu düşük öğrencilerin de umutsuzluk duygusu yaşayabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere okula bağlanma ve okula karşı tutum arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıfın genel ortamına uyum sağlamaları, okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katılmaları, okul personeli ile olan ilişkileri ve öğretmenleri ile olan iletişimleri çocukların okula bağlanma düzeylerinde belirleyici etkenler

olmaktadırlar. Özellikle de öğrenci ve öğretmenlerin aralarındaki iletişimin niteliği ve sıklığı öğrencinin okula ne derecede bağlılık duygusu geliştireceği noktasında etkili olmaktadır. Çocuklar için öğretmenleri ile girecekleri iletişim süreçleri onların öğretmenlere karşı olan tutumlarını belirleyecektir. Bu tutum öğrencilerin okulda en çok öğretmenlerle iletişim halinde olmaları nedeniyle doğal olarak okula karşı olan tutumlarını da şekillendirmektedir. Elbette öğretmenlerin yanında öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim süreçleri de okula bağlılığın düzeyini etkileyecektir (Shochet, 2015: 8-9).

2.9.6.6. Ekonomi

Okula bağlanma ile ekonomik durum arasında da bir ilişkinin bulunduğu ileri sürülebilir. Yavuz ve Kutlu (2016)'ya göre “ kimi çocuklar elindeki imkânlar sebebiyle istediği geleceğe kolayca erişebilirken, kimi çocuklar bu imkânlara sahip olmamaları neticesinde iyi bir geleceğe çok daha zor erişmektedirler” (Yavuz ve Kutlu, 2016: 2).

Diğer tarafta ekonomik koşulların hem yılmaz hem de diğer çocukları olumsuz yönde etkileyebileceği de kabul edilmelidir. Zira ekonomik olarak sorunlar yaşayan öğrenciler yeterliliklerini yeterince kullanmakta zorlanacaklardır. Okuldan sonra para kazanmak için çalışmak, okul içerisindeki bazı faaliyetlere katılma noktasında sorunların yaşanması, akranlarla olan ilişkilerde kısıtlamalar yaşanması ve benzeri durumlar öğrenci için okulu sorunlu bir yer haline getirebilmektedir. Bu durum öğrencinin psikolojik açıdan olumsuz etkilenmesi ile sonuçlanabilir. Psikolojik açıdan olumsuz bir durumda bulunan öğrencinin okula bağlanma duygusunu geliştirmesi daha zor olacaktır (Savi, 2011: 81).

2.9.6.7. Okula Bağlılığı Destekleme

Bağlanma noktasında sorun yaşayan çocukların söz konusu sorunlarını azaltmak için atılması gereken bazı adımların olduğu görülmektedir. Bu başlık altında söz konusu adımlardan bahsedilmektedir. Bu konu hakkında gerçekleştirilen önemli çalışmalardan birinin Perry (2013) tarafından hazırlandığı görülmektedir. Yazar bağlanma konusunda olumlu sonuçların alınabilmesi için yapılması gerekenleri bazı alt başlıklar altında incelemektedir. Çalışmasında Perry (2013) öncelikle kötü davranılmış çocuklardan bahsetmektedir. Yazara göre bu çocuklar ile özel olarak ilgilenmek gerekmektedir. Bağlanma sorunları ile ilgili olarak bu çocuklara sevgi gösterilmelidir. Bu süreç içerisinde

söz konusu çocukların nasıl tepkiler verdiklerinin iyi bir biçimde gözlemlenmesi faydalı olacaktır. Dikkat edilmesi gereken ikinci bir konu cezalandırmadan önce davranışların anlaşılmasıdır. Çocuğun davranışlarının yanlış anlaşılması durumunda zaten sorunlu olan bağlanma duyguları daha kötü etkilenecektir. Üçüncü olarak, çocukların bağlanma davranışları gözlemlenirken ya da beklentiler oluşurken çocukların duygusal yaşlarının hesaba katılması olasılığıdır. Dördüncü önemli nokta anne-babanın ya da öğretmenlerin davranışlarının düzenli ve tahmin edilebilir olmasıdır. Beşinci olarak bu çocuklar için iyi modeller bulunmalıdır. Bu modeller çocukların hangi iyi davranışları sergileyeceklerini göstermeleri faydalı olacaktır. Altıncı olarak çocukların iyi bir biçimde dinlenilmesi ve onlarla konuşulması gerekmektedir. Bu süreç başarılı bir biçimde yönetilirse hem empati kurulabilir hem de çocuk olumlu tutumlar geliştirebilir.

Bunlara ek olarak, çocuklar üzerinde gerçekçi beklentilere sahip olunmalı. Çocukların gelişimleri noktasında sabırlı olunmalı ve çocukla ilgilenen kişinin motivasyonunu yüksek tutması gerekmektedir (Perry, 2013: 7-9).

2.9.7. Ergenlikte Okula Bağlanma

Bu başlık altında üç farklı konu incelenmektedir. Bunlar ergenlikte bağlanma, ergenlikte okula bağlanma ve ergenlikte okula bağlanma ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalardır.

2.9.7.1. Ergenlikte Bağlanma

Ergenlikte bağlanma çocuklukta bağlanma ile benzer özellikler göstermesine rağmen bu iki kavram birbirleriyle farklıdır. Öncelikle ergenlik döneminin bazı durumlarını açıklamak yararlı olacaktır.

Ergenlik aşaması çocukların erişkinliğe geçiş yaptığı aşamadır. Bu aşamada çocuklarda bilişsel, biyolojik ve sosyal açıdan gelişme ve olgunlaşma gözlemlenir. Ergenlik kavramının tanımı, yaş grupları ve özellikleri noktasında farklı toplumlarda farklı özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Dahası, ergenlik kavramı farklı dönemlerde de farklı özelliklere sahip bir biçimde şekillenmiştir. Ergenliğin başlama yaşını etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında iklim, beslenme, sağlık ve sosyo-ekonomik koşullar gibi unsurlar yer almaktadır. Ülkemizde ergenlik erkeklerde 12-14, kızlarda ise 10-12 yaşları arasında başlamaktadır (Saçar, 2007: 1).

Çocukluk ve ergenlikteki bağlanma arasındaki en önemli farklardan biri, çocuklukta bağlanmanın daha çok anne-baba ya da benzeri bakıcı ile olan ilişkilerle şekillenmesine rağmen ergenlikte akranlarla olan ilişkilerin daha çok ön plana çıkmasıdır. Bu dönemde arkadaşlarla geliştirilen ilişkiler çok daha belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle ergenliğe başlanmasıyla beraber bağlanma davranışlarının biçimlerinde çocuklukla kıyaslandığında farklılıklar meydana gelir. Her ne kadar farklılıklar oluşsa ve bağlanma davranışı yön değiştirse de çocuklukta edinilen bağlanma özellikleri ergenlik dönemindeki bağlanma davranışlarını da etkiler (Andıç, 2013: 34).

Ergenlik döneminde bağlanma davranışının anne-babadan arkadaşlara dönmesinin geçerli bir nedeni bulunmaktadır. Zira bu dönemde birey kendi kişisel gelişimini sürdürürken aynı zamanda sosyal gelişimini de sürdürür. Bu kişisel ve sosyal gelişimler hızlı bir biçimde ilerler. Ergenlik döneminde birey bakış açısını şekillendirirken çevreden aldığı geri bildirimlerin etkisinde kalır. Bu dönemde ergenlerin bakış açıları sadece çocuklukta olduğu gibi anne-baba ve öğretmenlerden etkilenmemektedir. Çocuklukta da arkadaşların önemli olduğu düşünülebilir fakat önceki bölümlerden de anlaşılabileceği üzere çocuklukta anne-baba ve öğretmenler çok daha önemlidir. Bu dönemde arkadaşlar ve arkadaşlardan alınan geribildirimler çok daha etkin olmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri ergenlik döneminde çok önemlidir ve bağlanmayı etkileyen temel noktalardan biri olmaktadır (Saçar, 2007: 1).

Ergenlik bağlanma noktasında bir geçiş süreci konumundadır. Ergenin karşısına çıkan yeni durumlarla baş etmesi noktasında bağlanma önemli bir işleve sahip olmaktadır. Ergenlik döneminde kişi bakıcısına bağlı olmayı istememektedir. Bu sebeple anne-baba ya da benzeri bakıcısına karşı çok daha özerk davranmayı istemektedir. Bu sebeple bağlanmanın yönü konusunda bir değişim söz konusudur (Morsünbül ve Çok, 2011: 556).

Söz konusu değişim üç madde halinde açıklanabilir. Birinci olarak, bu dönemdeki bağlanma davranışında anne-babadan arkadaşlara doğru bir kayma söz konusudur. Bu değişim ergenin özerkliğini kazanmaya başladığını gösterir. Anne-baba ve arkadaşlara bağlanma durumları birbirleriyle ters özelliklere sahiptir. İkinci olarak ebeveyn ve akranlar bu dönemde ergen yönünden farklı iki evren haline gelmektedir. Ergenin sahip olduğu bağlanma durumuna göre ergen aileyi ve arkadaşları birbirinden tamamen ayırabilir. İki evren birbirinden bağımsız hale gelmektedir. Üçüncü açıklamaya göre ise

arkadaşlara bağlanma ve ebeveyne bağlanma durumları birbirlerini olumlu bir şekilde etkileyebilmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011: 556).

Ergenlikte bağlanma ile ilgili olarak Dörtlü Bağlanma Modeli geliştirilmiştir. Dörtlü bağlanma modelinde güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu olmak üzere dört çeşit bağlanma türünün bulunduğu belirtilmektedir.

Güvenli bağlanma biçiminde ergen kendisini değerli görür. Diğer kişiler ise kendisinin ihtiyaçlarını karşılaması noktasında yardımcı olurlar. Diğer kişileri kabullenici olarak görür. Saplantılı bağlanmada ergen diğer bireyleri değerli görür. Fakat diğer bireyleri değerli gören ergen kendisini değersiz görmektedir. Kayıtsız bağlanmada ise ergen kendisini değerli görürken diğer bireyleri değersiz görmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak ergen bağımsızlığa önem verir ve diğer bireylerle yakın ilişkiler kurmaktan çekinir.

Güvenli bağlanma ile diğer bağlanma türlerini kısaca karşılaştırmak gerekirse güvenli bağlanan ergenler kendilerini sevebilir ve değerli görmektedirler. Bu ergenler diğerlerine göre duyarlıdırlar ve diğer kişiler kendileri için ulaşılabilirler. Bu ergenlerin benlik saygıları yüksektir. Kendilerini rahat bir şekilde kontrol edebilirler ve yakınlık kurma noktasında sorun yaşamazlar. Diğer bağlanma türlerinde ise ergen hem kendisi hem de diğer bireylerle ilgili olarak olumsuz düşüncelere sahip olmaktadır. Bu sebeple söz konusu bağlanma türleri güvensiz bağlanma olarak kabul edilir. Kaygı durumu ergenin kendisini değerli hissedip hissetmemesi ile ilgilidir. Kaygı seviyesi yüksek olan ergenler kendilerini değersiz hissederler. Karşı tarafın güvenilirliği hakkındaki olumsuz düşünceler ise kaçınmayı ortaya çıkarmaktadır. Ergen karşı tarafı güvenilir bulmuyorsa yüksek seviyede kaçınma eğilimindedir. Buna göre kaygı ve kaçınma düşük ise güvenli bağlanma, kaygı yüksek ve kaçınma düşük ise saplantılı bağlanma, kaçınma yüksek ve kaygı düşük ise kayıtsız ve hem kaygı hem kaçınma yüksek ise korkulu bağlanma oluşmaktadır (Özdemir, 2012: 10).

Çocuklarda bağlanma konusunda olduğu gibi, ilgili kaynaklar incelendiğinde ergenlerde bağlanma noktasında da birçok çalışmanın gerçekleştirildiği, söz konusu çalışmalarda çeşitli maddeler üzerinde durulduğu fakat bu maddelerin alt başlıklar altında toplanmadığı görülmüştür. Bu noktada ilgili kaynaklarda belirtilen ve ergenlikte

bağlanmayı açıklayan unsurlar gruplanmıştır. Ergenlikte bağlanmayı etkileyen unsurlar aile, arkadaş, kimlik, özerklik ve grup olarak toparlanabilir.

2.9.7.1.1. Aile

Yukarıda da belirtildiği üzere ergenlik döneminde ergen aileye çocuklukta olduğu kadar bağlı değildir. Bu noktada ilgi arkadaşlara daha fazla kaymıştır. Fakat yine de ailenin tamamen ortadan kalktığı söylenemez. Zira ergenlikteki bağlanma davranışlarının şekillenmesinde ailede oluşan bağlanma davranışlarının etkisinin bulunduğu da unutulmamalıdır.

Ergen arkadaşlarıyla olan ilişkilerini geliştirirken aile olan ilişkilerinde de bireysel farklılıklar gözlemlenebilir. Kimi ergenler arkadaşlarına fazlaca yaklaşırken ailelerle aralarına büyük mesafeler koymaktadırlar. Aileden oldukça fazla uzaklaşan ergen tamamen arkadaşlarına odaklanmaktadır. Diğer tarafta, kimi ergenler ise arkadaşlarına daha fazla yaklaşırken aile ile olan bağlanma ilişkilerini devam ettirirler. Hatta kimi bireyler ailelerine bağlı kalmayı devam ettirip arkadaşlara bağlanmaya karşı mesafeli durabilmektedirler. Bazı ergenler için aile ile olan bağlanma ilişkileri sadece ergenlikte değil ilerleyen yaşlarda da önemli ölçüde devam etmektedir (Özer, 2011: 10).

Bu noktada cinsiyete bağlı farklılıklar da gözlemlenebilmektedir. Bazı toplumlarda erkeklerin annelerine bağlanmaları ile kıyaslandığında kızların annelerine bağlanma düzeylerinin çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple, ergenlik döneminde ergenlerin bağlanma açısından aileden uzaklaşıp arkadaşlara yöneldikleri ifadesi genel kabul gören bir ifade olarak değerlendirilmemelidir. Ailenin bağlanma davranışındaki etkisi ve ağırlığı kişisel farklılıklara rağmen devam etmektedir (Özer, 2011: 10).

2.9.7.1.2. Arkadaş

Ailenin etkisinin nispeten azalması ile beraber ergen arkadaşlarına yaklaşmayı istemektedir. Ergenler özellikle stres altında bulundukları durumlarda arkadaşlarından destek almayı istemektedirler. Bu destek çoğunlukla duygusal destek olmaktadır. Yine de arkadaşlarından duygusal destek almayı istemesi ergenin anne-babadan duygusal destek almayı istememesi şeklinde yorumlanmamalıdır. Zor durumlarda kaldıklarında ergenler anne-babanın desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle anne-babasına karşı güvenli

bağlanma davranışı geliştiren ergenlerde bu durum söz konusudur. Fakat ailenin yanı sıra artık arkadaşlar da duygusal destek ihtiyacının giderildiği unsur haline gelmiştir (Morsünbül ve Çok, 2011: 556).

Arkadaşlarına karşı olan bağlanmada ailede edinilen bağlanma alışkanlığı belirleyici olabilmektedir. Ailede güvenli bağlanma davranışı geliştiren bireyler arkadaşlarına karşı da güvenli bağlanma davranışları sergilemektedirler. Bu ergenler arkadaşlarıyla daha uyumlu olurlar. Çevrelerine güvenirlere ve sosyal sorunları daha az yaşarlar. Güvensiz bağlanma biçimine sahip olan ergenler ise arkadaş ortamında daha fazla sosyal sorun yaşamaktadırlar. Bu ergenler stres altında kalabilirler ve duygularını kontrol etme noktasında sorunlar yaşarlar. Kaygılı kaçınan bağlanma davranışına sahip ergenler ise arkadaşlarına güvenme noktasında sorun yaşarlar. Bu ergenler diğer kişileri kontrol altında tutmak isterler ve öfkelenedikleri zaman bunu doğrudan belirtmezler. Kimlik organizasyonu noktasında sorunlar yaşanır ve özdeğer duygusunu sürdürmek çok zor hale gelir (Çam ve Aydoğdu, 2015: 51).

Ergen arkadaşlarına karşı bağlanma duygusu geliştirirken asıl amacı fiziksel bir bağlanma değildir. Fiziksel olarak hayatını devam ettirmesi için ortaya çıkan bir bağlanma durumu söz konusu değildir. Bebeklikteki bağlanmada çocuk fiziksel olarak varlığını devam ettirmek için anneye bağlanıyordu. Bu dönemde ise ergen fiziksel olarak arkadaşlarına karşı bağımlı değildir. Fakat duygusal olarak bir bağlanma ihtiyacı duyulmaktadır. Ergenin kaygılarını, duygularını ve korkularını paylaşabileceği bir bağlanma figürüne ihtiyacı vardır (Karakuş, 2012: 35).

2.9.7.1.3. Kimlik/Benlik

Kimliğin oluşumunda benliğin olumlu mu yoksa olumsuz mu oluşacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Güler (2014)'e göre “olumlu benlik modeli içselleştirilmiş özsaygı ve sevebilirlik duygusuyla, diğerlerinin izninden bağımsız bulunan bireyleri tanımlar. Diğer yandan benlik stiline negatif olması ise alt seviyedeki özsaygı ve diğerleri tarafından onaylanma ihtiyacı ile açıklanabilir. Olumlu diğerleri modeline sahip bireyler için önemsenen başkalarının ulaşılabilirlik ve güvenilirliğine dair bir beklenti gelişirken başkaları modelinin negatif olması ise yakınlıktan kaçınma, sosyal destek alma ve

sağlama konusunda kayıtsız bir yapı izleyerek ilişkiler kurmaya vesile olmaktadır” (Güler, 2014: 18).

Olumsuz benlik modeli değersizlik hissi ile aynı anlama gelmektedir. Olumlu başkaları modeli ise diğerlerinin olumlu yönde değerlendirilmediği. Burada saplantılı bağlanma biçimi de geliştirilebilmektedir. Ergen bu aşamada “değerli” gördüğü diğerleri ile yakın ilişkiler kurmak istemektedir. Söz konusu kişileri örnek olarak almak istemekte ve onlara kendisini kabul ettirme çabasına girmektedir (Şenkal, 2013: 44).

2.9.7.1.4. Özerklik

Özerklik ergen için en önemli konulardan biridir. “Otonomi (özerklik) ifadesi temelde bireyin, topluluğun veya ülkenin bireysel seçimlerini yapabilmesidir” (Karabekiroğlu, 2016).

Bu dönemde ergen özerk olmayı istemektedir ve aile ile olan ilişkilerin olumsuz olduğu durumlarda temel nedenlerden birinin ergenin özerklik istemesi olduğu bilinmektedir. Özerklik iki kelimeden oluşmaktadır. Bunlardan biri “öz” diğeri “erk” kelimeleridir. “Öz” ifadesi bireyin kendisini/biricikliğini ifade etmektedir. “Erk” ifadesi ise bireyin özgür bir biçimde davranma isteğini ifade etmektedir. Özerk olmak isteyen ergen kendisinin istek ve beklentilerini ön plana çıkarır, kendi benliğini önemli hale getirmek ister ve kendi benliğine uygun bir biçimde bağımsız olarak hareket etmek ister (Koçak ve Karasu, 2016: 202).

2.9.7.1.5. Grup

Ergenlikte sosyal bir gruba dâhil olmak bireyin bağlanma davranışı geliştirmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Karakuş (2012)’a göre “kişilerin toplumsal bir kümeye katılmalarına karşın küme içindeki samimi ilişkilerin geliştirilememesi, bireysel olarak grubun elemanı hissetmemeleri, yürekten ve candan ilişkilerin bulunmaması ve duygusal gereksinimlerinin küme elemanları ile karşılanmamasının yalnızlık hissinin yaşanmasında mühim etkenler olduğunu belirtmektedir. Toplumsal yalnızlık kişinin, akrabaları, arkadaşları ve başka toplumsal kümeleri de barındıran, kişide toplumsal bütünlük hassasiyetini oluşturan daha geniş toplumsal küme ile bağlılık ilişkisinin kesilmesini gösterir. Bu sebeple toplumsal yalnızlığa ilişkin noksanlıklar küme içinde

değerlendirilir, birinin küme içindeki bir kişiye bağlılığını değerlendirmez ve bu sebeple ruhsal yalnızlıktan farklılaşır” (Karakuş, 2012: 36-37).

Çocuklarda olduğu gibi ergenlerde de hayatın önemli bir bölümü okulda geçmektedir. Ayrıca okul ergenin arkadaş ve grup kavramlarına dâhil olduğu bir yerdir. Bu sebeple ergenin okula bağlanması konusu ergenlikte bağlanma konusu ile beraber incelenmiştir.

2.9.7.2. Ergenlikte Okula Bağlanma

Okulun ergenlerin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni ergenlik dönemindeki bireyin hayatının önemli bir bölümünü okulda geçiriyor olmasıdır. Bu noktada okul ergenlerin gelişimlerinde hem olumlu bir rol oynayabilir hem de olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu noktada okulun sahip olduğu özelliklerin etkisi olacaktır. Öğrencinin okula bağlanması ya da bağlanmaması okulun amaçlarının elde edilmesine ya da edilmemesine neden olur. Örnek vermek gerekirse, ergen okulu sevdiğinde akademik başarısında bir yükseliş olacaktır. Okulu sevmeyen ergenler ise genellikle akademik açıdan başarısız olurlar ve istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Bellici, 2015: 49). Bu açıklamalar okula bağlanmanın ergenler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ergenlerin okula bağlanmalarının ise üç temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar davranışsal boyut, duygusal boyut ve bilişsel boyuttur.

Bellici (2015)’ye göre “davranışsal boyut, öğrencinin okuldaki başarısı veya aktivitelere katılmasını barındırmaktadır. Davranışsal boyut içinde öğrencilerin program dışında var olan spor ve benzeri başka kulüp aktivitelerinde etkin rol alması bulunur. Bu çerçevede davranışsal bağlılık hissini barındıran öğrencilerin üst seviyede akademik aktivite eğiliminde oldukları düşünülmektedir” (Bellici, 2015: 49).

Ergenin okula bağlanmasında davranışları ve kendisinden beklenen davranışlar arasındaki uyum önemlidir. Bu noktada okulun paylaşılan değerlerine uygun davranışlar sergilenmesi ergenin okula bağlanmasında etki sahibidir. Davranışsal boyutta okulda gerçekleştirilen spor ve tiyatro gibi faaliyetlere katılım göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle de gözlemlenebilen davranışlar incelenmelidir. Zira gözlemlenebilen davranışlar ergenin okula bağlanma durumu hakkında bilgi verebilecektir. Katılım

kavramı ile davranışsal bağlılık arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (Arastaman, 2009: 104).

Davranışsal bağlılık ergenin duygusal bağlılığı üzerinde de etkili olabilir. Okuldaki ders dışı etkinliklere katılım gösteren bir ergenin bu tür faaliyetleri sevdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada ergen kendisine sunulan sosyal imkânlardan memnun olduğu için okula karşı olumlu duygusal tutumlar geliştirebilir. Duygusal bağlılıkta ergenin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve bir bütün olarak okuluna karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz duygular söz konusudur. Bu duyguları olumlu yönde etkileyecek faaliyetler okula bağlanmayı da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca duygusal olarak okula bağlanan ergen söz konusu faaliyetlere daha fazla katılım sergilemek isteyecektir. Sonuç olarak duygusal bağlılık ergenin eğitim hakkında olumlu duygular hissetmesini sağlar (Bilge ve diğerleri, 2014: 1711).

Okula bağlanmada bilişsel bağlılık çok ciddi bir öneme sahiptir. Zira bilişsel bağlılık ile başarı birbirlerini önemli ölçüde etkilerler. Arastaman (2009)'a göre “bu konudaki çalışmalar, öğrencilerin öğrenmeye ruhsal yatırım yapmasını, öğrenmede taktiksel davranmayı, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendinin saptamasına işaret etmektedir. Bununla ilgili tarifler, gerekli olanın ilerisinde öğrencilerin ekstrasdan aktivite göstermesine ve problemler karşısında vazgeçmemesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Derin stratejiler oluşturan ergenler çoğunlukla bilişsel yönden sınıfa bağlılık yaşar, daha fazla zihinsel aktivite gösterirler, düşünceler arasında ilişki oluştururlar ve başka düşünceleri kavrama yönünde emek harcarlar. Bunun sonucunda üst seviyede bilişsel bağlılığın üst seviyede öğrenme ve akademik başarı ile bağlantılı olduğu söylenebilir” (Arastaman, 2009: 104).

2.9.7.2.1. Ergenlerde Okula Bağlanmanın Sonuçları

Ergenlerde okula bağlanma duygusunun geliştirilmesi birkaç kazanımın elde edilmesini sağlayacaktır. Söz konusu kazanımlar şu şekilde listelenebilir:

- Okula karşı olumlu tutum geliştirme,
- Etkinliklere katılım,
- Akademik motivasyon,
- Kaygı ve yalnızlığın azalması,

- Okula devam,
- Özerklik,
- Başarı,
- Suç işleme eğiliminin azalması,
- Olumlu sosyal davranışlar (Bellici, 2015: 49-50).

Bağlanma konusunda ergenlerin iyi bir biçimde etkileşimlerinin olması ve bu noktada doyuma ulaşmaları onların okullarına karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ile sonuçlanır. Okula karşı ergenin olumlu tutum geliştirmesiyle beraber okul yaşama kalitesi artar. Okuldaki zamanın değerliliği öğrencilerin iyi olma durumlarının bir işareti şeklinde görülmektedir. Sonuçta okula bağlanma noktasında olumlu yönde gelişme gösteren ergen okul yaşamında tatmin olma duygusu yaşayacaktır.

Okula istendik bir biçimde bağlanan öğrenci faaliyetlere daha fazla katılım göstermek ister. Bu katılım hem akademik faaliyetler için hem de sosyal faaliyetler için geçerlidir. Okula bağlılığın düşük seviyede olması ergenin kaygı ve yalnızlık duygularını daha yoğun yaşamasına neden olur. Zira okula bağlanmanın ergenin faaliyetlere katılımı ile ilişkili olması, okula bağlılık duygusu düşük olan bir ergenin faaliyetleri katılımının az olması normal bir sonuç olarak ortaya çıkarmaktadır. Ergenin faaliyetlere katılımının az olması ile de arkadaş ortamının kısıtlı kalması söz konusu olacaktır. Arkadaş ortamının düşük seviyede olması yalnızlık duygusu ile sonuçlanırken aynı zamanda kaygı duygusu da ortaya çıkabilecektir. Ergenin okula bağlılık düzeyinin yüksek olması yalnızlık, kaygı ve okula devamsızlık seviyelerinin düşük olmasını sağlar. Ayrıca bu durum akademik başarının, içsel motivasyonun ve olumlu sosyal davranışların daha fazla görülmesini sağlar (Sarı, 2011: 149).

Ergenin okula bağlanması, özerklik gelişimini de etkiler. Özerklik ve bağlılık birbirlerinden ayrı değerlendirilmemelidir. Ergenlerde okula bağlanmanın önemli sonuçlarından biri de akademik başarıda görülen yükseliştir. Aslında başarı sadece akademik alanla sınırlı kalmamaktadır. Okula bağlanmanın doğası gereği okul faaliyetlerine yüksek düzeyde katılımın sağlanması sosyal ve sportif alanlarda da ergenin kendisini geliştirmesi ve başarılı sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Karaşar ve Kapçı (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda elde edilen veriler okula bağlanma ve başarı arasında bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Yazarlar

gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul başarısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler üzerinden incelemişlerdir. Bu değişkenler duygusal-davranışsal problemler, özsaygı, akademik başarı ve akademik motivasyon olmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre özsaygı ve akademik motivasyon okula bağlılık hakkında bilgi vermektedir. Öğretmene olan bağlılığın ise olumlu sosyal davranış, daha az seviyede hiperaktivite ve daha az olumsuz davranış görülmesini sağlamaktadır (Karaşar ve Kapçı, 2016: 21).

Daha önce de belirtildiği üzere okula bağlanma ergenin okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katılım göstermesi ile ilgilidir. Bu sebeple okula bağlanma düzeyi istenilen düzeyde olan bir öğrencinin sosyal faaliyetlere katılması beklenebilir. Bunun yanında, akademik başarı, faaliyetlere katılım, suçtan uzak durma ve benzeri kazanımlar sayesinde ergenin genel olarak olumlu sosyal davranışlar sergilemesi sağlanabilmektedir. Okula bağlılık hem ergenlikte hem de diğer dönemlerde anti-sosyal davranışları engellemektedir. Özellikle ergenlerin bulunduğu liselerde okula bağlanma konusunda olumlu sonuçların elde edilmesi durumunda ergenlerin hem okulda hem de toplum içerisinde olumlu davranışlar sergilemeleri sağlanacak ve bu durum onların toplum içerisinde daha iyi bir yer edinmeleri kolaylaşacaktır (Argon ve İsmetoğlu, 2016: 241).

2.9.7.3. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilmiş Bazı Çalışmalar

Okula bağlanma ile ilişkili literatür gözden geçirildiğinde çalışmaların çoğunlukla lise ve ortaöğretim seviyesinde olduğu göze çarpmaktadır. İlköğretim seviyesinde gerçekleştirilen çalışmaların lise ve ortaöğretim seviyesindeki çalışmalara nazaran daha azdır. Hill ve Werner'in 2006 senesinde 3-12.sınıf seviyesindeki öğrencilerle, Savi-Çakar'ın 2011 senesinde 4. sınıf öğrencileriyle ve Özdemir ve Koruklu'nun 2013 senesinde 11-15 yaş arasındaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmalar dışında erişilebilen araştırmalar, ortaöğretim ve lise seviyesindeki öğrencilerle çalışılmıştır.

Argon ve İsmetoğlu (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yaşam kalitesinin öğrencilerin bedensel, ruhsal ve toplumsal olarak iyilik hallerini ifade ettiğini belirtmektedirler. Yazarlar okul yaşam kalitesinin okulda görülmesi muhtemel olan birçok sorunun ortaya çıkmasını engellediğini belirtmektedir. Dahası yazarlara göre okula bağlılık derslere etkin katılım, hedef davranışların kazanılması ve akademik başarı gibi

istendik kazanımların elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Yazarlar çalışmalarında okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinin Akçakoca ilçesinde bulunan değişik tarzda sekiz lisede gerçekleştirilmiş ve araştırmaya 450 lise öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara “Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” kullanılmıştır (Argon ve İsmetoğlu, 2016: 238). Araştırmada elde edilen sonuçlara göre katılımcıların okula bağlılık düzeyleri ile lise yaşam kalitesi algıları orta düzeydedir. Bu iki faktör arasında orta seviyede ve artı yönlü bir bağlantı saptanmıştır (Argon ve İsmetoğlu, 2016: 238).

Yurt içinde gerçekleştirilmiş çalışmalardan biri de Kaya ve Savrun (2015) tarafından hazırlanmıştır. Yazarlar Temel Eğitimden Ortaöğrenime Geçiş Sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya İstanbul İli Fatih İlçesinde eğitimine devam eden sekizinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı altı yüz olmuştur. Katılımcılara İlişkin Ölçekleri, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır. Araştırmada çıkan sonuçlara göre sınav kaygısı ile korkulu, kayıtsız, saplantılı ve güvenli bağlanma şekilleri arasında anlamlı bir bağlantı bulunmaktadır. Çalışmada korkulu, kayıtsız ve saplantılı bağlanma stillerini barındıran katılımcıların güvenli bağlanma şeklini barındıran katılımcılara kıyasla sınav kaygısını daha fazla yaşadıkları anlaşılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre sınav kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, okul başarısı algısı ve dershaneye gitme düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer tarafta 0-6 yaş arasında bakım sağlayan birey, ailedeki doğum sayısı, anne-babanın boşanması ve birlikteliği, aylık gelir, anne-babanın ekonomik düzey ve kardeş sayılarına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (Kaya ve Savrun, 2015: 32).

Özdemir (2015) okula bağlılık ile beraber okul tükenmişliği, akademik güdülenme, ödev için kullanılan vakit, yaş ve cinsiyet faktörlerini beraber incelemiştir. Çalışmaya ortaokulda öğrenim gören 208 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 13,31 dir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Okul Deneyimleri Ölçeği” ve “Okul Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizi esnasında Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonunda okul tükenmişliği ile ödevde ayrılan zaman arasında anlamlı seviyede pozitif bir bağlantı bulunmuştur. Okula bağlanma, okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasında ise anlamlı seviyede negatif bir bağlantı

bulunmuştur. Buna ek olarak çalışmada okula bağlılık, cinsiyet, akademik motivasyon ve ödev için kullanılan vaktin okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları anlaşılmıştır. Çalışma sonucunda ödev miktarının artırılmasından ziyade okula bağlılık üzerinde durulması gerekliliği önerilmiştir (Özdemir, 2015: 27).

Duy ve Yıldız (2014) gerçekleştirdikleri çalışmalarında farklı zorbalık statülerine sahip ilköğretim öğrencilerinin yalnızlık ve okula bağlanma düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır'da bulunan 415 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 214'ü kız öğrenciyken 201'i erkek öğrencidir. Yazarların elde ettikleri sonuçlara göre “okula bağlanma ile ilgili kurbanlar ve izleyiciler ile zorbalar arasında kurbanlar ve izleyiciler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Cinsiyetin zorbalık seviyesini saptamada anlamlı bir etken olduğu düşünülmektedir” (Duy ve Yıldız, 2014: 173).

Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Özdemir ve Koruklu (2013) ebeveyne bağlılık, okula bağlılık ve hayat tatmini arasında var olan ilişkiyi incelemiştir. Yazarlar ayrıca okula bağlılığın anne-baba bağlılığı ve yaşam tatminini etkileyip etkilemediklerini anlamayı amaçlamışlardır. Çalışmaya 153 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre anne-babaya olan bağlılık yaşam tatminini olumlu bir yönde etkilemektedir. Okula bağlılık noktasında ise öğretmenle alakalı olan bağlılık özelliklerinin yaşam tatmini ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Özdemir ve Koruklu, 2013: 836).

Arastaman (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında devlete bağlı liselerde bulunan lise seviyesindeki öğrencilerin okula bağlılık seviyelerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci fikirlerini incelemiştir. Çalışmaya 2005-2006 yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 408 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma sonucu “kız öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin erkek öğrencilere nazaran daha üst seviyelerde olduğu saptanmıştır. Anne eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi alt seviyelerde bulunan katılımcıların okula bağlanma düzeyleri, anne eğitim seviyesi ve aile gelir seviyesi üst seviyelerde olan katılımcılara göre yüksek bulunmuştur. Katılımcıların okula bağlanmaları ile baba eğitim seviyesi arasında bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen ve yöneticiler ise, okula bağlanma seviyesini azaltan sebeplerle

ilgili olarak öğretmen kaynaklı sebepleri, idareden kaynakları sebeplerden daha üst seviyede algılamaktadır” (Arastaman, 2009: 102).

Gerçekleştirilen çalışmalar okula bağlılığı belirleyen pek çok durum olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını farklı durumlar yönüyle irdeleyen bir çalışmada, kızların okula bağlılık seviyelerinin erkeklerin okula bağlılık seviyelerine göre daha üst noktada olduklarını saptamıştır. Ayrıyeten ilerleyen yaşlarla birlikte okula bağlılığın azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte, okul başarısı, aile maddi durumu ve ebeveyn eğitim seviyesi üst seviyelerde olan öğrencilerin okula bağlılığı da üst seviyelerde olmaktadır (Bellici, 2015).

Ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer araştırmada hissedilen öğretmen ve akran sosyal yardımı ve insani değer seviyesinin okula bağlılığı da yükselttiği saptanmıştır (Karababa vd., 2017). Buna paralel olarak ortaokul seviyesinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Yıldız ve Kutlu (2015), depresyon belirtileri ve genel durumlarda sosyal yalnızlık ve huzursuzluk durumunun okula bağlılığı tahmin eden durumlar olduğunu saptamışlardır. Aynı çalışmada, katılımcıların endişe seviyeleri arttıkça okula bağlılıklarının azaldığı sonucuna varılmıştır.

Farklı zorbalık seviyesinde olan ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının irdelendiği bir araştırmada, kurban ve izleyen durumundaki öğrencilerin zorba öğrencilere nazaran okula bağlılıklarının fazla olduğu, izleyen öğrencilerin kurban ve zorba öğrencilerden daha yüksek akrana bağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak cinsiyet okula bağlılığı ve alt boyutlarını anlamlı seviyede öngörmemektedir. Bu çalışma sonucunda, zorbalık durumda olmak okula bağlanmayı, izleyici durumunda olmak akarana bağlanmayı etkileyen değişkenlerdir (Duy ve Yıldız, 2014).

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını farklı açılardan irdeleyen Altuntaş ve Sezer, (2017) okul ilgisinin azalışı, okul aktivitelerine katılım ve tükenmişliğin okula bağlılığı belirlediği, okul tükenmişliği azaldığında okula bağlılığın yükseldiğini saptamışlardır. Ayrıyeten okul başarısının yüksekliği, okulun fiziksel yapısını yeterli bulma, sevilen öğretmen ve okuldaki arkadaş sayısının çok olması okula bağlılığı artırdığının sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların okula bağlılığı, sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır. Çalışmada okula bağlılığı belirleyen çeşitli değişkenler saptanmışken,

Bellici'nin (2015) ve Savi ve Çakar'ın, (2011) araştırmalarından çıkarılan sonuçların aksine cinsiyet ve aile maddi durumunun öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinde anlamlı olarak farklılaşmanın görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk ve ergenlerin okula bağlılık ve hayat kalitesinin araştırıldığı bir diğer çalışmada, hayat kalitesi okula bağlılığın bir belirleyicisi olarak açıklanmıştır. Bu çalışmanın bir diğer sonucu ise hayat kalitesinin alt boyutlarından öz saygının, okula bağlılığın alt boyutları olan öğretmen ve arkadaşla bağlılık ile akran ilişkisi boyutunun ise okula bağlılık boyutu ile mantıklı bir ilişkisinin bulunduğunu göstermektedir. Hayat kalitesinin alt boyutları olan fizik yönünden iyi olma, duygu yönünden iyi olma, aile yaşamı, akran ilişkileri ve okul yaşamı ile okula bağlılık arasında ve hayat kalitesinin alt boyutları olan duygu yönünden iyi olma, öz saygı ve okul hayatı alt boyutları ile öğreticiye ve akrana bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunduğu da çalışmanın açığa çıkardığı bir diğer sonuçtur. Bu çalışmada ek olarak okula bağlılığı yaşın ve cinsiyetin belirlediği, kızların okula bağlılıklarının fazla olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni yönünden ise dört ve beşinci sınıftaki öğrencilerin sekizinci sınıftaki öğrencilerden okula bağlılığın daha üst seviyelerde bulunduğu açıklanmıştır (Savi-Çakar, 2011).

Okula bağlılığı konu edinen lise düzeyinde çalışmalar dikkat çekmektedir. Öz benlik, okul öfkesi ve yaşam doygunluğunun okula bağlılığı belirleyip belirlemediğinin araştırıldığı lise öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada okula bağlılığın bileşenleri ile okul öfkesi bileşenleri ve yaşam doygunluğu arasında mantıklı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte okul öfkesinin, öfke deneyimi ve düşmanlık bileşenleri ile yaşam doygunluğunun okula bağlılığın bileşenlerini belirlediği de çalışmada ulaşılan bir diğer durumdur. Tekrar bu araştırmaya bakılarak okul öfkesinin öfke deneyimi, düşmanlık ve olumlu başa çıkma bileşenleri ile yaşam doygunluğu, okula bağlılığın bileşenlerinden akrana bağlılığı belirlemektedirken, okul öfkesinin tahripkâr tavır ve düşmanlık bileşenleri ile yaşam doygunluğu, okula bağlılığın öğreticiye bağlılık bileşenini belirlemektedir. Araştırmanın incelediği bir diğer değişken öz saygının okula bağlılığı belirlemediği sonucuna varılmıştır (Savi, Çakar ve Karataş, 2017).

Lise öğrencilerinin okula bağlılığını ve okul başarılarını araştıran bir çalışmada (Karaşar ve Kapçı, 2016) benlik saygısının ve akademik hazırlanmanın okula bağlılığı belirlediğini saptamışlardır. Bu çalışmada okula bağlılığı belirleyen diğer değişkenler; cinsiyet, sınıf

seviyesi ve ebeveynin eğitim seviyesi olarak ifade edilmiştir. Cinsiyet yönünden erkeklerin, sınıf seviyesi yönünden alt seviyelerde okula bağlılığın yüksek olduğu saptanmıştır.

Çeşitli denetim şeklini barındıran öğrencilerin okula bağlanma seviyelerini irdeleyen bir çalışmada ise katılımcılar lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, iç denetimli olmanın okula bağlılığı dış denetimli olmaktan daha üst seviyede belirlediği saptanmıştır. Bunun yanında bu çalışma cinsiyet yönünden okula bağlılığın yüksek düzeyde farklılaştığını göstermektedir (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

Okula bağlılığın problemli tavırları azalttığını açıklayan bir başka çalışmada, okula bağlılığın alt bileşenlerinde öğreticiye bağlılığın, pozitif sosyal tavır, düşük hareketlilik belirtileri ve düşük davranış problemleri ile okula bağlılığın alt bileşeninin düşük duygusal problemler, akrana bağlılığın alt bileşeninin ise düşük arkadaş problemleri, duygusal problemler ve sosyal tavır problemleri ile ilişkinin bulunduğu saptanmıştır (Karaşar ve Kapçı, 2016).

Bir diğer çalışmada, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okul tükenmişliğini saptamada, öz yeterlik, okula bağlılık ve sosyal yardımın etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, öğrenciye bağlılık ve okula bağlılığın seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Buna ek olarak öğreticiye bağlılık okul tükenmişliğinin bütün alt bileşenlerini belirlerken, okula bağlılık ise tükenmişlik alt bileşenlerinden yalnız okula ilgi eksilmesini mantıklı seviyede belirlemektedir. Bu çalışma sonucunda okula bağlılığın öğrencilerin okula karşı algıladıkları tükenmişlik duygusunu azalttığı görülmektedir (Şahan ve Duy, 2017).

Literatürde okula bağlılığın istenmeyen ruhsal durumları azalttığı çalışmaların yanında, istenen ruhsal durumları artırdığına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. 11-15 yaş aralığındaki öğrencilerin ebeveyne bağlılık ve okula bağlılığın yaşam doyumu ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, ebeveyne bağlılığın okula bağlılığın bileşenlerinden sadece öğreticiye bağlılığın yaşam doyumu ile bağlantısının bulunduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca okula bağlılığın ebeveyne bağlılığın yaşam doyumu arasında kısmen aracı etkisinin bulunduğu da açıklanmıştır. Bu durum, ebeveynle olan bağlılık ilişkilerinin kalitesinin, başka ilişkilerin kalitesini ve bu sayede iyi oluşu etkilediği şeklinde

belirtilmiştir (Özdemir ve Koruklu, 2013). Buna paralel şekilde ortaokul seviyesinde öğrenciler ile yapılan bir araştırmada, okula bağlılığın depresyon belirtilerine yönelik yardım sağlayıcı bir görevde bulunarak bireyin iyi oluşunu artırdığı saptanmıştır (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Can (2008) ilköğretim öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin ailenin tam aile ya da parçalanmış olmasına, cinsiyetine göre ve özel ya da devlet okuna gitmesine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini anlamayı amaçlamıştır. Çalışmaya 373 öğrenci katılırken analizler 360 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinde gerçekleştirilmiştir (Can, 2008: 101-102). Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde listelenebilir: Okula bağlılık puanları cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmaktadır, erkek öğrencilerle kıyaslandığında, kız öğrencilerin okula bağlılık oranları daha fazladır. Okula bağlılık puanları öğrencinin özel okula ya da devlet okuluna gitmeye göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmamaktadır, okula bağlılık puanları öğrencinin ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin okul sorumluluğu ve öğretmene bağlanma düzeyleri cinsiyet ve ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin okul sorumluluğu ve öğretmene bağlanma düzeyleri daha yüksektir. Tam aileye sahip öğrencilerin okul sorumluluğu ve öğretmene bağlanma düzeyleri parçalanmış aileye sahip öğrencilerin okul sorumluluğu ve öğretmene bağlanma düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksektir, öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyleri cinsiyet ve devam edilen okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir, 14 yaşındakilerle kıyaslandığında, 12 yaşındaki çocukların okul aktivitelerine katılım düzeyi anlamlı düzeyde yüksektir. Devlet okuluna giden öğrencilerle kıyaslandığında, özel okula giden öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyi anlamlı düzeyde yüksektir. Kız öğrencilerin aile iletişim düzeyleri erkek öğrencilerin aile eğitim düzeylerine göre anlamlı bir düzeyde yüksektir, özel okula giden öğrencilerin algılanan fırsat algıları devlet okullarına giden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir (Can, 2008: 101-102).

2.9.7.4. Okula Bağlanma ile İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilmiş Çalışmalar

Shochet ve diğerleri (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarında okula bağlanmayı öğrencinin okulda kabul edildiği, değerli görüldüğü, saygı duyulduğu ve okulun parçası olduğu duygularını hissetmesi olarak ifade etmektedirler. Yazarlar okula bağlanmayı özellikle ergenlik döneminde ergenin zihinsel sağlığı açısından önemli bir konu olarak görmektedirler. Depresif semptomlar bu duruma örnek olarak gösterilmektedir. Yazarlar tüm bu sebeplerle okula bağlanmanın göstergelerinin anlaşılmasının gerekli olduğunu belirtmektedirler. Dahası okula bağlanma ile okul çevresi ve anne-babaya bağlanma konuların da birbirleriyle ilişkili olduklarını ifade etmektedirler. Yazarlar 171 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışma sonrasında anne-baba ile olan bağlanma durumu ile okul çevresi ve okula bağlanma arasında bağlantı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Çalışmada anne-babaya olan bağlılık ve okul bağlılığının okul çevresi ile olan algıyı doğrudan etkilemediği ama kişisel farklılıklara rağmen bu faktörler arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar okula bağlılık, anne-babaya bağlılık ve okul çevresi konuların bir bütün olarak incelenmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilmektedir (Shochet ve diğerleri, 2015: 2).

Berkbigler (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında ergenlerin sportif faaliyetlere katılımlarının etkileri üzerinde durmuştur. Yazara göre özelleştirme, hiper-rekabet, takım oluşumu ve liderliğin etkileri unsurları okul harici gerçekleştirilen faaliyetlerde okula bağlılığı ergenlerde etkilemektedir. Okula bağlılık kavramı söz konusu unsurları eğitimsel bir bakış açısı ile incelemektedir ve söz konusu faaliyetlerin daha sistemli ve faydalı bir biçimde yapılması için bir gerekçe oluşturmaktadır. Okula bağlılık kavramının sahip olduğu önem nedeniyle okul dışı sportif faaliyetlerin daha sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesi ve gelecekte kullanımının yoğunlaşması faydalı sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Yazarlara göre gerçekleştirilen sportif faaliyetlerin okula bağlılığı ne yönde etkiledikleri hakkında daha fazla çalışma gerçekleştirilmeli ve ölçekler geliştirilmelidir (Berkbigler, 2015: 4).

Yurt dışında gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Yuen ve diğerleri (2012) okula bağlılık kavramını ve Çinli ergenlerde okula bağlılığın gelişimini etkileyen unsurları incelemişlerdir. 52 katılımcıdan oluşan altı tane odak grubu oluşturulmuş ve tartışma konuları belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre katılımcılar okula bağlılığın

ne anlama geldiğini tam olarak anlamışlardır. Dahası katılımcılar okula bağlılığı etkileyen unsurlar hakkında fikir sahibi olmuşlardır. Bu unsurlar çeşitli başlıklar altında toplanabilmektedirler. Öğretmenin ilgisi, arkadaşlarla olan ilişkiler, okulun geneli ile olan ilişkiler, okul disiplin politikaları ve okul faaliyetleri, okulun rehberliğinde gerçekleştirilen faaliyetler ve kişisel gelişime imkân veren faaliyetler okula bağlılığı etkileyen unsurlar arasında belirtilmiştir (Yuen ve diğerleri, 2012: 55).

- The Directorate of Agencies for School Health (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, çocukların okula bağlanması noktasında gerçekleştirilmiş birçok çalışmadan elde eden veriler listelenmiştir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen bilgiler şu şekilde listelenmektedir:
- Yöneticiler, öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, aileler ve harici kişiler arasında açık bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Bu iletişim ortamı güvene dayalı olmalı ve kişiler birbirleri ile ilgilenmelidir,
- Okul yönetimi okul içerisindeki sistemi oluştururken karar alma mekanizmalarında öğrenci, aile ve toplumun katılımını sağlamalıdır. Bu katılım ile beraber alınan kararlar arasında toplumun katılımı, çalışanların gelişimi ve akademik performans konuları da yer almalıdır,
- Öğrencilerin adaletli olarak gördükleri disiplin uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Disiplin uygulamaları tutarlı olmalıdır. Herkese eşit davranmaya dikkat edilmelidir,
- Okul personeli ve öğretmenler çocuklarla etkileşime girerken onların duygusal, sosyal ve benzeri özelliklerini dikkate almaları noktasında desteklemeleri gerekmekte ve gerekli bilgilendirmeleri yapmalıdır,
- Okul personelinin öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal ihtiyaçları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir,
- Bütün öğrencilere akademik destek sağlanması noktasında yüksek standartlar ve beklentiler oluşturulmalıdır,
- Engelli ailelere destek olunmalı ve çocuklarının akademik başarılarına daha fazla önem vermeleri noktasında desteklenmeli,
- Okulun sahip olduğu performans konusunda ailelerin daha yüksek beklentilere sahip olmaları sağlanmalı,
- Küçük boyutlu öğrenme ortamları hazırlanmalı,

- Akademik değişiklik ve değişim süreçlerinde çocuklara sosyal destek sağlanmalı,
- Okul ve toplumun da katıldığı faaliyetler gerçekleştirilmeli, çocukların okul tarafından gerçekleştirilen faaliyetlere katılımları konusunda sosyal destek oluşturulmalı,
- Olumlu öğrenme çevrelerinin oluşturulması amacıyla sınıf yönetim sistemleri ve etkili öğretim yöntemleri konularına önem verilmeli,
- Okul müfredatının öğrencilerin hayatları ile ilişkili olmasına önem verilmelidir (The Directorate of Agencies for School Health, 2014).

Kading (2014) çalışmasında okula bağlılık üzerinde durmuştur. Yazar özellikle okuldaki rehberin çocukların okula bağlanma düzeylerini ne ölçüde etkilediği noktasında incelemelerde bulunmuştur. Yazara okul rehber öğretmeninin/rehberinin öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin geliştirilmesi için neler yapabileceği konusuna da değinmiştir. Yazara göre okul rehberleri öğrencilerin yaşam standartlarını/koşullarını iyileştirme noktasında önemli bir etkiye sahiptirler. Kısaca çalışmanın amacı okul rehberleri ile okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi olmuştur (Kading, 2014: 1-18). Yazara göre okula bağlılığın birçok olumlu sonucu bulunmaktadır. Okula bağlanma konusunda olumlu gelişmeler gösteren çocukların akademik performansları daha yüksektir. Bu çocuklar daha sağlıklı bir zihinsel yapıya sahiptirler ve istenmeyen davranışları daha az gösterirler. Aslında yazara göre çocuğun hayatının büyük ölümünü okulda harcamasına rağmen okula bağlanamaması normal bir durum değildir. Buna rağmen birçok çocuk okulda akademik açıdan başarısız olmakta, disiplin kurallarına aykırı davranmakta ve benzeri sorunlar yaşamaktadırlar. Okul rehberleri düzenli olarak bu sorunlarla uğraşmaktadırlar ve onların ne derecede başarılı olacakları okula bağlanma ile de ilişkili olmaktadır (Kading, 2014: 1-18).

LeCroy (2008) gerçekleştirdiği çalışmasında İspanya’da öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve okula bağlanma özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Yazarın üzerinde durduğu nokta akademik başarı ve okula bağlanma arasındaki ilişki olmuştur. Çalışmada 170 katılımcı yer almıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul içerisinde iyi ilişkilere sahip olan ve aileleri ile olan ilişkileri de iyi olan öğrencilerin genel not ortalaması daha yüksek olmuştur. Bu noktada ailelerin destekleyici olmalarının başarıyı önemli ölçüde etkilediği anlaşılmıştır. Çalışmada elde

edilen en önemli sonuçlardan biri ise söz konusu öğrencilerin sadece not ortalamalarının yüksek olmadığı, aynı zamanda okula bağlanma noktasında da daha iyi bir durumda olduklarıdır. Dahası, çalışmada benzer sonuçların farklı etnik kökene sahip olan öğrenciler için de geçerli olduğu görülmüştür. Bu sebeple yazar etnik kökenin aile içi ilişkiler, arkadaş ilişkileri ve okul personeli ile olan ilişkileri akademik başarı ve okula bağlanma konuları açısından etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (LeCroy, 2008: 179).

Yurt dışında gerçekleştirilen bir çalışmada Robert ve Joanne (2001) çocukların okulu tamamlama istekleri ile okula sağlıklı bir biçimde bağlanmaları arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir. Yazarlara göre okula devam etme ya da okuldan ayrılma istekleri ile çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri arasında da olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Okula devam edilmesi ya da okulun bırakılmasında temel belirleyicilerden biri olan bağlanma konusu davranışların ve ilişkilerin pozitif veya negatif oluşuna göre şekillenmektedir. Bu davranışların ve ilişkilerin olumlu veya olumsuz olmaları çocuğun okula bağlanmasını ya da bağlanmamasını belirleyerek okulu bırakma ya da okula devam etme süreçlerinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Okul hayatı başladığında anne-babaya karşı olan bağlanmaya ek olarak öğretmenlere ve arkadaşlara karşı da bir bağlanma duygusu gelişmeye başlar. Arkadaşlara ve okula karşı olan bağlanma durumu aynı zamanda akademik başarıyı da etkilemektedir (Robert ve Joanne, 2001: 427).

Tekrar düzenleme eğitimi alan öğretmenler ve okulda birden çok disiplin kurulunda bulunan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğrenci ve öğretmenler, samimi, güvenilir ve şefkatli bir sınıf atmosferinin öğrencilerin davranışlarını yeniden oluşturması ve okul çevresine bağlılık için gerek duyulan şartların oluşmasında etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yine bu çalışmada, ders dışındaki aktivitelere katılma, akranlarla birliktelik, olumlu okul ziyaretleri, okuldaki beslenme durumları ve eğlenceli ortam öğrencilerde okula bağlılığın ve ait olma duygusunu artıran değişkenler olduğu belirlenmiştir (Penner ve Wallin, 2012). Merkezde yaşayan orta seviyedeki öğrencilerin, öğretici ilişkileri ve ev-okul uyumsuzluk duygularının okula bağlılığı belirlemedeki etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, öğretmenle etkileşim faktörü okula bağlılığın tek anlamlı belirleyicisi olarak saptanmıştır. Okula bağlılığın en belirgin göstergesi, öğrencilerin samimi öğretici ile etkileşimleri olarak açıklanmıştır. Bunun yanında çalışma öğretmenlerin eleştirici ve durgun olarak hissetmesi, düşük okula bağlılığa

sebebi olan bir değişkendir (Tyler vd., 2016). Hirschi'nin (1969) okula bağlılığı suç tavrılarını dūřürecek bir değişken olarak ifade etmesi, sorunlu tavrılarının azaltılması için okula bağlanması artırılmasının etkileyip etkilemeyeceğine ilişkin birçok araştırma gerçekleştirilmesine sebep olmuştur. Buna yönelik olarak Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa ve Turbin (1995), yedi, sekiz ve dokuzuncu Sınıftaki ęrencilerin alkol ve madde kullanımı, suça yönelme ve erken cinsellik tavrılarıyla koruyucu değişkenlerin alakasını irdelikdikleri çalışmalarında, koruyucu değişkenlerin problemli tavrılarla zıt yönlü anlamlı ilişkisi bulunduğunu saptamışlardır. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise (Simons-Morton vd., 1999), okula bağlılığının uyumluluk ve okul atmosferi hissiyle pozitif yönlü, problemli tavrılarla zıt yönlü ilişkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okula bağlılığının problemli tavrılar üzerindeki etkisinin irdelendiği bir diğer çalışmada okula bağlılığının beř problemli ergen tavrı olan, sigara, alkol, madde kullanımı, suç ve şiddet tavrılarını dūřrp dūřrmedięi irdelenmiştir. Çalışmada ayrıca sosyal ilişki oluşturulan diğer bir kurum olan aileye bağlılığının da bu sorunlu davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonunda aile ve okula bağlılığının sosyal ilişki, cinsiyet ve ırktan bağlantısız olarak sorunlu davranışların sıklığının, yaygınlığının ve yoğunluğunun azalttığı saptanmıştır. Yine bu çalışmada okula bağlılığının ergenlerdeki sorunlu davranışların başlamasını önlediği fakat bu davranışların ortaya çıktıktan sonra azaltmada etkisinin az olduğu saptanmıştır (Dorbusch vd., 2001).

Okula bağlanma ile ilgili yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, okula bağlılığının bireyin kişisel özellikleri, ailesel değişkenler, okulundaki ęretmeni, arkadaşı ve idarecilerle arasındaki ilişkiler gibi çeşitli değişkenlerle bağlantısı olduğu görülmektedir. Öęrencilerin akademik hazırbulunuşluluk çeşidi de okula bağlılığı belirleyen kişisel değişkenlerden biri olarak dūřnlebilir. Bununla birlikte öğreticilerin tavrıları öğrencilerin okula bağlılığının üzerindeki etkisi çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Araştırmacılar, sadece okula bağlılığı etkileyen faktörleri belirleyen çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bununla beraber okula bağlılığının sonuçları hakkında araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere, okula bağlılık öğrencilerde daha az sorunlu davranışlar ve daha çok pozitif davranışlar oluşmasına imkân sağladığı söylenebilir.

2.10. Stres

Stres kavramı, bilhassa fiziksel ve ruhsal sağlık konularında çok kez gündeme getirilse de ekonomi, siyasal bilimler, işletme ve eğitim çeşitli alanlarda da göz önünde olmaktadır. Nerdeyse her gün yazılı ve yazılı olmayan basında stresin tanımına, nasıl yöneltip azaltılması gerektiğiyle ilgili haber ve bilgileri görmek kaçınılmazdır. Bununla birlikte stres kavramı, günlük hayatta nerdeyse herkesin gündeminde bulunup günlük konuşma kelimelerinin arasındadır. Stres kavramı, Fransızcada “estrece” Latince “estrctio” kelimeleriyle karşılanmıştır ve zamanla farklı anlamları barındıracak hale gelmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Kavram, 17. Yüzyıla gelindiğinde “felaket, bela, dert, keder, elem” manalarını karşılamıştır. Bu kavramı Fransız Fizyoloji alanındaki Bernard “bireyin uyumunu bozan değişkenler” olarak kullanılmıştır. Aynı senelerde Selye, ilkin bireye zarar veren uyaranlar” olarak açıklarken, sonradan “organizmanın zorlanma sonucunda açığa çıkardığı davranış” olarak ifade etmiştir (Akt. Köknel, 1998). Alanyazında, stresin anlamları kaynaklar arasında farklılık göstermektedir. Örnek olarak, Akıl Bilimleri sözlüğünde,” organizmanın atlatması gerekli olan koşullara oluşturduğu tepki davranışı” olarak açıklanmıştır (Erkuş, 1994). Diğer taraftan stres, Cüceloğlu (1996) tarafından, “kişinin bedensel ve toplumsal çevrenin oluşturduğu dengesiz şartlar sebebiyle, fiziksel ve ruhsal kapasitesinin ilerisinde sarf ettiği emek” şeklinde ifade edilmiştir. Özetle, kavrama atfedilen manalar incelendiğinde, bireyin fiziksel ve psikolojik tehdidi ve sıkıştırılması ile açığa çıkan bir durum olduğu ifade edilebilir. Stres, ortaya çıkış durumları yönünden irdelenebilir. Fried (1980), stresi ortaya çıkış durumlarına göre üç şekilde tanımlamıştır. İlk şekil, felaket stresidir. Bu stres, geniş alanları ve kişi toplulukları altına alan strestir. İkinci şekil, akut strestir. Bu stres kriz veya kişileri etkisi altına alan aniden gelişen vakalar sonucunda oluşur. Üçüncü şekil ise, gündelik strestir. Gündelik stres, gündelik hayatın içinde devamlı varlığını gösteren ve kişileri etkisi altına alan strestir. Stres durumu, bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu aşamada, kişilerin strese yönelik ortaya çıkardığı davranışları, üç adımda şekillenmektedir. Alarm, direnme ve tükeniş aşaması. Bu üç adıma alanyazında” genel uyum tepkisi” adı verilir. Kişi alarm adımıyla ilkin stresi ortaya çıkaran durumu fark eder. Sonra bu durumla ya savaşmak veya ondan kaçınmak için davranışında bulunur. Direnç adımıyla kişi, yükselen enerji ve kan dolaşımı yardımıyla stres ile savaşmayı sürdürür. Fakat direnme adımı uzun sürerse kişi yorgunluk hissi hissedip çöküntü yaşar.

Kişi stresin durumunun baskısını şiddetli ve devamlı hissederse tükenme adımına gelir. Tükenme adımı, kişinin dengesinde bozuklukla beraber kişinin bitkinliği ve yorgunluğu üst seviyelere ulaşır (Papas, 1997; Baltaş, 1984; Bernstein, 1994). Stresin, kişiler bedensel ve ruhsal iyi olma durumları üstünde mühim etkileri bulunmaktadır. Araştırmalar, stresin uyuşturucu bağımlılığı, intihar eğilimi, depresyon, kalp rahatsızlıkları ve bağışıklık sistemindeki çöküşler gibi ruhsal ve fiziksel hastalıklara neden olduğunu göstermiştir (Greenberg, 1990; Lazarus ve Folkman, 1984). Stres, sürekli kişi için istenmedik bir durum şeklinde düşünülmemelidir. Stres şartları, kişilerin yeteneklerini engelleyebildiği gibi diğer taraftan yeteneklerini ortaya koymalarını sağlayabilir. Örnek olarak alt seviyelerdeki stres, kişi için uyaran olabilir. Tıpkı bir güdülenme vasıtası rolünde bulunabilir. Fakat stresin seviyesi arttıkça, kişiler için bedensel, ruhsal ve davranışsal sıkıntılar açığa çıkabilir (Bernstein, 1994; Rowshan, 2000).

2.10.1. Stresle Başa Çıkmanın Tanımı

Stres aşamasında bulunan kişilerin mühim özelliklerinden bir tanesi de başa çıkmadır. 1970'lere gelindiğinde stres hisseden bireyde hastalık ortaya çıkmadığını düşünerek bir süre değişken aranmış ve Freud'un "savunma mekanizmaları" tekrar incelenerek, "başa çıkma" kavramı oluşturulmuştur. Stresli anlarda kullanılan veya depresyon, psikosomatik problemler gibi birçok ruhsal hastalıklarla bağdaştırılan başa çıkma çeşitlerinin belirleyici aktivitesi, araştırmacıların zamanla dikkatlerinin bu konuya yoğunlaşmasına sebep olmuştur (Billings ve Moos, 1981; Coyne, Aldwin ve Lazarus, 1981; Akt: Şahin ve Durak, 1995). Tarihsel yönden ele alındığında, stresle başa çıkma stratejilerinin beş değişik yönden incelendiği görülmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Bunlar:

1. Freud'un psikanalitik yaklaşımında açıkladığı bilinç dışı "savunma mekanizmaları" (Ego savunma mekanizmaları).
2. Erikson'un "yaşam aşamaları" kuramında bahsettiği, özgüven, öz yeterlik ya da içsel kontrol gibi "kişisel kaynaklar",
3. Evrim yaklaşımı ve davranışçı yaklaşımdaki, "sorun çözme gayeleri",
5. Canon ve Selye (1976) gibi araştırmacıların ifade ettiği, aynı zamanda hayvanların strese karşı oluşturduğu, kalıtsal şekilde ayarlanmış "savaş veya kaç" tavrı,

6. Bireyin, bireysel kendi fizyo-psikolojik durumlarının zorlanması ve bitmesi anında ortaya çıkardığı, “uyum sağlamaya” yönelik, sürekli değişen zihinsel ve davranışsal emekler şeklinde sayılabilir (Compas, 1987; Folkman, 1984; Moos ve Billings, 1982, 1986; Patterson, Hamilton ve McCubbin, 1987; Akt: Şahin ve Durak, 1995).

Başa çıkma stratejilerinin literatürde “kaynaklar”, “stiller” ve “belli emekler” biçiminde sınıflandırıldığı da görülmektedir. Başa çıkma kaynakları, kişinin problem çözme yeteneklerini, bireyler arası iletişimdeki yeteneklerini, istedik benlik ifadesi gibi kişiliğinin kimi taraflarını ve toplumsal yardımlarını oluştururken; başa çıkma stilleri, belirli anlarda genelde kullanılan veya benzer anlarda zamanla tekrara tabi olan başa çıkma şekillerini barındırmaktadır. Bunlar aynı anda bireyin seçimlerini, dolaylı yünden inanış ve değerlerinin aynasıdır. Başa çıkma emekleri ise belli bir stres durumunda ortaya çıkan zihinsel ve tavırsal yöntemlerdir ve stresli olay değişkenine göre farklılaşmaktadır (Coompas, 1987; Akt: Şahin ve Durak, 1995).

Stresli anların sebep olduğu hislerin ve ruhsal uyaranların rahatsızlık yaşatması, bireyi bu durumdan sıyrılmaya veya durumu düzenlemek için bir tavır sergilemeye yönlendirir. Oluşan yönlendirmeye kişiler, stres durumunda hislerini kontrol ederek, tavırlarını düzenleyerek, stresin oluşumunu azaltarak strese ayak uydurma aşamasına geçerler (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen ve Wadsworth, 2001). Özetle; stresle başa çıkmaya stresin istenmedik etkilerini gidermeye uğraşırlar. Başa çıkma sözcüğünün aslı, Yunan dilindeki “koahos” sözcüğüdür. Sözcüğün manaları, “karşılama, karşı karşıya gelmek ya da çarpmak” biçimindedir. Alanyazın taramasına dayanan bir araştırmada, başa çıkma sözcüğünün, kaynakları etkin şekilde kullanma, etkin şekilde tavır sergilemek ve etkin çözümlerle isteklerin giderilmesi gibi durumları barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Marsella ve Jash-Scheuer, 1998). Folkman’a (1984) göre; başa çıkma (coping), stres oluşturunların belirlediği hissel zorlanmayı düşürme, giderme veya bu zorlanma maksadıyla ortaya çıkan zihinsel, davranışsal ve hissel tepkiler bütünüdür. Moss ve Billings (1982), başa çıkmayla ilişkili alanyazın incelemesine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, başa çıkmanın incelendiği beş metot üzerinde durmuşlardır. Bunlardan birincisi, psikanalitik metodudur. Bu metot, başa çıkma aşamasında içsel dışsal gerçeklik, arasında ortaya çıkan çatışmayı gidermek amacıyla ego aşamalarına vurgu yapar. İkinci olarak, gelişim aşamaları metodudur. Bu metoda göre, başa çıkma kaynakları, gelişim aşamalarının arasındaki atlayışların etkin bir yöntemle

atlatılmasıyla yükselir. Gelişim aşamalarında özsaygı, öz yeterlilik, egemenlik hissi, sorumluluk ve içsel kontrol gibi kaynakların artışı mühimdir. Üçüncü metot, evrimsel metodudur. Bu metot, başa çıkma stillerinin hayatta kalmayı sağlayan durumlarına vurgu yapar. Dördüncü metot, kültürel ve toplumsal metodudur. Bu metoda başa çıkma, fiziksel ve kültürel toplum şartlarına uyumsama şeklinde değerlendirilir.

Beşincisi ise, bütüncül metodudur. Bu metot, başa çıkmayı, başka kaynaklarla birlikte hayatta karşı karşıya gelinen olay ve zorlamaları arttıran veya azaltan kapasitelerin bir çeşidi gibi değerlendirilir. Kişinin gerilmesine sebep olan iç ve dış istekler doğrultusunda, kişinin başa çıkmak amacıyla ortaya çıkardığı zihinsel ve tavırsal emeklerini vurgular. Lazarus'a (1976) göre başa çıkma, çok genel bir sözcüktür. Bu genel sözcük, direk eylem ve hafifletici tavırlar olarak iki şekilde ele alınır. Direk eylemler, kişinin etrafıyla iletişimi sonunda ortaya çıkan tehdit ve tartışma gibi sıkıntılı şartları kendine yönelik hale getirmeyi hedefleyen tavırlardır. Kişinin riske karşı hazırlıklı olması, saldırgan tavırlar ortaya çıkarması, kaçınması veya durgunluğu seçmesi gibi tavırlar direk eylemlere örnek gösterilebilir. Hafifletici tavırlar ise, kişiyi rahatlatmayı sağlar. Kişi, hafifletici tavırlar nedeniyle, hissel olarak sıkıntılı anlarda kendini daha iyi algılar. Davranışlarına, daha etkin veya göreceli olarak daha rahat biçimde devam eder. Alkol, uyku ve kas gevşetici ilaçları kullanma gibi hafifletici davranışlar belirtiyi yok etmeye yöneliktir.

2.10.2. Stres ve Stresle Başa Çıkma ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

2.10.2.1. Lazarus ve Folkman'ın Bilişsel Değerlendirme Kuramı

Bu yaklaşıma göre, birey ve etrafı, karşılıklı ve çift taraflı bağlantı içerisinde. Bu bağlantı sebebiyle oluşan stresle başa çıkma, kişinin barındırdığı kaynakları zorlayan iç ve dış istekler arasındaki zıt durumun üstesinden gelip azaltmak için kişisel olarak oluşturulan emeklerdir. Bu yaklaşıma göre hem stres deneyiminde hem de stresle başa çıkmada kişinin vakayı bireysel şekilde değerlendirmesi önemlidir. Stres durumunu açıklama da hem çevresel "objektif" stres sebebi, hem de kişinin bu durumla ilgili bireysel ölçmelerini önemseyen Lazarus ve Folkman (1984)'ın yaklaşımlarında, stres oluşturan bir vaka veya durum yaşayan kişi bu durumun kendisi tarafından bir stres sebebi olarak görüp görmediğine yaptığı "ilk değerlendirme" ile birlikte karara varır. Bu değerlendirme esas olarak uyarıcı ortadaki olayın zarar, kayıp veya risk barındırıp barındırmadığını bireysel olarak belirleme aşamasıdır. Bu süreç, kimi zaman da bir karşılaşmaya davet

(challenge) değerlendirmesiyle sonlanabilir ki, bu değerlendirme kişilerde olayı çözme, kazanma ve gelişim isteklerini oluşturmaktadır. Bu durumdaki kişiler heyecan ve istek benzeri pozitif hisler duyumsarlar. Ancak zarar ve risk değerlendirmesine tabi olanlar öfke, korku veya alınma benzeri negatif hisler duyumsadıklarından gerçek stres anları bu bireyler için söz konusudur. İlk değerlendirmede, kişinin genel algı durumu, değer verdikleri ve gayeleri, durumların kontrolüyle ilgili inanışları ve stresin önceki veya yeni bir uyaran olması gibi şartlar değerlendirme aşamasında etkilidir (Lazarus ve Folkman,1984).

İkinci değerlendirmede ise kişi bütün bireysel kaynaklarını değerlendirmeye tabi tutar. Genel gaye olayın “kontrol edilebilir” durumunu belirlemektir. Her iki değerlendiriş sonrasında kişi başa çıkma taktiklerini işe koşmaya başlar (Lazarus ve Folkman, 1984). Bu yaklaşımda başa çıkış taktikleri sorun ve duygu odaklı olarak iki şekilde ele alınır. Bunlar aşağıda yer almaktadır.

1.Sorun odaklı başa çıkma: stresin çıkış noktasına ilişkin çabaları açıklamaktadır. Harcanan emekler, kişinin tavırlarını veya etrafını değiştirmeyi hedefler. Direk olarak stres verici olayın ortadan kaldırılma gayesindeki tavırları kapsar. Birey geliştirdiği değerlendirmeler neticesinde stresi oluşturan durumu kontrol edilip edilmediğini belirler ve harekete geçer. Stresi gidermeyi sağlayan taktikler, sorunu saptamay, çözüm seçenekleri oluşturmayı, bu seçenekleri fayda veya zarar yönünden değerlendirip, arasından seçim yapmayı ve bu seçimini harekete geçirmeyi barındırmaktadır. Sorun odaklı taktikler aynı anda içe yönlendirilebilir: birey etrafı değiştirmek yerine kendini ilgilendiren durumları değiştirmeyi seçebilir. Değişen istek seviyeleri, diğer zevk durumlarını saptamak ve yeni tecrübeler kazanmak bu duruma örnektir. Kişinin, bu taktikleri ne denli etkili kullandığı, tecrübesi ve kendini kontrol ediş seviyesiyle ilişkilidir (Atkinson ve diğerleri, 1996). Örnek olarak mezun olmak için bir dersten kalmaya yakın durumdaki bir öğrenci danışmanıya konuşabilir, ödevlerini tamamlamak için program oluşturabilir veya dersi yaz okulunda geçmek için kayıt oluşturabilir. Bu aktivitelerin hepsi, problem odaklı başa çıkma stratejileridir. Problem odaklı başa çıkma taktiklerini işe koşan bireyler hem stresli durum anında hem de bundan sonraki süreçte daha az depresif seviyeleri göstermektedirler. Daha az depresif hallerde bulunan bireyler de problem odaklı başa çıkma taktiklerini daha basit bulabilmektedirler (Billings ve Moos, 1984; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

2. Duygu odaklı başa çıkma: Stres olayının oluşturduğu negatif hislerin kontrol edilip, pozitif bir duruma yönelmesine ilişkin tavırları kapsar. Duygu odaklı başa çıkış taktikleri, stres oluşturan olayın kontrol altına alınıp alınmadığını kararlaştırıldığında, hissel gerginliği azaltabilmek veya tamamıyla gidermek amacıyla oluşturulan taktiklerdir (Atkinson ve diğerleri, 1996). Negatif hislerle başa çıkma taktikleri “tavırsal” ve “zihinsel” olarak iki şekilde ele alınır. Tavırsal taktikler sıkıntıyı zihinden atmak için, bedensel aktivitede bulunmayı, alkol veya diğer uyuşturucuları kullanmayı, siniri belli etmeyi, arkadaşlardan duygusal yardım istemeyi içermektedir. Zihinsel taktikler ise, sıkıntı ile ilgili fikirleri belli bir süre ertelemeyi ve sıkıntıyı bilişsel olarak olumlu biçimde yeniden anlamlandırarak riski indirgemeyi ifade etmektedir. Zihinsel taktikler, çoğunlukla problemlili durumun tekrar değerlendirilmesine dayanmaktadır. Kimi davranışçı ve zihinsel taktikler uyumsama yönlüdür, fakat kimileri, kişiye daha çok stres oluşturmaktadır (örneğin çok alkol kullanmak) (Atkinson ve Diğerleri, 1996). Zihinsel ve bedensel sağlığın olumlu etkilendiği bir diğer başa çıkış taktiği de başka kişilerden duygusal yardım almaktır. Bir kişinin, travmanın ardından aldığı toplumsal yardımın içeriği toplumsal yardımın sağlık açısından etkisini büyük oranda etkilemektedir (Rook, 1984; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Lazarus (1993), stresle başa çıkış süreciyle ilgili gerçekleştirdiği araştırmalar (Folkman ve Lazarus, 1985; Folkman ve arkadaşları, 1986a; Folkman ve arkadaşları, 1986b) sonunda ulaştığı sonuçları aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1. Başa çıkma, karışık bir süreçtir ve bireyler tüm stres oluşturan durumlarla karşı karşıya geldiklerinde temel başa çıkış taktiklerinin birçoğunu işe koşmaktadırlar.
2. Başa çıkma, olayın kontrol altına alınıp alınmaması ile ilişkilidir. Durum, değiştirilebilir olarak düşünüldüğünde problem odaklı başa çıkma; değiştirilemez olarak düşünüldüğünde ise duygu odaklı başa çıkma yollarını kullanmaktadırlar.
3. İş, sağlık ve aile ile ilgili stresli durumlar yaşandığında, genel beklentilerin zıttı olarak, kadınlarla erkeklerin başa çıkma şekilleri arasında büyük paralellikler görülmektedir.
4. Kimi başa çıkma stratejileri belirli çevre koşullarına bağımlı iken kimileri stabildir. Örnek olarak, durumla ilgili pozitif düşünme kişilikle ilgili olup görece stabildir, sosyal yardım arama ise çevre koşullarına bağlı olduğu için değişkendir.

5. Karışık bir stres oluşturan durumun herhangi süreci başka sürecinden farklı bir başa çıkma taktiklerinin işe koşulmasını gerektirebilir.
7. Başa çıkma davranımı, hissel sonuçların önemli bir belirleyicisi olarak görev almaktadır. Kimi stresle başa çıkma stratejileri pozitif sonuçları, kimi negatif sonuçları doğurmaktadır.
8. Başa çıkma stratejilerinden hangisinin işe koşulacağı, stres verici olaya, bireyin strese yatkın olma biçimine, düzeltilmesi düşünülen alanın çeşidine, kişinin kendisini iyi hissetmesi, sosyal kullanışlılık, bedensel sağlık gibi durumlarda farklılık göstermektedir.

2.10.2.2. Bilişsel - Davranışçı Kuram

Bilişsel yaklaşıma göre, akılsal ve realist olmayan tavır şekli stres durumlarının en mühim sebebidir. Abramson arkadaşları (1978), öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness) özelliği barındıran bireylerin, negatif durumları kişisel olarak ve hayatlarının çoğu kısmı ile ilgili olabilecek sebeplerle örneğin “Bu yaptığım her şeyi etkileyecek” “Bu sonsuza dek sürecektir” ilişkilendirdiklerinde, negatif durumlara yönelik çaresiz, üzüntü hissi ile tepkide bulunma ihtimallerinin bir hayli fazla olduğunu ileri sürmüştür. Örnek olarak, eşi tarafından terk edilmiş bir birey evliliğin sonlanması “kötü” kişiliği ile ilişkilendirirse, bir sonraki ilişkilerinde başarısız olabileceğini düşünebilir ve kişilik saygısını kaybetme durumuna gelebilir. Bu netice sayesinde alt düzeyde güdülenme, pasif tavırlar ve üzüntülü hisler açığa çıkabilir. Bunun zıttı olarak, eğer ilişkisindeki problemleri kendi ve eşi arasında bulunan basit geçimsizliğe bağlamak gibi daha az kötü bir bağlamda bulunursa kişilik saygısını ve geleceğe olan çabasını koruyabilir (Atkinson ve diğerleri, 1996).

Abramson ve arkadaşları (1978), gerçekleştirdikleri çalışmalarda, bireylerine yükleme çeşitlerini (attributional styles), vaka ve durumları stres şeklinde görme ve sıkıntılı durumlara karşın çözümsüz ve depresif tavırlarda bulunuş seviyelerini belirlediğini saptamışlardır. Negatif yükleme biçimi, bedensel hastalıklarla ilgilidir. Daha çok negatif yükleme şekli bulunan öğrenciler, daha pozitif yükleme şekli bulunan öğrencilere nazaran daha çok hastalık barındırmakta ve hastanelere daha çok gitmektedirler. 35 yılı bulan boylamsal bir çalışmada, araştırmacılar negatif yükleme şekli barındıran 25 yaşındaki erkeklerin daha sonraki yıllarda daha pozitif bir yükleme şekli olan erkeklere nazaran

bedense rahatsızlık gelişme ihtimalinin daha çok olduğunu saptamışlardır. Negatif bir yükleme şekli barındıran bireyler, hayatları üstünde kontrolleri bulunmadığını hissetme yönelimindedir ve kontrol edilmezlik düşünceleri ağır işleyen bağışıklık sistemi ile de bağlantılıdır. Negatif düşünme şekli, bağışıklığın işleyişini azaltarak, direk veya sağlığa iyi gelen hareketleri azaltarak dolaylı şekilde sağlığı etkilemektedir (Peterson, Seligman ve Vaillant, 1988; Peterson ve Seligman, 1987; Akt: Atkinson ve diğerleri, 1996). Neticede, bilişsel-davranışçı yaklaşımı benimseyen kuramcılar, akla ve gerçekliğe dayalı olmayan düşünce ve inanış şekline bağlı şekilde, bireylerin stresi kendilerinin oluşturduğunu savunmaktadır. Stresin oluşmasında yanlış algılayış ve değerlendiriş şekillerinin mühim bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Stresle başa çıkış aşamasında kişilere destek halinde iken de fikir ve inanış sistemini daha rahat, iyimser ve realist biçime çevirme üzerine odaklanmaktadırlar.

2.10.2.3. Hobfoll'un Kaynakların Korunumu Kuramı

Hobfoll (2001), "Kaynakların Korunumu" şeklinde isimlendirilen görüşünde, stresin şu şartlar etkisiyle oluştuğunu öne sürmektedir: kişinin değerli olarak gördüğü kaynaklar; kaybolma riski altında bulunduğu, gerçekten kayıp olduğunda ve mühim şekilde kaynak yatırımından sonra, yeterli miktarda kaynak kazancı olmadığında oluşmaktadır. Kaynak kaybı, kaynak kazanışından daha fazla stres oluşturmaktadır, bunun sebebi kişiler negatif veya risk oluşturan bir olayı daha fazla önemsemektedir. Bireyin bu özelliği ise hem doğumdan hem de ilk öğrenişleri ile ilişkilidir. Bireyler bu tavırlarını otomatik şekilde göstermektedirler. Kişiler, donanımlarını fazlalaştırarak gelecekte karşılaşılabilecekleri beklenmeyen stres verici olaylara yönelik hazır halde olmaya çaba göstermektedirler. Bu şekliyle kaynak sağlama ve çoğaltmaya yönelik istek, ön hazırlık yaparak başa çıkma (proactive coping) taktiğidir. Bireyler, hayat gayelerine, dikkat ederek, çevresel ve imkânlarını ölçerek donanımlarını artırma veya engelleme şeklinde hareketlerde bulunurlar. Bir diğer ifade ile bireyler sadece stres deneyimi ortaya çıkmadan önce de donanımlarını fazlalaştırarak ve sağlamlaştırarak başa çıkma hareketinde bulunabilirler. Bireyler travma barındıran stres durumlarında hem oluşan hatayı giderme hem de donanımlarını korumaya yönelik harekette bulunabilirler. Bireysel, toplumsal ve ekonomik ve başka kaynaklardan kuvvetli bir donanıma sahip olabilen bireyler, şiddetli ve travma barındıran strese karşı daha iyi bir uyum içinde olabilirler. Böyle anlarda proaktif bir şekilde hâlihazırdaki donanımlarını kullanabilirler.

Kişiler, aileler ve başka kümeler, kaynak azalımını denge haline getirmek, ilerleyen kaynaklar varetmek ve kaynak kazanma atılımları sebebiyle kaynak yatırımı yapmalıdırlar. Bu sebeple, kendini yönetme (self-directed) hareketinin mühim bir etkisi vardır (Hobfoll, 2001).

2.10.2.4. Akış Kuramı

Akış kuramı (Flow theory), Mihaly Csikszentmihalyi tarafından 1965 yılında sanatçıların kişisel yaşamlarının irdelemesini baz alan, doktora çalışması ile oluşturulmuştur. Daha sonraları, akış kuramı temelinde, satranç oyuncularını (Csikszentmihalyi, 1975a), oyun ve boş zaman aktiviteleri (Csikszentmihalyi, 1975b), yabancılaşma ve gagesizlik, kültürler arasındaki değişiklikler (Massimini, Csikszentmihalyi ve Delle Fave, 1988), çalışan kadınlar (Allison ve Duncan, 1988), akademik başarısı az ve fazla İngilizce öğrencileri (Larson, 1988) ve Matematik öğrencileri (Nakamura, 1988), okyanus gemicileri (Macbeth, 1988), yalnız şekilde çok sıkıntı yaşamış bireyler (Logan, 1988) ile ilgili çalışmalar gerçekleştirmiştir (Akt: Parr ve Montgomery, 1998). Akış kuramı, bilgi kuramını benimseyen olgu bilimsel bir felsefedir. Bu kuramın ilkin ilgi alanı, kişilerin neyi deneyimledikleri ve buna ne şekilde yorum getirdikleri ile ilgilidir. Patolojiden ziyade, en pozitif yaşayışları (optimal experiences), büyüme ve gelişmeyi irdeleyen Allport (1955) ve Maslow (1971)'un düşünceleri ile uyumludur (Parr ve Montgomery, 1998).

2.10.3. Ergenlikte Stres Nedenleri

Stresin ortaya çıkması için ilkin, kişinin uyum sağlayan taktiklerini bozan ve tehlikeye yönelten durumların ve değişkenlerin bulunması lazımdır. Bu durumlara ve değişkenlere “stresör” denir. Stresörler, bireyin dengesini değiştirir. Kişi, değişen dengeye yönelik, dengeyi oluşturmak için bedensel, zihinsel ve davranışsal tavırlar oluşturur (Baltaş, 1984; Bernstein, 1994). Genel şekilde değerlendirildiğinde, günlük hayatta kişiler için stres oluşturan vakalara, “stresli hayat vakaları” denilmektedir. Eşin kaybı, işsiz kalma, emeklilik, mühim bireylerin ölümü, yeni bir okula başlama, stres oluşturan hayati durumlar şeklinde belirtmek ihtimal dâhilindedir. Kişinin içinde olduğu gelişim aşaması, cinsiyeti, sosyal çevresi, yaşadığı zaman gibi birçok değişken, kişinin çeşitli stres oluşturan hayati durumlarla karşılaşmasına sebep olabilir (Köknel, 1988).

Hayati olayları içinde kişilerin streslerini arttıran ve stres oluşturan sonuçları tahmin edilebilen iki mühim stres değişkeni barınmaktadır. Bu değişkenlerden birincisi, kişinin iç hayatıdır. Kişi, iş hayatında doyuma ulaşmadığında gündelik stres seviyesinde yükseliş görülür. İş hayatında yaşanan görevlerdeki sıkıntılar, negatif ilişkiler, görev tartışmaları ve fazla iş yükü, mühim stres sebepleridir (Baltaş ve Baltaş, 1993). Kişinin gerçekleşmesi mümkün olmayan gayeleri ve istekleri ikinci değişkendir. Kişinin bireysel yetenekleri seviyesinde gayelerinin bulunması ve bunları gerçekleştirmek amacıyla emek harcaması kişiyi azimlendiren etkisi vardır. Kişinin kendi seviye ve isteklerinden fazla amaçlara sahip oluşu ise, kişinin stres oluşturmaya sebep olur (Csikszentmihayli, 2005). Birçok araştırmacı ve kuramcı, çocuk ve ergenlerin yaşadıkları stresör şekillerini saptamayı ve sınıflandırmayı amaçlamıştır. Oluşturulan sınıflandırmalar incelendiğinde; araştırmacılar, okul kaynaklı stresörleri, akademik ve toplumsal olarak ikiye ayırmışlardır. Stres konusundaki çalışmalarla öne çıkan Elkind'e (1986) göre de ergenlerin karşılaştıkları üç farklı stresör bulunmaktadır:

- Bilinebilir ve engellenebilir stresörler: uyuşturucu kullanma ve kaidelere uyulmaması gibi.
- Bilinemez ve engellenemez stresörler: Bu stresörler, beklenmeyen stres değişkenleri şeklinde de açıklanmaktadır. Bilinemez ve engellenemez stresörler, hayati olaylar içinde kişinin hayatındaki köklü değişimlere neden olmaktadır. Bireyin yakını kaybetmesi, kaza ve yaralanma durumları ve doğal afetler, bilinemez stres değişkenlerine örnek verilebilir.
- Bilinebilir; ancak engellenemez stresörler: imtihanlar gibi (Akt. Cicchetti ve Toth, 1997) içerisinde stres bulunduran hayat tecrübeleri, ergenlerin kişisel iyilik durumları ve sağlıklı biçimde gelişimlerini tamamlaması için muhtemel risklerdir. Çocuklar ve ergenler çoğunlukla stresli hayat durumları ile karşılaşmaktadırlar. Amerika'da gerçekleşen araştırmalarda ergenlerin % 25'nin strese sebep olan hayati durumlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Cicchetti ve Toth, 1997). Stresi açığa çıkaran hayati durumlar ile ergenlerin ruhsal sağlıkları arasında var olan bağlantıları irdeleyen araştırmada çalışmacılar, stres anlarında ergenlerin tavırlarını incelemişlerdir. Bu anlamda ergenlerin, gündelik hayat stresörleriyle ve kuvvetli stresörleriyle karşılaştıklarını saptamışlardır (Kenny, 2000). Özetle, ergenlerin stres oluşturan değişkenleri şunlardır: Gelişim görevleri, aile ve

arkadaş bağları, okul ve sınav sorunları, mühim bir yakının kaybı, bedensel ve cinsel sıkıntılar (Oral, 1994; McNamara, 2000; Kulaksızoğlu, 2001; Jose ve Huntsinger, 2005). Buna ek olarak baş ağrısı, astım, karın ağrısı gibi kimi hastalıklar da stres oluşturan hayati durumlarla bağlantılı olduğu saptanmıştır (Kenny, 2000).

2.10.4. Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma

Seiffge-Krenke (1993)'ye göre, ergenlerin kullandığı başa çıkma şekillerinden kaçınma (geride kalma ve kaderci tavırlar) taktiği kullanışlı olmazken, sorun merkezli başa çıkış (bilgi veya öneri alma, toplumsal yardımı kabullenme, sorun gidermek amacıyla emek harcama) kullanışlıdır. Kaçınma yöntemi genellikle, çocuk yaştakilerde, psikolojik sıkıntıları bulunan ergenlerde (Reinhard ve Ott, 1994) ve depresif tavırları bulunanlarda, benlik saygısı az olan, toplumsal yardım konusunda sıkıntı yaşayanlar (Chan, 1995) ve toplumsal uyumluluğu zayıf olan (Tolor ve Fehon, 1987) ergenlerde görülmektedir. Griffith, Dubow ve Ippolito (2000) ise, yedinci, dokuzuncu ve on ikinci sınıf düzeyindeki ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, gelişimle ve okul ile ilgili stres oluşturunucularla başa çıkışta dokuzuncu sınıf öğrencilerinin diğer iki guruba nazaran daha çok kaçınma stratejisini kullandıklarını saptamışlardır. Araştırmacılar, bu saptamanın, alt düzeyde psikososyal uyumsuzluğun belirtisi olabileceği gibi fiziksel ve ruhsal gelişiminin oluşturduğu strese okul geçişinin de oluşturduğu stresin eklenmesiyle ortaya çıkabileceğini savunmaktadırlar. Ergenlerde başa çıkma ve ruhsal sağlık arasındaki bağlantıları konu edinen çalışmalar, strese sebep olan sebeplerden uzak durmak ve onları yok kabul etmek gibi kullanışsız başa çıkma taktikleri ile üst düzeyde depresif durumlar ve kaygı arasında mantıklı bağlantılar saptamışlardır (Hess ve Copeland, 2001).

Etkisiz başa çıkma, aynı anda, ergenlerin kişilerle olan bağlantılarını da engellemekte ve onların sonraki karşılaşabileceği sıkıntılı durumlarda başa çıkma kapasitelerini ve kaynaklarını işe sürme ve artırma imkânlarını da baskılamaktadır (Compas, 1987; Rice ve diğerleri, 1993). Fakat ergenlikte zihinsel boyutta soyut zekânın kapasitesinin ve tecrübesinin artmasıyla başa çıkma taktiklerinde bir yükselme görülmektedir (Fields ve Prinz, 1997). Ergenlerin etkin başa çıkma taktiklerinin kullanmalarında en etkin kaynaklardan biri toplumsal roller olabilir. Toplumsal rol örnekleri ergenler yönünden aynı anda toplumsal yardım merkezleridir. Alan yazında en çok dile getirilen ve

önemsenen stresle başa çıkma taktiği “toplumsal yardım arama” taktiğidir. Toplumsal yardım, kişiye öğüt ve bilgilendirme, duygusal yardım, maddi destek, tebrik, kişinin sıkıntılarında yardımda bulunma, kişiye örnek olma, toplumsal ilgi şeklinde ortaya çıkan çok yönlü bir ifadedir. Kişinin hayatında mühim bir yere sahip, ebeveyn, sevgili, akranlar, aile, öğreticiler, akrabalar, komşular, üstatlar gibi bireyler kişinin toplumsal destek kaynaklarını oluşturur (Yıldırım, 2004). İlgili çalışmalar irdelendiğinde, ergenlerin en çok kullandığı başa çıkma stratejisinin şunlar olduğu görülmüştür: gevşeme, kendine güvenme, sorunları çözüme kavuşturma, espri, sorunu pozitif biçimde bilişsel yönden tekrar oluşturma, arkadaş yardımı alma, fiziksel olarak istirahat, eğlence, dikkati dağıtma (Hess ve Copeland, 2001), duygusal boşalma (venting feelings), madde kullanma, şiddete yöneliş, dine yöneliş (Feldman, Fischer, Ronsem ve Allison, 1992).

Araştırmacılar, bu taktiklerden sorun odaklı taktiklerin duygu odaklı taktiklere nazaran ergenlerin bedensel ve ruhsal sağlığını korumada daha üst seviyede etkin olduğunu saptamışlardır (Patterson ve McCubbin, 1987).

Alanyazında, yetişkinliğe nazaran ergenlikte stres ve başa çıkma ile ilgili araştırmaların bir hayli yeni bir konu olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili araştırmaların kuramsal dayanakları epeyce sınırlı kalmaktadır. Ergenlikte stres ve başa çıkma araştırmaları, aynı anda yetişkin başa çıkma tarzlarıyla açıklanmaktadır (Compas, 1998). Bireyler, risk veya zorluklara yönelik uyumsama ve başa çıkma stratejilerini, diğer bir ifadeyle, ruhsal ve bedensel yeteneklerini işe koşarak geliştirir (Skinner, 1995). Uyumsamadaki sıkıntılar, bilhassa çocukluk ve ergenlik döneminde toplumsal, zihinsel ve ruhsal gelişimi negatif anlamda etkiler. Bu sebeple ergenlikte başa çıkma yeteneklerinin eksikliği nedeniyle psikolojik iletişim sıkıntıları yaşadıklarını açıklamaktadır. Düşük okul başarısı, uyum sorunları, stres, depresif haller, beslenme dengesizlikleri ve şiddet, bu sıkıntılara örnek verilebilir. Tüm bunlarla birlikte; son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, ergenler için, hayati olaylarıyla başa çıkma stratejilerindeki azlığın stres merkezleri olduğunu açıklamıştır (Kovacs, 1997; Frydenberg ve diğerleri, 2004).

Başa çıkma durumu gelişim yönünden incelenebilir. Bu anlamda Baltes (1987), “yaşam boyu gelişim” görüşünü savunmuştur. Bu görüşe göre; hayat boyu gelişim, kazanım ve kayıpların hayat boyunca değişmesiyle ortaya çıkar. Kişinin gelişimi; yaş, cinsiyet, genetik, tarih, kültürel ve maddi şartlara bağımlıdır. Hobfoll’un (1989) kazanımları

tarafından irdelendiğinde, bu şartların açıklanabilir kaynaklar olduğu da görülebilir. Örnek olarak; zihinsel gelişim, bu yönde bir kaynaktır. Okul öncesindeki dönemde çocuklar, kendi hislerini ve fikirlerini irdeleme yeteneğini artırmaya başlarlar. Böylelikle gelişim yaşayan üst zihin, dürtü kontrolü ve hazzı öteleme gibi başa çıkma taktiklerinin işe koşulmasına imkân sağlar. Tekrar ergenlikte gelişen soyut düşünmeyle ergenler, düşünce aşamasında birçok değişkeni göz önüne alabilir. Soyut düşünce tarzıyla geçmiş yaşantılar ile gelecek yaşantılar arasında köprü kurar. Böylelikle olasılıklar oluştururlar. Bütün bu tecrübeler, ergenlerin problem çözme imkânlarını artırarak problem odaklı başa çıkma tekniklerini kullanmalarına sebep olur. Ergenlik döneminin ilk zamanlarında ergenler, duygusal, bedensel ve ruhsal yönden birçok stresörle karşı karşıya kalırlar; ancak hala yeteri kadar başa çıkma deneyimlerine sahip değildir. Ergenler ilerleyen zamanlarda, fazlaşan tecrübeleri sayesinde bu becerilerini geliştirirler. Bütün bu aşamada aile ve büyüklerin etkisi önemlidir. Kişiler, okuldan önceki ve ilkökul yıllarında büyükleri rol alarak problem çözme kapasitelerini artırırken; duygu odaklı başa çıkmayı, hisleriyle ilgili farkına varmayı ve hislerini yönetim kapasitesinin artmasıyla çocukluğunun son zamanlarında ve ergenlik aşamasının ilk zamanlarında geliştirirler (Compas ve diğerleri, 1997). Ergenler, ströserlerin negatif etkilerinden kurtulmak amacıyla davranış ve zihinsel taktikleri işe koşarlar. Bu durumda stres sebebi hayati olayları düzenlemek amacıyla ergenler, ne denli çok strateji kullanırsa, o denli faydalı olur (Price ve Stuart, 2002). Başa çıkma ile ilgili ergenlerin pozitif veya negatif tutumlu olmaları önemlidir. Örnek olarak 1980'lere dek ergenlerle ilgili yapılan araştırmalar ergenlerin, dünyada gerçekleşen problemlerle tüm dünyada başa çıkma alanında negatif tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Seksenli yıllardan sonraki araştırmalar ise, ergenlerin dünyadaki problemlerle başa çıkma alanında daha pozitif olduğunun sonucunu göstermiştir (Katia ve Pekka, 2002).

2.10.5. Başa Çıkma Yöntemleri

Baş çıkma ile ilgili öne çıkan ve başa çıkma olayını duruma bağımlı şekilde inceleyen Lazarus ve Folkman'ın (1984) yaklaşımında başa çıkma taktikleri, strese sebep durumdaki sorunun göz önünde bulundurulmasını hedefleyen problem odaklı stratejiler ve stresin oluşturduğu durumların kontrol edilmesini hedefleyen duygu odaklı stratejiler olarak iki şekilde ele alınır.

2.10.5.1. Problem Odaklı Başa Çıkma

Problem odaklı başa çıkma, stresi açığa bir durumu veya vakayı değiştirmeye, etkisini gidermeye veya en azından hali hazırda olan etkileri indirmek amacıyla hareket etmeyi barındırır. Kişi hareketlerini veya etrafını değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu başa çıkma yönteminde bireyler çeşitli değerlendirmeler neticesinde stres sebebinin kontrol altına alınabilir olduğuna olan inancıyla davranışta bulunurlar (Lazarus ve Folkman, 1984). Folkman ve arkadaşları (1986) problem odaklı hareketlerin durumu değiştirmeye yönelik etken, akılcı, soğukkanlı ve istedik emekleri barındırdığını açıklamaktadırlar. Bu emekler; problemleri saptama, çözmek amacıyla seçenekler oluşturma, seçeneklerin fayda ve zarar durumlarını kontrol etme, seçenekler arasından seçim yapma ve belirlenen seçeneği işe koşma durumlarını barındırır (Yerlikaya, 2009).

Buna ek olarak bu başa çıkma yöntemleri, sorunun saptanması, ekstra çözümlerin oluşturulması ve beklenti seviyesinin azaltılması ile stresin negatif etkilerinden arınmayı hedeflemektedir. Depresyon seviyeleri az olan kişilerin bu yöntemleri seçmelerinin daha basit olduğu görülmektedir. Sorun odaklı yöntemleri seçen bireylerde stres kaynağının öncesinde ve sonrasında depresyon seviyeleri azdır. Sorun odaklı yöntemleri seçen kişilerde stres kaynağı durum ile depresyon arasında mantıklı bir bağlantı bulunur. Bu tekniklere yönlendirilen bireylerin stres kaynağına uyumlu tepkiler geliştirme ve depresyon durumlarıyla başa çıkma yeteneklerinin arttığı belirlenmiştir (Baltaş, 2006). Sorun odaklı yöntemlerde çoğunlukla zihinsel yöntemler kullanılmaktadır.

2.10.5.2. Duygu Odaklı Başa Çıkma

Duygu odaklı başa çıkma, stresli olayın sonunda beliren negatif hislerin kontrolü ve pozitif bir aşamaya yönlendirilmesine sebep olur. Kişiler stres oluşturan durumun kontrol altına alınamayacağını hissettiklerinde, hissel sıkıntıları azaltmak veya gidermek amacıyla bu yöntemleri kullanırlar (Lazarus ve Folkman, 1984). Duygu odaklı başa çıkmada sorun odaklı başa çıkmaya zıt olarak, uzaklaşma, şahsını kontrol etme, eğer yapılacak bir şey kalmamışsa durumu kabullenme, sosyal yardım arayışı ve durumu tekrar değerlendirmeye tabi tutma benzeri edilgen davranışlar barındırır (Folkman ve ark., 1986).

Problem odaklı başa çıkma yöntemleri durumun ya da vakanın direk olarak çözüm için uğraştığından duygu odaklı başa çıkma yöntemlerinden daha kullanışlı kabul görülmektedir. Stresli vakaların hissel taraflarıyla başa çıkmak da oldukça önemlidir; ancak genellikle sorunun gerçekliğini önemsemediğinden uzun soluklu çözüme ulaştırmadığı düşünülmektedir (Yerlikaya, 2009). Alanyazında var olan çalışmalarda da duygu odaklı başa çıkma yaklaşımları, sorun odaklı başa çıkma yöntemlerine nazaran stres ve hastalık ile daha sık bağdaştırılmaktadır (Soderstrom ve diğerleri, 2000).

Başka bir açıdan bakıldığında bireyler, negatif hislerin zorlanmasıyla bu hislerin problemleri çözüme kavuşturmayı zorlaştırmasından korumak amacıyla duygu odaklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar bilhassa kontrol edilmesinde sıkıntı barındıran stres durumlarına yönelik yardımcı konumundadır (Lazarus, Folkman, 1984; akt. Baltaş, 2006). Bu konu ile ilgili hareketleri düzenleme ve zihinsel yöntemlerden faydalanılır. Olumsuz hisler ile başa çıkmak için kullanılan teknikler iki çeşittir (Baltaş, 2006). Bunlar:

- A. Kognitif teknikler: Başa çıkma, bir taraftan doku sistemlerinin birtakım yıkımlarını gidermek amacıyla oluşturulan bedensel tepkileri, bir taraftan bireyin psikolojik durumunu sıkıntılardan korumaya yönelik kognitif ve davranışsal çabaları barındırır. Bunlar; pozitif düşünce ve pozitif davranışın oluşturulması, bilişsel düzenleme ve mantıksız inançlara yönelik çabalar, görsel imaj yöntemlerinin edinilmesi şeklinde sıralanabilir.
- B. Davranışçı teknikler: Davranışçı yöntemle ilişkilendirilen teknikler stresle başa çıkmayı iki yönden destekler. Bu tekniklerin bazıları stresin şeklini ve yoğunluğunu indirgeme amacıyla kullanılır. Bedensel kontrol, beden, hareket ve beslenme ile ilgili öğretilen teknikler stresin fiziksel etkilerini indirmeyi amaçlar. Bu konu ile ilgili yapılabilecekler, kişiler arası ilişkilerin artırılması, zamanı programlama yöntemlerinin uygulanması, güvenli hareketlerin oluşturulması, bedensel kontrol ve bedensel hareketler şeklinde sıralanabilir (Baltaş, 2006).

2.10.6. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Stres ve stresle başa çıkış taktikleri ile ilgili, Türkiye’de gerçekleştirilen betimsel ve deneysel çalışmalara aşağıda değinilmiştir.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stres durumlarında oluşturdukları başa çıkma yöntemlerinin çeşitli değişkenlerle olan bağlantısını irdelemiştir. Bu sebeple, İzmir’de lise birinci ve üçüncü sınıfta bulunan 612 öğrenciye Lazarus ve Folkman’ın kuramını hedefleyerek oluşturduğu Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğini uygulamıştır. Bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir: ailedeki bireylerin tümüne veya bir tanesine yakınlık hissetmesi, hissel ve akademik sıkıntılarını ebeveyn öğretmen ya da çevresindeki bir büyüğüyle konuşması, ebeveynin sıkıntı durumlarında yaklaşımı öğrenci tarafından çabaya yönelik hissedilmesi ve ekonomik şartların üst seviyelerde bulunması, çocuğun okul başarısının ve hedefinin yüksek oluşu, kendisini kararlı, emektar, yetenekli, mutlu olarak hissetmesi ve desteği içten almaları, sorun çözme ve toplumsal yardım arama taktiklerini destekleyici biçimde etkili olurken; şahsını suçlama ve kaçınma taktiklerini düşürücü yönde etkili olduğu saptanmıştır. Ebeveyn tavrının baskıcı ve ilgisiz şeklinde hissedilmesinin, ebeveynin çocuklarını cezalandırmasının, alkol tüketmesinin, annenin okuryazar olmamasının kendisini suçlama, kaçınma ve hayal kurma taktiklerinin kullanımını düşürücü şekilde etkilediği saptanmıştır. Stresle başa çıkma yöntemleri cinsiyete göre değişim göstermektedir. Kızlarda erkeklere nazaran daha çok problem çözme ve toplumsal destek arayış taktiklerini kullanırken, erkeklerde kızlara nazaran, daha az kendini suçlama ve hayal kurma, bunun yanında daha çok kaçınma taktiklerini kullandıklarını saptamıştır.

Canat (1989), intihar girişimi olan ergenlerin son bir yıldaki içinde bulundukları hayati olayları, nevrotik belirtileri bulunan hastalar ve çeşitli ruhsal yakınma göstermeyen ergenlerin hayat olayları ile karşılaştırma yapmak maksadıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma, üniversite çağındaki ergenlerle gerçekleştirilmiştir. Ergenler intihar girişiminde bulunan, nevrotik tavırlar sergileyen ve hiçbir ruhsal belirtisi bulunmayan olarak üç grupta incelenmiştir. Çalışmanın bulguları şu şekildedir: bütün grupların puanları karşılaştırıldığında; intihar ve nevroz grubunun arasında mühim bir farklılaşma görülmemiştir. Fakat intihar girişiminde bulunan kişilerin ortalaması nevrotik tavırlar sergileyen ergenlere göre daha yüksektir. Bu gruplar kontrol grubu ile karşılaştırıldığında anlamlı seviyede puanları bulunmaktadır. Sonuç olarak hem intihar girişiminde bulunan hem de nevrotik tavırlar sergileyen gruplarda stresli hayati durumları ruhsal yakınması olmayan gruba göre daha yüksektir.

Altıparmak (1994), lise seviyesinde eğitim görmekte olan ergenlerin stres durumlarında sporun etkisini irdelemiştir. Bu araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir: Eğitim alınan okulun çeşidi ile başa çıkma taktikleri arasında mantıklı bir bağ var olmaktadır. Başa çıkma taktikleri cinsiyetten etkilenmektedir. Kızlar, sorun çözme toplumsal yardım arayışı, kaçınma taktiklerini erkeklere nazaran daha çok kullanmaktadırlar. Ebeveynin eğitim düzeyi ile başa çıkma taktikleri arasında anlamlı bağlantı, sadece kendini suçlama taktiğinde görülmüştür. Baba mesleği memur olan ergenlerde kendini suçlama taktiğinin kullanımında yükselme gözlemlenirken, babası işçi, çiftçi ve serbest meslek sahibi olan ergenlerde ise düşmektedir. Kardeş sayısı fazlalaştıkça kendini suçlama taktiğinin kullanımı artmaktadır. Ekonomik şartlar azaldıkça, kendini suçlama taktiğinin kullanılması artmaktadır. Sporla uğraşan çocuklarda toplumsal yardım arama taktiğinin daha yoğun kullanıldığı, sporla uğraşmayan çocuklarda ise kendini suçlama ve hayal kurma taktiğinin daha çok kullanıldığı fark edilmiştir.

- Tek kişilik spor dalları ile uğraşan çocuklarda sorun çözme taktiğinin daha fazla,
- Takım sporları ile uğraşan çocuklarda kendini suçlama ve hayal etme taktiğinin daha çok,
- Tek ve takım sporu ile uğraşanların ise hiç sporla uğraşmayanlara nazaran toplumsal yardım taktiğinin daha çok,
- Tek kişilik spor yapanlar ile spor yapmayanlarda ise kendini suçlama ve hayal etme taktiğinin daha çok işe koşulduğu fark edilmiştir.

Araştırmacı, spor ile uğraşmanın stres durumları ile başa çıkmak için etkili bir yöntem olduğunun çıkarımını yapmıştır.

Oral (1994), ergen ve genç yetişkinlerin stres sebeplerini ve bu sebeplerle başa çıkma taktiklerini cinsiyet ve okul türüne yönüyle irdelemiştir. Araştırmaya, 10 ile 25 yaşlarındaki 1032 öğrenci katılmıştır: Çalışmadan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Stresin en yoğun olduğu hayat alanı bireyler arası bağlantılardır. Bunu sırayla okul sıkıntıları, mühim birinin kaybı ve sağlık sıkıntıları takip etmiştir. Stres sebeplerinin tekrarında cinsiyet, yaş ve okula göre değişkenlik saptanmıştır. Başa çıkma taktiklerinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Kadere bırakma, pozitif bakış açısı, uzaklaşma, bireysel suçluluk ve dogmatik güçlere inanış erkeklerin, çaresiz kalma ve toplumsal yardıma yönelme kızların en çok kullandığı başa çıkma taktikleridir. Devlet okuluna giden lise

öğrencileri aktif baş etme ve iyimserlik taktiklerini imam hatip öğrencilerine nazaran daha fazla kullanırken, kadercilik taktiğini imam hatip lisesi öğrencileri daha fazla kullanmaktadır. Başa çıkma taktiklerinin, stresli durumlara nazaran matıkları seviyede farklılık oluşturduğu saptanmıştır anlamlı. Bir yakının ölmesiyle, kaderci, toplumsal yardım, uzak durma ve pozitif tavırlar taktikleri çok kullanılırken, okul konularıyla ilgili stresli olaylarda kendisini suçlama taktiğinin daha fazla işe koşulduğu saptanmıştır.

Çiftçi (2002), ergenlerin stresle başa çıkma yöntemleri ile stres karşısındaki dayanma durumları arasında var olan ilişkiyi irdeleyen araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda kızların erkeklere nazaran bireysel suçluk duygularını daha sık yaşadıklarını saptamıştır. Buna ek olarak öğrencilerin maddi durumları ve okul başarısı arttıkça, sorun merkezli başa çıkma taktiklerini daha çok kullandıkları gözlemlenmiştir. Strese dayanma seviyeleri bakımından cinsiyetle ilgili manalı bir fark saptanmamıştır. Ergenlikteki fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerin fazlalığı ergenler açısından mühim stres kaynaklarındandır. Bütün bu gelişmeler, aynı anda ergenlerin fiziksel şekillerini ve temel gereksinimlerini karşılamalarını sağlar. Ergenlerin fiziksel düşünceleri ve temel gereksinimlerinin giderilme seviyelerinin başa çıkma aşamasındaki konumunun ne durumda olduğunun belirlenmesi mühimdir.

Gücüyeter (2003), ergenlerin işe koştukları başa çıkma taktikleri ile kendilerini kabul etme seviyeleri arasındaki bağlantıyı irdeleyen bir araştırma yapmıştır. Ergenlerin kendilerini kabul etme seviyeleri yükseldikçe çoğunlukla sorun çözme ve toplumsal yardım arayış taktiklerini ile koştukları; kendilerini kabulleri azaldıkça daha fazla kaçınma taktiklerini işe koştuklarını saptamıştır.

Özer (2001), ergenlerin işe koştukları başa çıkma taktikleri ile benlik algıları arasında bulunan bağlantıyı irdelemiştir. Bu araştırma sonucunda, negatif benlik algısı gösteren ergenlerin kaçınma taktiklerine başvurdıklarını saptamıştır. İkinci (2003), ergenlerde temel gereksinimlerin giderilme seviyesi ile başa çıkma tavırları arasında bulunan bağlantıyı irdelemiştir. Çalışma sonunda, ihtiyaçların giderilme seviyesi arttıkça aktif planlama, sosyal destek arayışı, zihinsel yapılandırma gibi başa çıkma taktiklerinin daha çok kullanıldığı saptanmıştır.

Basut (2004), suça eğilim gösteren ve göstermeyen ergenlerin stres, stresle başa çıkma ve kişilik durumlarını açısından irdelenmiştir. Bu araştırmada, suça bulaşan ergenlerin stres durumlarını daha yoğun seviyede sergiledikleri ve etkin başa çıkma taktiklerini kullanmadıklarını saptamıştır. Oğul (2000), hissedilen kontrol ile başa çıkma taktikleri arasında var olan bağlantıyı irdelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, hissedilen kontrol seviyesi arttıkça sorun merkezli başa çıkmanın daha çok işe koşulduğunu saptamıştır.

Alkan (2004) zihinsel değerlendirme, hisler ve başa çıkma arasındaki bağlantıyı irdelleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, pozitif hisler ve hislerin zihinsel değerlendirmesi faktörlerinin sorun merkezli başa çıkma stratejilerini; negatif hisler, stres seviyesi ve ikincil zihinsel ölçme faktörlerinin ise, duygu merkezli başa çıkma stratejilerini manalı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar genel hatlarıyla ele alındığında, üç mühim sonuca varılabilir;

- İlk olarak ergenlerin kullandıkları başa çıkma stratejilerinin hissedilen kontrol, kendini kabullenme, fiziksel şekil gibi birey içindeki ruhsal durumlarla bağlantısı bulunmaktadır.
- İkincil olarak, maddi durum, temel gereksinimlerin giderilme seviyesi ve çevresel kültür gibi dışsal değişkenler de ergenlerin başa çıkma stratejilerini etkilemektedir.
- Üçüncül olarak, ergenler açısından duygu odaklı başa çıkmanın uyum sağlamada etkili olmadığı söylenebilir.

2.10.7. Stresle Başa Çıkma İle İlgili Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Ergenler üzerinde stres ve stresle başa çıkış taktikleri ile ilgili, yurt dışında gerçekleştirilen betimsel ve deneysel çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Woodward ve Kalyan – Masih (1990), kırsal çevrelerde yaşamakta olan üstün zekâlı çocukların yalnızlık, başa çıkma taktikleri ve bilişsel şekilleri arasında var olan bağlantıları konu edinen betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, 16-18 yaşlarındaki, 52 (16'sı kız, 36'sı erkek) üstün zekâlı öğrenci seçiminde, IQ, üst seviyede okul başarısı, liderlik vasıfları ve sanatsal kabiliyetler temel alınmıştır. Bu çalışmada başa çıkma taktiklerini ölçmek amacıyla, Kalyan-Masih Başa Çıkma Envanteri (Kalyan-Masih Coping Inventory I: Kalyan-Masih, 1985) kullanılmıştır. Çalışmadan ulaşılan sonuçlar şu

şekildedir: Üstün zekâlı öğrencilerin % 51'i ortalama seviyede yalnızlık yaşamaktadır. Bu öğrenciler en çok reddedilince, dışlanınca, ilişkilerinden soğuyunca ve durumları kontrol altına alamadıklarında kendi kendilerini yalnız algılamaktadırlar. Üstün zekâlı öğrencilerin yalnızlık duygusu ile savaşmak amacıyla en çok kullandıkları taktikler: okuma, müzik dinleme gibi bireysel aktivitelerle vakit geçirmek, zihinsel yönden tekrar yapılandırmadır (cognitive reframing). Bu taktik, bir olayla ilgili olarak bireyin tavır veya hislerini daha pozitif bakış açısına dönüştürmeyi belirtmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin, yalnızlık hissetmesinde en seyrek kullandıkları başa çıkma taktikleri ise, dini aktivitelere yöneliş, erişkin desteği isteme, negatif kaçış yollarına başvurmaktır. Üstün zekâlı öğrencilerin “bilişsel stilleri” Witlin ve Goodenough (1981)’ın “Alana Bağımlı (Field Dependent-FD) ve Alandan Bağımsız (Field Independent, FI)” modeli ile belirlenmiştir. Alana bağımlı özelliği barındıran bireyler daha fazla dışsal yardım kaynaklarına ve bireyler arası bağlantılara bağımlıdırlar. Alandan bağımsız özelliği barındıran bireyler ise, daha fazla iç kaynaklara güven duymaktadırlar ve daha fazla özerkliğe sahiptirler. Bu çalışmada alandan bağımsız özelliği barındıran öğrenciler, kendilerini kalabalık içinde bile yalnız algılamakta; alana bağımlı özelliği barındıran öğrenciler ise, başkalarıyla birlikte bulunmadıklarında yalnızlık duygusunu yaşamaktadırlar. Çalışmada bu iki kümedeki öğrencilerin yalnızlık ile baş etme taktiklerinin de farklılaştığı saptanmıştır. Alandan bağımsız grubundaki öğrenciler kişisel gayelere yönelme ve zihinsel yeniden yapılandırma taktiklerini kullanırken, alana bağımlı kümesindeki öğrenciler dine yönelme, bedensel egzersiz ve uzman yardımı alma gibi taktikleri kullandıkları görülmüştür. Yalnızlıkla başa çıkmada alandan bağımsız grubundaki öğrenciler daha otonom ve kendilerini güven duymaktayken, alana bağımlı grubundaki ergenler dışsal yardım kaynaklarına güvenmektedir.

Klingman ve Hochdorf (1993), ergenlerin stresle başa çıkış yetenekleri ve bireysel yıkıcılık durumları (intihar meğilleri, yalnız ve umutsuz hisleri) ile ilgili bilişsel-davranışçı felsefeye temel alarak oluşturdukları önleme programının faydasını konu edinen deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, orta sosyo-ekonomik seviyeden 237 sekizinci sınıfta okuyan ergenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney kümesinde 116 (56 kız, 60 erkek), kontrol kümesinde ise, 121 (56 erkek, 65 kız) ergen bulunmaktadır. Çalışmada; stresle başa çıkış yetenekleri Öykü Tamamlama Envanteri (Story Completion) ile anlam değişiklikleri ise, Anlam Farklılıkları Envanteri (Semantic

Differential, SD; Osgod, Suci ve Tannenbaum, 1957) ile belirlenmiştir. Anlam Farklılıkları Envanteri, “benlik” ve “distress” olarak iki alandan meydana gelmektedir. Envanterde, ölçme, etkinlik ve etkililik (potency) gibi üç değişik bölümden birbirine zıttı sıfatlar bulunmaktadır. Bunlar; güzel/çirkin, durgun/hareketli, kuvvetli/kuvvetsizdir. Bu çalışmada kullanılan önleme aktivitesinin temelinde zihinsel davranışçı felsefeler barınmaktadır. Bu sebeple, zihinsel tekrar yapılandırma (cognitive-behavioral modification) taktikleri bir hayli konu edilmiştir. Araştırmacılar (Klingman ve Hochdorf, 1993), zihinsel şekil, başa çıkış taktiklerini ve kendini yıkma davranışları arasında var olan bağlantılar ile ilgili literatürde şu bulgulara rastlamaktadır: Öğrencilerde intihar girişiminin mühim belirleyicilerinden bir tanesi “umutsuzluk”tur. Umutsuzluk ise, hayatı idame ettirebilmek amacıyla çeşitli seçenekleri fark edememenin bir neticesidir (Bartfai, Winberg, Nordstrom ve Asberg, 1990). İntihar teşebbüsünde bulunan öğrenciler, bu tür teşebbüste bulunmayan psikolojik hastalar ve normal yaşlılarına nazaran, daha üst seviyede “umutsuzluk” barındırırlar (Spirito, Williams, Stark ve Hart, 1988). Yalnız olma durumu da intihar riskini oluşturan hissel bir durumdur. Toplumsal yalıtım ve sosyal yetenek azlığı ise, depresyonun oluşmasına neden olarak intihar ihtimalini dolaylı yoldan etkilemektedir (Lewinshon, 1975). Depresyon ve intihar gibi yıkıma neden olan durumların oluşmasıyla başa çıkış taktikleri arasında üst düzeyde bir bağlantı var olmaktadır. Bu süre zarfında, aksi davranış başa çıkış taktiklerinin çok kullanımı ve uyuma karşı başa çıkış taktiklerinin kullanılmamasının mühim bir rolü vardır (Curren, 1987; Jacobs, 1971; Spirito, Overholser ve Stark, 1989). Zihinsel ve tavırsal başa çıkış taktikleri stres halindeki ergenleri yıkıma sebep olan tavırlardan korumaktadır (Spirito ve diğerleri, 1989). Zihinsel yönelime sahip yaklaşımlar yönünden baktığımızda, öğrencilerin kendisini ve çevresini mantıklı ve kullanışsız şekilde yorum getirmeleri kendini yıkıcı tavırlara sebep olmaktadır. Bu sebeple, daha mantıklı ve realist bir zihinsel stil kazandırılmasıyla öğrenciler, stres ile daha etkin şekilde başa çıkmaktadırlar. Zihinsel yaklaşımı temel edinen kimi eğitim yaklaşımları, öğrencilerin etkin başa çıkış yeteneklerini (sorunu çözüme ulaştırma, kendine ödül verme (self- reward), girişimcilik (assertiveness) vb.) tavırlarında etkin rol oynamaktadır. Bu sebeple, öğrenilmiş zorluk (learned resourcefulness: Rosenbaum, 1998) yetkinlik hissi (self efficacy: Bandura, 1982; Goldfried ve Robbins, 1982), stres oluşturma (stress inoculation: Goldfried, 1980; Meichenbaum ve Cameran, 1983) toplumsal bağlantı arayışı (social – support network

seeking: Lehman and Solevey, 1990) beceri eğitimleri öğrencilerin daha etkin stresle başa çıkış taktiklerini edinmelerine yardımcı bulunabilir (Klingman ve Hochdorf, 1993).

Seiffge-Krenke (1993), kliniksel biçimde uzman destek almış ergenlerde, böyle bir yardımı gerektirmeyen normal ergenlerin stres durumlarında işe koştukları başa çıkma taktikleri ile ilgili betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma farklı kültürlerden 12-20 yaşlarında 3000 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin, aile akran, okul ve gelecek gibi çeşitli gelişim kısımlarından kaynaklı problemlere verdiği cevaplar üç ana başa çıkış taktiği ile incelenmiştir. Bunlar: (1) Aktif başa çıkış (active coping), (2) içsel başa çıkış (internal coping) ve (3) geri durularak başa çıkışıdır (with drawal coping). Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Normal öğrenciler, stresle başa çıkmada “Toplumsal çevreden yardım alma” ve “ihtimal dâhilindeki çözümler ile ilgili kafa yormayı (sorun çözme metodu)” kullanırken; tehdit altında bulunan kliniksel destek alan öğrenciler hem savunmacı ve hem de fonksiyonel olan başa çıkış taktiklerini birlikte işe koşturmaktadır. Yani klinik denekler ikircikli / seçimsiz (ambivalent) başa çıkış taktiklerini işe koşturmaktadır. Savunmacı başa çıkma bağlamında incelenen sorunun var olduğunu yadsıma ve odağı başka tarafa aktarma (distraction) taktikleri problemin sebepleri değil de belirtilerine müdahaleye dayandığından daha az etkin başa çıkış taktikleridir. Fakat savunmacı başa çıkış, kimi sorunlu durumlarda hissel dengelemeyi sağladığından pozitif sonuca ulaşmaktadır (Houser ve Bowlds, 1990; Akt: Seiffge-Krenke, 1993).

Lee ve Larson (1996), üniversite giriş sınavının etkisi ile oluşan stres ve bu stresin günlük yaşamdan kaynaklanan stresle başa çıkış taktiklerinin etkinliği konusunda betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma 12. sınıftaki, 17- 19 yaşlarındaki 358 (142’si kız, 216’sı erkek) Kore kökenli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ergenlerin yaşadığı negatif yaşam olaylarını saptayabilmek amacıyla, Hayat Olayları Ölçeği Ergen Formu (Life Events Inventory-Students Form: Coddington, 1972a,b); depresif semptomları test etmek amacıyla Çocuklarda Depresyon Ölçeği (Children’s Depression Inventory-CDI: Kovacs, 1985); bedensel semptomları test etmek amacıyla Bedensel Semptomlar Kontrol Ölçeği (Physical Symptoms Checklist: Mechanic, 1980); başa çıkış taktiklerini test etmek amacıyla da Başa Çıkma Ölçeğini (Coping Reactions Inventory-CRI: Billings ve Moos, 1981, 1984) kullanılmıştır. CRI sorun ve his merkezli olarak iki başa çıkış taktiğini barındırmaktadır. Bu çalışmadan (Lee ve Larson, 1996) elde edilen sonuçlar şöyledir: Sınav stresinin yanında gündelik hayatlarında stres hisseden öğrenciler,

bedensel ve ruhsal yönden daha çok stres durumlarını barındırmaktadır. Bilgi arayış taktiği cinsiyet yönünden farklılaşmaktadır. Duygusal rahatlama stratejisi cinsiyetle birlikte farklılaşmaktadır. Sınav kaygısıyla başa çıkabilmek için erkekler bağırma ve küfür ile hislerini rahatça dışa vurma, sigara ve alkol gibi duygusal rahatlama taktiklerini daha çok kullanmaktadırlar. Bu saptama ataerkil Kore kültürüyle ilgili cinsiyet modelleriyle uyum içerisindedir. Sorun giderme ve bilgi arayış taktikleri depresif durumların daha alt seviyeleriyle bağlantılıdır. Hissel boşalım taktiği üst seviyede bedensel semptomlarla ilgilidir. Etkin düzenleyiş taktiği kızlar adına daha az seviyede stresle ilgilidir. Bütün bu bağlantılar, hem sınav hem de sınav dışındaki kaygıyla (arkadaşlarla yarışa dayanan akran münasebetinden kaynaklanan stres, ebeveynin üst seviyede okul başarısı ümitlerine dayanan aile sebepli stres) baş etme taktikleri şeklinde düşünülmektedir.

Verma (2002), Hindistanlı öğrencilerin okul stresiyle ilgili betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma toplamda 100, sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ergenlerin okul deneyimlerinin durumunu saptamak amacıyla deneyimleri örneklendirme metodunu işe koşturmuştur (Experience Sampling Method; Csikszentmihayi ve Larson, 1987). Bu metodla ergenlere bir hafta süreyle rastgele anlarda 4764 sinyal göndermiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlar şu şekildedir: kızlar okul ile ilgili aktivitelere erkeklere nazaran daha çok süre harcamaktadırlar. Cinsiyet farkı olmaksızın tüm ergenler, okuldaki aktivitelere yönelik daha alt seviyede pozitif hislerle katılmakta, daha alt seviyede etkinlik, daha alt seviyede içsel hazırlanma ve daha üst seviyede toplumsal stres hissetmektedirler. Bu ergenler, daha üst seviyede okul stresi yaşamakta ve daha alt seviyede okul başarısına sahiptir.

Ergenler fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden gelişim aşamalarından geçerler. Bu aşamalardan geçerken hem bireysel hem de toplumsal yönden gerçekleşen durumlara ilgi göstermektedirler. Bunun sebebi, ergenlerin gelecekteki zamanlarda yetişkinlerin arasında olmaya aday olmalarıdır. Ergenlerin sosyal konulara ilgi duymaları mühimdir. Price ve Stuart (2002), ergenlerin sosyal konulara ilgi seviyeleri ile başa çıkma taktiklerini kullanma durumları arasındaki bağlantıyı irdelemiştir. Ergenlerin daha çok çalışma, rahatlatan aktivitelere yönelme, antrenman yapmak ve sorun çözmek gibi başa çıkma taktiklerini işe koştuklarını saptamıştır. Bu araştırmada, kaygılanma ve kendinde suç arama gibi taktiklerin kullanışlı olmadığı saptanmıştır. Çalışmada, her üç ergenden birinin

sosyal konularla ilgisinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, iyi veya kötü başa çıkma durumlarının neler olduğu ile ilgili çelişkiler var olmaktadır. Bu anlamda ergenler ağıısından iyi veya kötü başa çıkışın nasıl olduğunun irdelenmesi gerekmektedir.

Ergenler için iyi veya kötü başa çıkışın nasıl olduğu ile ilgili araştırmalar var olmaktadır. Bu anlamda Freyderberg ve Lewis (2004), başa çıkış ağıısından etkin olmayan öğrencilerin işe koştukları başa çıkış taktiklerini saptamayı istemiştir. Gerçekleşen analizler işığıında, başa çıkma alanında etkisiz olan ergenler çoğunlukla his merkezli başa çıkma taktiklerini kullanmaktadırlar. Stres ve başa çıkma durumunu, kişinin etrafından ilişkisiz düşünmek ihtimal dışındadır. Kişinin etrafı minimum seviyede ailesi iken maksimum seviyede içerisinde barındığı kültürel ve sosyal çevresidir. Bu anlamda, kültürün başa çıkma konusundaki etkisinin farkına varılması mühimdir. Ergenlerin başa çıkma taktiklerini belirleyen en mühim değişkenlerden bir tanesi de kültürdür. Freyderberg ve Lewis (2004), başa çıkmada kültürün ne denli etkili olduğunu irdeledikleri araştırmalarında Avusturalya, Kolombiya, Alman ve Filistin kökenli ergenlerle çalışma gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen çözümlene sonunda bedensel eğlence ve zevklere yönelik başa çıkma taktiklerini Alman ergenlerin daha çok kullandıkları saptanmıştır. Filistin kökenli ergenlerin ise, çoğunlukla kendi toplumsal yapıları içerisinde bulunan etkinlikleri barındıran başa çıkma taktiklerini işe koştukları belirlenmiştir. Bu araştırmaların bulgularına dayanarak, başa çıkma kültürel olarak değişkenlik gösteren bir durum olduğuna ulaşılabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni ve Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen başarılarının sınıflanmasında (düşük düzey-yüksek düzey) okula bağlanma düzeylerinin ve stres durumunda kullanılan başa çıkma stratejilerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma; tarafsız şekilde ölçülebilen ve ortaya çıkan verilerin bütün halinde analiz yapabilmektir (Aypay ve arkadaşları, 2011: 22). Tarama desenleri geçmişte yaşanmış veya şu an devam eden bir durumu olduğu haliyle tanımlamayı hedeflemektedirler (Karasar, 2006). Çalışma konusu durumundaki, kişi, olay veya obje bulunduğu durum kapsamında ve bulunduğu gibi tarif etmeye uğraşır (Ary Jacobs & Razavieh, 1996; Karasar, 2002). Araştırılan konu itibarı ile yöntemin nicel araştırma yöntemi seçilmesinin sebebi okula bağlanmanın ve başa çıkma stratejilerinin ölçülebilir bir yönünün olmasıdır. Nicel araştırma yöntemi pozitivistlere dayanmaktadır. Pozitivizm en geniş tanımıyla gerçek bilginin temelini sadece deneysel verilerle saptandığını kabul eden felsefi disiplindir (Timofeevich dictionary of philosophy 1984). Araştırmanın bağımlı değişkeni ortaokul öğrencilerinin fen başarıları, bağımsız değişkeni ise öğrencilerin okul bağlanma seviyeleri ve kullandıkları başa çıkma stratejileridir.

3.2. Evren Örneklem

Bu çalışmanın çalışma grubu olarak şunlar söylenebilir;

- Hedef evren: Niğde ilindeki 2019/2020 yılında eğitim gören ortaokul öğrencileridir.
- Ulaşılabilir evren: Niğde ilinin Ulukışla ilçesindeki 2019/2020 yılında eğitim gören ortaokul öğrencileridir.

- Örneklem: Niğde ilinin Ulukışla ilçesindeki 2019/2020 yılında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin hepsi rastgele olmayan örneklem yönteminden uygunluk esaslı örneklem türüne göre seçilmiştir. Örneklem; özellikleriyle ilgili bilgiye ulaşmak amacıyla oluşturulmuş grup bölümüdür (Aypay ve arkadaşları, 2011). Uygunluk esaslı örneklem genellemeyi azaltacaktır ancak şartların buna uygun olması bu örnekleme yöneltmiştir. Uygunluk esaslı örneklem; ekonomiklik ve süre yönünden örneklemin rahat erişilebilir ve çalışılabilir seçeneklerin belirlenmesidir (Aypay ve arkadaşları, 2011). Dış geçerliliği arttırmak için örneklem ulaşılabilir evrenin %10'undan fazla olması gerekirken örneklem olarak ulaşılabilir evrenin tamamı örneklem olarak alınacaktır. Bunun sebebi araştırmacının araştırmayı gerçekleştirecek ilçenin nüfusunun 7300 olması ve ilçede bulunan ortaokul öğrenci sayısının 695 olmasıdır. Bununla birlikte ölçütte kararlaştırılan soru sayısının 24 adet olması nedeniyle bu sayının 10 katı olan 240 adetten daha fazla öğrenci ile gerçekleştirmiş olması yine dış geçerliliği fazlaştırmak sebebiyle etkin bir yöntem olarak yeterli görülmüştür. Bu sebeplere ek olarak araştırmacının zaman ve maliyet tasarrufu açısından uygunluk esaslı örneklem türüne göre örneklem seçilmiştir. Uygunluk esaslı örneklem zaman, para, emek açısından var olan sıkıntılar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir kısımların tercih edilmesidir (Büyüköztürk 2012).

Araştırmanın yapıldığı tarihte Ulukışla ilçesindeki okullarda öğrencim gören öğrencilerin sayısının 695 olduğu öğrenilmiştir. Bu evrende kaç kişilik örneklemin güvenilir sonuçlara ulaşmak için yeterli olacağını tespit etmek için literatür değerlendirilmiştir. Literatürde sosyal bilimler araştırmalarında örneklem büyüklükleri eşik değerleri (α katsayı değeri) 0.03, 0.05 ve 0.10 için aşağıdaki tabloda gösterilen evren büyüklüğüne uygun düşmesi gerektiği belirtilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2017; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2016).

Tablo 1’de Sosyal bilimler araştırmalarında örneklem büyüklükleri verilmiştir. Araştırma evrenin 695 kişiden oluştuğu araştırmalarda örneklemin %95 güvenilirlik çerçevesi kapsamında %3 ila %5’lik hata payı arasında olması kabul edilir sınırdaki sayılması için minimum 165 kişinin dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2017; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2016):

Tablo 1 Sosyal bilimler araştırmalarında örneklem büyüklükleri

Evren Büyükülüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2016). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık, s.53-54.

Tablodan da anlaşılabacağı üzere 695 öğrencinin tamamı ile çalışılması dış geçerliliğin sağlanması için gayet uygundur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen başarılarının sınıflanmasında okula bağlanma düzeylerinin ve kullandıkları başa çıkma stratejilerinin rolünü belirlemek amacıyla okula bağlanma ölçeği ve başa çıkma ölçeği uygulanmıştır.

3.3.1. Okula Bağlanma Ölçeği

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (ÇEOBÖ) ilkin Hill (2006) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanış seviyelerini saptamak gayesiyle oluşturulmuş; orijinal ismi “School Attachment Scale” (SAS) olan envanter, öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin özgün hali her bir alanında beş maddenin bulunduğu toplamda 15 maddelik, 5’li likert şeklinde bir ölçektir ve ölçekten elde edilen yüksek puan okula bağlılığın üst seviyede olduğunu gösterir (Savi, 2011).

3.3.1.1. Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerliğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen faktör analizinde, yapı geçerliği hakkında bilgiye edinmek maksadıyla Varimax yöntemine başvurulmuştur (Büyüköztürk, 2008). Gerçekleştirilen çözümleme ışığında ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın % 58.690'ını açıklayan üç faktör altında birleştiği saptanmıştır (Savi, 2011). 4 maddeden meydana gelen okula bağlanma faktörünün varyansın %21.940'ını, 4 maddeden meydana gelen öğretmene bağlanma faktörünün %18.471'ini ve 5 maddeden meydana gelen arkadaşla bağlanma faktörünün %18.279'unu açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlar orijinal ölçek ile uyumludur. Alt boyutlar sırasıyla ” okula bağlanma”, “öğretmene bağlanma” ve “arkadaşla bağlanma” olarak tanımlanmıştır (Savi, 2011).

Ölçeğin boyutları arasında var olan bağlantı korelasyon katsayısı ile irdelenmiş ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği ‘nin (ÇEOBÖ) boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir bağlantı ($p < .01$) bulunduğu saptanmıştır (Savi, 2011).

3.3.1.2. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği ile ilgili bilgilere Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test tekniği, iki yarım güvenirliliği ve madde-test korelasyonu ile ulaşılmıştır.

Yapılan iç tutarlık analizi ile tüm ölçek için saptanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.84 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları için ulaşılan iç tutarlık katsayıları; okula bağlanma 0.82, öğretmene bağlanma 0.74 ve arkadaşla bağlanma 0.71 olarak saptanmıştır. Literatürde .70 ve .80 arasında olan katsayıların güvenilir olduğu sonucuna varılırken (Özgüven, 1994; Özdamar, 1997; Kalaycı, 2008); bu çalışmada ulaşılan verilere dayanarak ölçeğin içindeki maddelerin birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir (Savi, 2011). Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığına belirlemek maksadıyla, ilk uygulamayı takip eden 20. günde ölçek tekrar uygulanmış test-tekrar test güvenirlilik katsayısının tüm ölçek için 0.85 olduğu görülmüştür (Savi, 2011). Ölçeğin iki-yarım güvenirliliği (Guttman Split Half) 0.78 bulunmuştur (Savi, 2011). Ölçeğin her bir maddesinin toplam puanla korelasyonunu incelemek maksadıyla gerçekleştirilen madde-test korelasyonu sonunda, maddelerin toplam puanla ilişkisinin 0.66 ile 0.85 arasında değer aldığı görülmüştür (Savi, 2011).

3.3.2. Başa Çıkma Ölçeği

Çocuklar ve ergenler için başa çıkma ölçeği(ÇEBÇÖ)'nin ergenler ve çocuklar için iki farklı şekli bulunmaktadır. Çocuklar için olan formu ergenler için olan formdan sadeleşmiş 15 maddeden meydana gelmektedir. Ergen formu on başa çıkma taktiğini (toplumsal uzaklaşma, dikkati dağıtma, istek giderici düşünme, zihinsel tekrar yapılandırma, toplumsal destek, sorun çözme, kişisel eleştirme, his düzenleme, çekilme ve başkalarını suçlama) belirleyen 11 maddeden oluşmaktadır(Bedel, Işık ve Hamarta, 2014). Spirito vd. (1994) sonradan bu on stratejiyi Aktif (bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duygu düzenleme ve sosyal destek), Kaçınan (dikkat dağıtma çekilme, sosyal uzaklaşma, çekilme ve arzu giderici düşünme) ve Olumsuz (kendini eleştirme ve başkalarını suçlama) olarak üç faktörde birleştirmiştir. Derecelendirmeler Hiçbir Zaman'dan (0) Her Zaman'a (3) olacak şekildedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar Aktif ve Kaçınan Başa Çıkma için 0-12, Olumsuz Başa Çıkma içinse 0-9 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha = .43$ 'ten $\alpha = .77$ 'e değişmektedir. Test-tekrar-test katsayısı ise 3-7 gün arasında yüksek ($r = .41-.83$) 10 haftaya yaklaştıkça ($r = .15-.43$) saptanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği benzer başa çıkma ölçekleri (Spirito vd., 1988) ve stres, kaygı ve depresyon gibi kavramlar arasındaki anlamlı korelasyonlarla (Vigna vd., 2010) uyumludur. Ölçeğin çevirisi çalışmanın yazarları ve ana dili İngilizce olan bir öğretim üyesi tarafından yapılmıştır (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

3.3.2.1. Yapı Geçerliliği

Ergenler için Başa Çıkma Ölçeğinin Türkçe şeklinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılmıştır. Öncelikle, Spirito vd.'nin (1994) üç faktörlü modeli testte tabi tutulmuş, sonra bu model önceki alanyazında önerilen üç modelin uyum sonuçlarıyla kıyaslanmıştır. Modelin kabulü için şu kesim değerleri göz önünde bulundurulmuştur: ki kare/serbestlik derecesi oranı < 3 , goodness-of-fit-index (GFI), adjusted goodness-of-fit-index (AGFI) ve comparative-fit-index (CFI) $> .90$ ve root mean square error of approximation (RMSEA) $< .08$ (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999). Maddeleri aktif, Spirito vd.'nin (1994) olumsuz ve kaçınan başa çıkma olarak adlandırdığı üç faktörlü modeli en iyi uyuma sahiptir ($\chi^2/df = 2.1$, GFI = .97, AGFI

= .95, CFI = .92, RMSEA = .047). Üç faktörlü EBÇÖ'nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri .32 ile .37 arasındadır (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

3.3.2.2. Ölçüt Bağımlı Geçerlik

EBÇÖ'nün geçerliğine ek kanıtlar sunmak adına her bir alt ölçek ile sürekli kaygı seviyeleri arasında bulunan bağlantılar irdelenmiştir. Öngörüldüğü üzere, Aktif Başa Çıkma sürekli kaygı ile negatif bağlantı saptanırken ($r = -.33, p < .001$) Olumsuz Başa Çıkma ve Kaçınan Başa Çıkma ile sürekli kaygı arasında pozitif anlamlı bağlantılar saptanmıştır (sırasıyla, $r = .44, r = .27, p < .001$) (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

3.3.2.3. Güvenirlilik

Cronbach alfa değeri test edilerek belirlenen iç tutarlık katsayısı Aktif Başa Çıkma için $\alpha = .72$, Kaçınan Başa Çıkma için $\alpha = .70$ ve Olumsuz Başa Çıkma için $\alpha = .65$ olarak belirlenmiştir.

EBÇÖ'nün zamana karşı tutarlılığını belirlemek maksadıyla test-tekrar-test yöntemi ile Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon değerleri çalışma grubundan seçkisiz yöntemle seçilen 61 öğrenciye envanterin üç hafta aralıkla uygulanarak saptanmıştır. İki uygulama arasındaki katsayılar Aktif Başa Çıkma için $r = .66$, Kaçınan Başa Çıkma için $r = .61$ ve Olumsuz Başa Çıkma için $r = .76$ olarak saptanmıştır ($p < .001$) (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

Sonuç olarak kullanılacak bu ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları istenilen seviyede olduğundan bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Ölçüt olarak alınan bu ölçeklerde araştırmaya uygun olarak kapsam geçerliliğini artırmak için bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler iki Fen Bilimleri Uzmanı, bir Ölçme Değerlendirme Uzmanı, iki Fen Bilimleri Öğretmeni, iki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni tarafından uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu değişiklikler şu şekildedir. Katılımcıların kolayca ve sıkılmadan cevaplayabilmesi sade ve kolay şekilde düzenlenmiştir. İlk 13 soru okula bağlanma ölçeği sonraki 11 soruda başa çıkma ölçeği ile ilgili soruları barındırmaktadır. Bu iki ölçek ön sayfada okula bağlanma maddeleri arka sayfada başa çıkma maddeleri olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu birleştirilen ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgiler bölümü

bulunmaktadır. Bu kişisel bilgiler bölümü öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini ve başa çıkma stratejilerini etkilediği düşünülen süreksiz bağımsız değişkenler içermektedir. Ayrıca bu bölümde bazı demografik özellikleri ve bazı örgütsel değişkenler hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Ölçek genel olarak muhteva, anlatım ve imlâ, noktalama açılarından Türkçe'ye uygun olması bakımından dikkat edilerek hazırlanmıştır. Ölçeğin son hali ekler kısmında EK-1 olarak sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında öncelikle Ulukışla Milli Eğitim Müdürlüğüne dilekçe yazılarak yazılı izin (EK-2) alınmıştır. İlgili izin çerçevesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılındaki farklı okullarda bulunan (yatılı, imam hatip, köy, merkez) 695 öğrenciye bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yeterli süre verilerek ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak öğrencilerin içtenlikle cevap vermeleri sağlanmıştır. Ölçme aracını uygularken ve sonuçları veri haline getirirken bazı prosedür kurallarına uyulmuştur. Bunlar araştırmacının yanlı davranmaması, uygulanacak bireyleri yönlendirmemesi, ölçeğin veri girişinin yapılırken dikkatli davranılması, karışıklığı engellemek için her bir ölçeğe isim veya numara verilmesi, ölçeği uygulayacak kişinin eğitimli olması, ölçeği uygulama esnasında ortamın rahatlatıcı şekilde düzenlenmesi, yeterli zaman verilmesi, ölçeğin yönergesinin okunması, ölçeği uygulayacak kişinin bizzat araştırmacı olması, uygulanan ölçeğin çok uzun olmaması, net anlaşılır soruların sorulması gibi prosedürlerdir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 20 programında analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular literatür çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Anket verileri öncelikle Microsoft Office Excell programına yüklendikten sonra SPSS 20 programına aktarılarak analiz edilmiştir. 24 maddelik okula bağlanma ve başa çıkma ölçeği likert tipinde hazırlanmış kısmını oluşturan ifade öbekleri dörtlü ve beşli likert tipinde olduğundan katılımcı görüşleri katılım durumlarına dikkat edilerek;

Okula bağlanma ölçeğinde

- “Hiçbir zaman” 0,

- “Ara sıra” 1,
- “Çoğu zaman”2
- “Her zaman” 3 puan

Başa çıkma ölçeğinde ise;

- “Hiçbir zaman” 0,
- “Ara sıra” , 1
- “Bazen” 2,
- “Çoğu zaman” 3 puan
- “Her zaman” 4 puan

olacak şekilde SPSS 20 programına aktarılmış ve veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi odak noktası, bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu doğru tahmin etmek olan, doğrusal regresyon analizlerindeki varsayımların karşılanmasını gerektirmeyen yani normal dağılım, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımlarına ihtiyaç duymayan “Lojistik Regresyon Analizi” ile yapılmıştır. Ayrıca Lojistik regresyon analizi için oluşturulan modelde elde edilen katsayıların anlamlılığını test etmek amacıyla “Omnibus Testi” ve oluşturulan modelin verilerle uyumunun test edilmesi amacıyla “Hosmer ve Lemeshow Testi” yapılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar SPSS programına girilmeden önce yanıtlardan arındırmak ve geçerliliği arttırmak maksadıyla bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu şekildedir; ilkin ölçek uygulanırken öğrencilere yeteri kadar zaman verilmiş ve cevapları kolayca verebilmeleri için uygun zaman verilmiştir sonra verilerde maddeleri işaretlemeye herhangi eksik bir işaretleme olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kontroller ışığında öğrencilerin tüm maddeleri eksiksiz olarak cevaplandıkları belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin her birine 1’den başlayarak belirli aralıklarla 695’e kadar numara verilmiştir. Numara verilmesinin maksadı araştırma sürecinde ve araştırmadan sonra herhangi bir karışıklığın oluşmasını engellemektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırma kapsamında anket yöntemiyle toplanan veriler SPSS 20.0 programında çeşitli analizlere tabi tutularak elde edilen bulgular, teorik bölümlerde elde edilen bilgiler ışığında aşağıdaki başlıklar altında yorumlanmaya çalışılmıştır.

1. Fen başarısının düşük düzey (0-44) ve yüksek düzey (45-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?

Lojistik regresyon analizi, bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda kullanılan ve doğrusal regresyon analizlerine göre daha kullanışlı olan güçlü bir istatistiktir (Mertler ve Vannatta, 2005). Odak noktası, bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu doğru tahmin etmek olan lojistik regresyon analizi, doğrusal regresyon analizlerindeki varsayımların karşılanmasını gerektirmemekte (Tabachnick ve Fidell, 1996); yani normal dağılım, doğrusallık ve varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımlarına ihtiyaç duymamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Lojistik regresyon analizi için oluşturulan birinci modelde elde edilen katsayıların anlamlılığını test etmek amacıyla Omnibus Testi yapılmıştır.

Tablo 2 *Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları*

		Ki-kare	sd	p
	Adım	97.458	6	.000
Adım 1	Blok	97.458	6	.000
	Model	97.458	6	.000

Tablo 2 incelendiğinde fen başarısının sınıflanması amacıyla oluşturulan lojistik regresyon modelinde ki-kare değerine ilişkin katsayıların anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler kombinasyonu arasında ilişkinin varlığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bununla birlikte “adım”, “blok” ve “model” ki-kare

için aynı değerlerin elde edilmesinin nedeni de modelin “enter yöntemiyle” kurulması; yani değişkenlerin tümünün model dâhil edilmesidir.

Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olma durumunun incelenmesinin ardından, oluşturulan modelin verilerle uyumunun test edilmesi amacıyla “Hosmer ve Lemeshow Testi” yapılmıştır. Hosmer ve Lemeshow ile model veri uyumuna dair şu hipotezler ele alınmıştır:

H₀ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmektedir.

H₁ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmemektedir.

Tablo 3 *Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları*

Adım	Ki-kare	sd	p
1	6.425	8	.600

Tablo 3 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı olmadığı; yani modelle tahmin edilen değerler ve gerçekte gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak .01 düzeyinde bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle oluşturulan lojistik regresyon modelinde model veri uyumunun iyi olduğu, modelin verileri iyi temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 4’de model özeti verilmiştir.

Tablo 4 *Model Özeti*

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	282.166	.131	.311

Cox & Snell R² ve Nagelkerke R² değerleri, model tarafından bağımlı değişkende açıklanan varyansın iki farklı şekilde kestirilmesini temsil etmekte ve doğrusal regresyondaki R² ile benzer şekilde yorumlanmaktadır (Field, 2005). Açıklanan varyans miktarını gösteren bu değerlerin 1.00’e yaklaşması mükemmel model veri uyumunu göstermekte olup, Cox & Snell R² değeri hiçbir zaman 1.00’e ulaşmadığı için bu

istatistiğin yorumu güçleşmekte ve bunun yerine yorumlamalarda Nagelkerke R^2 istatistiği tercih edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 4 incelendiğinde Cox & Snell R^2 değerinden hareketle, yordayıcı değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %13,1'ini açıkladığı söylenebilir. Bununla birlikte Nagelkerke R^2 değeri, bağımsız değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %31,1'ini açıklayabildiğini ortaya koymaktadır.

Fen başarısının sınıflanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi ile yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5 *Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları*

		Tahmin Edilen		
		Düşük düzey	Yüksek düzey	Doğru tahmin yüzdesi
Adım 1	Düşük düzey	7	47	13.0
	Yüksek düzey	5	636	99.2
	Toplam			92.5

Tablo 5 incelendiğinde, fen başarısının lojistik regresyon analizi ile sınıflanmasında %92,5’lik doğru tahmin yüzdesi elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, düşük düzey öğrencilerin %13,0’ü doğru sınıflandırılırken; yüksek düzey öğrencilerin %99,2’si doğru sınıflandırılmıştır. Düşük gruptaki öğrenci sayısının az olması, bu grupta sınıflama performansının düşmesine neden olmuş olabilir.

Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan bağımsız değişkenlerin önem düzeylerini ortaya koymak amacıyla, modelde yer alan değişkenlerin katsayıları, bu katsayılarla ilişkin standart hatalar, “Wald İstatistikleri”, bu istatistiklerin anlamlılık düzeyleri ve katsayıların ekponansiyelleri (Exp (B)) Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 *Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler*

	Değişkenler	B	S. Hata	Wald	sd	p	Exp(B)
Adım 1	Okula bağlanma	.061	.072	.712	1	.399	1.063
	Öğretmene bağlanma	.086	.079	1.183	1	.277	1.090
	Arkadaşa bağlanma	.029	.062	.219	1	.640	1.030
	Aktif başa çıkma	.519	.077	45.601	1	.000	1.681
	Kaçınan başa çıkma	-.074	.065	1.304	1	.254	.928
	Olumsuz başa çıkma	-.033	.092	.131	1	.718	.967
	Sabit	-1.621	.609	7.089	1	.008	.198

Tablo 6’da yer alan Beta (B) değeri, ilgili bağımsız değişkenin modeldeki katsayısını göstermektedir. Katsayıların pozitif ya da negatif olması, ilişkinin yönünü göstermekte ve pozitif katsayı yordanan olasılığı yükseltirken, negatif katsayı düşürmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buna karşın orijinal katsayılar olan Beta(B) değerleri, ilişkinin yönüne karar vermede çok uygun olsa da ilişkinin büyüklüğüne karar vermede daha az kullanışlıdır (Çokluk, 2010). Değişkenlerin fen başarısını sınıflamadaki önem sırası Exp(B) sütunundaki değerlerden (üstel katsayı) hareketle elde edilmektedir. “Exp(B) değeri, diğer bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda o bağımsız değişkende meydana gelecek bir birimlik değişimin, olabilirlik (odds) oranını kaç kat artıracığı veya azaltacağını göstermektedir” (Tepehan, 2011). Exp(B) değerinin negatif değerler alamaması nedeniyle 1’in üzerindeki katsayı pozitif ilişkiyi, 1’den küçük katsayı ise negatif ilişkiyi yansıtmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Örneğin; eğer Beta (orijinal katsayı) pozitif ise, bunun dönüştürülmüş hali (üstel katsayı) 1’den büyük olacak, bu da yordayıcı değişkendeki herhangi bir pozitif değişmeye karşılık, odds değerinin yükseleceği anlamına gelecektir (Çokluk, 2010). Yani aktif başa çıkma (B=.519; Exp (B)=1.681) değişkenindeki artışın, yüksek fen başarısı odds’unda (yüksek fen başarısı grubuna dâhil olma olasılığı) artışa yol açtığı; kaçınan başa çıkma değişkenindeki artışın ise düşük fen başarısı odds’unda (düşük fen başarısı grubuna dâhil olma olasılığı) artışa yol açtığı söylenebilir.

Exp(B) değerlerine göre Tablo 6 incelendiğinde; fen başarısının düşük düzey (0-44) ve yüksek düzey (45-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında önem derecesi en yüksek değişkenin aktif başa çıkma (1.681) olduğu, bunu sırasıyla öğretmene bağlanma (1.090), okula bağlanma (1.063), arkadaşla bağlanma (1.030), olumsuz başa çıkma (.967) ve

kaçınan başa çıkma (.928) değişkeninin izlediği görülmektedir. Bu bulgular, aktif başa çıkma, öğretmene bağlanma, okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma değişkenlerinin fen başarısında artışa, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma değişkenlerinin ise düşüşe neden olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Fen başarının düşük düzey (0-54) ve yüksek düzey (55-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?

Lojistik regresyon analizi için oluşturulan ikinci modelde elde edilen katsayıların anlamlılığını test etmek amacıyla Omnibus Testi yapılmıştır.

Tablo 7 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları

		Ki-kare	sd	p
	Adım	215.446	6	.000
Adım 1	Blok	215.446	6	.000
	Model	215.446	6	.000

Tablo 7 incelendiğinde fen başarısının sınıflanması amacıyla oluşturulan lojistik regresyon modelinde ki-kare değerine ilişkin katsayıların anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir.

Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olma durumunun incelenmesinin ardından, oluşturulan modelin verilerle uyumunun test edilmesi amacıyla “Hosmer ve Lemeshow Testi” yapılmıştır. Hosmer ve Lemeshow ile model veri uyumuna dair şu hipotezler ele alınmıştır:

H₀ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmektedir.

H₁ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmemektedir.

Tablo 8 Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları

Adım	Ki-kare	sd	p
1	3.455	8	.903

Tablo 8 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı olmadığı; yani modelle tahmin edilen değerler ve gerçekte gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak ,01 düzeyinde bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle oluşturulan lojistik regresyon modelinde model veri uyumunun iyi olduğu, modelin verileri iyi temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 9’da model özeti verilmiştir.

Tablo 9 Model Özeti

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	522.235	.267	.408

Tablo 9 incelendiğinde Cox & Snell R² değerinden hareketle, yordayıcı değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %26,7’sini açıkladığı söylenebilir. Bununla birlikte Nagelkerke R² değeri, bağımsız değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %40,8’ini açıklayabildiğini ortaya koymaktadır.

Fen başarısının sınıflanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi ile yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

		Tahmin Edilen		
	Gözlenen			Doğru tahmin yüzdesi
		Düşük düzey	Yüksek düzey	
Adım 1	Düşük düzey	70	85	45.2
	Yüksek düzey	36	504	93.3
	Toplam			82.6

Tablo 10 incelendiğinde, fen başarısının lojistik regresyon analizi ile sınıflanmasında %82,6’lık doğru tahmin yüzdesi elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, düşük düzey öğrencilerin %45,2’si doğru sınıflandırılırken; yüksek düzey öğrencilerin %93,3’ü doğru sınıflandırılmıştır. Düşük gruptaki öğrenci sayısının az olması, bu grupta sınıflama performansının düşmesine neden olmuş olabilir.

Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan bağımsız değişkenlerin önem düzeylerini ortaya koymak amacıyla, modelde yer alan değişkenlerin katsayıları, bu katsayılarla ilişkin standart hatalar, “Wald İstatistikleri”, bu istatistiklerin anlamlılık düzeyleri ve katsayıların ekponansiyelleri (Exp (B)) Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 *Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler*

	Değişkenler	B	S. Hata	Wald	sd	p	Exp(B)
Adım 1	Okula bağlanma	.127	.051	6.214	1	.013	1.135
	Öğretmene bağlanma	.258	.063	16.925	1	.000	1.294
	Arkadaşa bağlanma	.004	.044	.008	1	.927	1.004
	Aktif başa çıkma	.415	.054	58.303	1	.000	1.514
	Kaçınan başa çıkma	-.155	.048	10.532	1	.001	.856
	Olumsuz başa çıkma	-.007	.064	.012	1	.913	.993
	Sabit	-3.694	.505	53.550	1	.000	.025

Exp(B) değerlerine göre Tablo 11 incelendiğinde fen başarısının düşük düzey (0-54) ve yüksek düzey (55-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında önem derecesi en yüksek değişkenin aktif başa çıkma (1.514) olduğu, bunu sırasıyla öğretmene bağlanma (1.294), okula bağlanma (1.135), arkadaşla bağlanma (1.004), olumsuz başa çıkma (.993) ve kaçınan başa çıkma (.856) değişkeninin izlediği görülmektedir. Bu bulgular, aktif başa çıkma, öğretmene bağlanma, okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma değişkenlerinin fen başarısında artışa, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma değişkenlerinin ise düşüşe neden olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Fen başarısının düşük düzey (0-69) ve yüksek düzey (70-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?

Lojistik regresyon analizi için oluşturulan üçüncü modelde elde edilen katsayıların anlamlılığını test etmek amacıyla Omnibus Testi yapılmıştır.

Tablo 12 *Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları*

		Ki-kare	sd	p
Adım1	Adım	187.483	6	.000
	Blok	187.483	6	.000
	Model	187.483	6	.000

Tablo 12 incelendiğinde fen başarısının sınıflanması amacıyla oluşturulan lojistik regresyon modelinde ki-kare değerine ilişkin katsayıların anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir.

Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olma durumunun incelenmesinin ardından, oluşturulan modelin verilerle uyumunun test edilmesi amacıyla “Hosmer ve Lemeshow Testi” yapılmıştır. Hosmer ve Lemeshow ile model veri uyumuna dair şu hipotezler ele alınmıştır:

H₀ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmektedir.

H₁ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmemektedir.

Tablo 13 *Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları*

Adım	Ki-kare	sd	p
1	12.810	8	.119

Tablo 13 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı olmadığı; yani modelle tahmin edilen değerler ve gerçekte gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak .01 düzeyinde bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle oluşturulan lojistik regresyon modelinde model veri uyumunun iyi olduğu, modelin verileri iyi temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 14’de model özeti verilmiştir.

Tablo 14 *Model Özeti*

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	754.108	.236	.319

Tablo 14 incelendiğinde; Cox & Snell R² değerinden hareketle, yordayıcı değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %23,6’sını açıkladığı söylenebilir. Bununla birlikte Nagelkerke R² değeri, bağımsız değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %31,9’unu açıklayabildiğini ortaya koymaktadır.

Fen başarısının sınıflanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi ile yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15 *Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları*

		Tahmin Edilen		
Gözlenen		Düşük düzey	Yüksek düzey	Doğru tahmin yüzdesi
Adım 1	Düşük düzey	158	128	55.2
	Yüksek düzey	62	347	84.8
	Toplam			72.7

Tablo 15 incelendiğinde; fen başarısının lojistik regresyon analizi ile sınıflanmasında %72,7’lik doğru tahmin yüzdesi elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, düşük düzey öğrencilerin %55,2’si doğru sınıflandırılırken; yüksek düzey öğrencilerin %84,8’i doğru sınıflandırılmıştır. Düşük gruptaki öğrenci sayısının az olması, bu grupta sınıflama performansının düşmesine neden olmuş olabilir.

Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan bağımsız değişkenlerin önem düzeylerini ortaya koymak amacıyla, modelde yer alan değişkenlerin katsayıları, bu katsayılarla ilişkin standart hatalar, “Wald İstatistikleri”, bu istatistiklerin anlamlılık düzeyleri ve katsayıların ekponansiyelleri (Exp (B)) Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 *Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler*

Değişkenler		B	S. Hata	Wald	sd	p	Exp(B)
Adım 1	Okula bağlanma	.056	.042	1.774	1	.183	1.057
	Öğretmene bağlanma	.269	.055	23.836	1	.000	1.308
	Arkadaşa bağlanma	.047	.039	1.465	1	.226	1.048
	Aktif başa çıkma	.267	.042	41.059	1	.000	1.306
	Kaçınan başa çıkma	-.089	.039	5.191	1	.023	.914
	Olumsuz başa çıkma	-.020	.054	.139	1	.709	.980
	Sabit	-4.292	.491	76.578	1	.000	.014

Exp(B) değerlerine göre; Tablo 16 incelendiğinde fen başarısının düşük düzey (0-69) ve yüksek düzey (70-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında önem derecesi en yüksek değişkenin öğretmene bağlanma (1.308) olduğu, bunu sırasıyla aktif başa çıkma (1.306),

okula bağlanma (1.057), arkadaşla bağlanma (1.048), olumsuz başa çıkma (.980) ve kaçınan başa çıkma (.914) değişkeninin izlediği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmene bağlanma, aktif başa çıkma, okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma değişkenlerinin fen başarısında artışa, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma değişkenlerinin ise düşüşe neden olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Fen başarısının düşük düzey (0-84) ve yüksek düzey (85-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında değişkenlerin önem sıralaması nasıldır?

Lojistik regresyon analizi için oluşturulan dördüncü modelde elde edilen katsayıların anlamlılığını test etmek amacıyla Omnibus Testi yapılmıştır.

Tablo 17 *Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi Sonuçları*

		Ki-kare	sd	p
Adım 1	Adım	176.444	6	.000
	Blok	176.444	6	.000
	Mode 1	176.444	6	.000

Tablo 17 incelendiğinde fen başarısının sınıflanması amacıyla oluşturulan lojistik regresyon modelinde ki-kare değerine ilişkin katsayıların anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir.

Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olma durumunun incelenmesinin ardından, oluşturulan modelin verilerle uyumunun test edilmesi amacıyla “Hosmer ve Lemeshow Testi” yapılmıştır. Hosmer ve Lemeshow ile model veri uyumuna dair şu hipotezler ele alınmıştır:

H₀ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmektedir.

H₁ hipotezi: Oluşturulan model verileri iyi temsil etmemektedir.

Tablo 18 *Hosmer ve Lemeshow Testi Sonuçları*

Adım	Ki-kare	sd	p
1	12.817	8	.118

Tablo 18 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı olmadığı; yani modelle tahmin edilen değerler ve gerçekte gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak .01 düzeyinde bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle oluşturulan lojistik regresyon modelinde model veri uyumunun iyi olduğu, modelin verileri iyi temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 19’da model özeti verilmiştir.

Tablo 19 Model Özeti

Adım	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	583.040	.224	.337

Tablo 19 incelendiğinde Cox & Snell R² değerinden hareketle, yordayıcı değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %22,4’ünü açıkladığı söylenebilir. Bununla birlikte Nagelkerke R² değeri, bağımsız değişkenlerin fen başarısındaki değişkenliğin %33,7’sini açıklayabildiğini ortaya koymaktadır.

Fen başarısının sınıflanmasına ilişkin lojistik regresyon analizi ile yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Fen Başarısının Sınıflanmasına İlişkin Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

		Tahmin Edilen		
	Gözlenen			Doğru tahmin yüzdesi
		Düşük düzey	Yüksek düzey	
Adım 1	Düşük düzey	497	34	93.6
	Yüksek düzey	92	72	43.9
	Toplam			81.9

Tablo 20 incelendiğinde, fen başarısının lojistik regresyon analizi ile sınıflanmasında %81,9’luk doğru tahmin yüzdesi elde edildiği görülmektedir. Bununla birlikte, düşük düzey öğrencilerin %93,6’sı doğru sınıflandırılırken; yüksek düzey öğrencilerin %43,9’u doğru sınıflandırılmıştır. Yüksek gruptaki öğrenci sayısının az olması, bu grupta sınıflama performansının düşmesine neden olmuş olabilir.

Fen başarısının sınıflanmasında kullanılan bağımsız değişkenlerin önem düzeylerini ortaya koymak amacıyla, modelde yer alan değişkenlerin katsayıları, bu katsayılarla ilişkin standart hatalar, “Wald İstatistikleri”, bu istatistiklerin anlamlılık düzeyleri ve katsayıların ekponansiyelleri (Exp (B)) Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 *Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlere İlişkin İstatistikler*

	Değişkenler	B	S. Hata	Wald	sd	p	Exp(B)
Adım 1	Okula bağlanma	.187	.055	11.622	1	.001	1.206
	Öğretmene bağlanma	.211	.072	8.657	1	.003	1.235
	Arkadaşa bağlanma	-.026	.051	.263	1	.608	.974
	Aktif başa çıkma	.296	.051	33.791	1	.000	1.345
	Kaçınan başa çıkma	-.077	.046	2.768	1	.096	.926
	Olumsuz başa çıkma	-.341	.079	18.781	1	.000	.711
	Sabit	-5.890	.723	66.292	1	.000	.003

Exp(B) değerlerine göre; Tablo 21 incelendiğinde fen başarısının düşük düzey (0-84) ve yüksek düzey (85-100) olmak üzere iki grupta sınıflanmasında önem derecesi en yüksek değişkenin aktif başa çıkma (1.45) olduğu, bunu sırasıyla öğretmene bağlanma (1.235), okula bağlanma (1.206), arkadaşla bağlanma (.974), kaçınan başa çıkma (.926) ve olumsuz başa çıkma (.711) değişkeninin izlediği görülmektedir. Bu bulgular, aktif başa çıkma, öğretmene bağlanma ve okula bağlanma değişkenlerinin fen başarısında artışa, arkadaşla bağlanma, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkman değişkenlerinin ise düşüşe neden olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağımızın en önemli gereksinimlerinden olan eğitim ile istenilen yönde değişiklikler meydana gelmesi sayesinde toplumlarda bulunan sıkıntılar giderilmekte ve daha güzel bir gelecek oluşturma adımları atılmaktadır. Verilen eğitimin gerçekçi sonuçlara ulaşım sağlamadığının kontrolü eğitim sonunda açığa çıkan başarının değerlendirilmesi ile sağlanır. Başarının çeşitli şekillerde ölçümleri sayesinde istenilen hedeflere ne derece ulaşıldığı hakkında bilgiler edilir. Çağımızın eğitim dünyasında okula başarısı hedeflere ulaşmak için mühim bir ön şarttır. Öğrenci hangi okul türüne veya hangi eğitim türüne dâhil olursa olsun hedeflere ulaşmasının bir göstergesi başarıdır. Okul başarısı sağlanması için öğrencilerin genel ihtiyaçlarının karşılanması en önemli ve ilk şarttır. Ancak maalesef öğrencilerin aile yapıları, sosya-ekonomik durumları, bulundukları çevreleri itibarı ile eşitsizlik yaşadıkları görülmektedir. Başarı birçok faktörden etkilenen bir değişkendir. Bunlardan bir tanesi okula bağlanma düzeyleri bir diğeri öğrencilerin sorunlarla karşılaştıkları anda kullandıkları başa çıkma stratejileridir. Öğrencilerin okulu kendi evi gibi görmesi okula öğretmene ve hatta arkadaşlarına olumlu bağlılıklar geliştirmesi başarı açısından önemlidir. Öğrencilerin genel olarak okula bağlanma düzeyinin arttığında başarısının arttığı görülmüştür. Sadece başarı sınıflamasını 0-84 düşük düzey 85-100 yüksek düzeyde olarak sınıflandırdığımızda okula bağlanma ve öğretmene bağlanma aktif başa çıkmanın başarıyı arttırdığı, bunun yanında arkadaşla bağlanma, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkmanın fen başarısını düşürdüğü görülmüştür. Yüksek düzeyin 85-100 olduğu grupta arkadaşla bağlanmanın başarıyı arttırdığı yönüyle farklılık oluşmuştur. Bu çalışmanın sonuçları genel anlamda literatürdeki birçok çalışma ile uyumludur. Okula bağlanma düzeyinin azalması okul başarısının düşmesiyle birlikte birçok soruna yol açmaktadır.

Başarı için gerekli olan bir diğer değişken öğrencilerin kullandıkları başa çıkma stratejileridir. Öğrencinin bir sorun veya problemle karşılaştığında hangi başa çıkma stratejilerini kullandığı okul başarısını etkilemektedir. Aktif başa çıkma stratejilerini kullanan bireylerin okul başarılarının daha yüksek olduğu ve olumlu ilişkiler kurarak problem yaşamadıkları görülmüştür. Ancak kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejilerini

kullanan bireylerin hem okul başarılarında düşüklük tespit edildiği ve çeşitli sorunlarla karşılaştıkları gerek bu çalışmada gerekse literatürde var olan diğer çalışmalarda saptanmıştır. Öğrencilerin hayatı anlamalarını sağlayan en önemli derslerden biride fen bilimleridir. Fen bilimlerindeki başarı öğrencilerin doğayı anlamasını sağlamakta onları fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesini sağlamaktaki ön koşuldur. Öyleyse bu denli önemli olan bu derste başarı sağlanabilmesi için ve dolaylı yünden öğrencilerin olumlu ilişkiler duygular ve şartlar yaşayabilmesi için öğrencilerin alt boyutları ile birlikte okula bağlanma düzeylerinin artırılması ve herhangi bir sorunlar karşılaştıklarında aktif başa çıkma stratejilerini kullanmalarının sağlanması gerekmektedir.

Başarının anlamlı olması için belirli bir kritere sahip olması gerekir. Okullardaki en yaygın başarı belirtisi öğrencilerin derslerden aldıkları notlardır. Bu notların çeşitli sınıflamaları bulunmaktadır. Bu sınıflama ile öğrencinin başarısına ve dolayısı ile hedeflere ulaşma durumlarına bakılmaktadır.

Sonuç olarak asıl amacı öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin ve kullandıkları başa çıkma stratejilerinin alt boyutları ile birlikte fen başarısının sınıflanmasındaki rolünü tespit olan bu çalışmanın sonuçları literatürde yer alan ve benzer kavramları konu edinen araştırmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirmek mümkündür.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Okula bağlanma ve okula bağlanmanın alt boyutları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar dikkat çekmektedir. Örnek olarak gerçekleştirdiği çalışmada öğreticilerini destek sağlayan biri gören ve öğrenci-öğretmen bağlantısında kendisini güven altında hisseden öğrenci akademik yönden başarıya ve daha fazla okula bağlanmaya sahip olduğunu saptamıştır (Bergin ve Bergin, 2009). Çalışmanın alt boyutları incelendiğinde öğreticileri destek sağlayıcı gören ve olumlu öğretmen öğrenci bağlantısı bu çalışmada okula bağlanmanın alt boyutu olan öğretmene bağlanma ile uyum içindedir. Bu sebeple öğretmene bağlanma durumunda akademik başarı artışı yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ancak bizim çalışmamızda okula bağlanma bağımsız değişken iken bu çalışmada öğretmene bağlanma okula bağlanmanın bağımsız değişkenidir. Bu yönüyle çalışmamızla zıtlık oluşturmaktadır. McNeely ve diğerleri (2002) akademik yönden üst düzeyde olan ve dersin dışındaki aktivitelere katılım gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin okulda devamsızlık yapan öğrencilere

nazaran daha üst seviyelerde olduğunu saptamışlardır. Yine bu çalışmada da okula bağlanmanın başarıyı etkilemesi değil başarının okula bağlanmayı etkilediğini saptamıştır yine bu yönden çalışma ile zıtlık oluşturmaktadır. O halde okula bağlanma ile akademik başarının birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen değişkenler olduğu söylenebilir.

Okula bağlanma seviyesinin üst düzeyde olmasıyla suça karşı davranışlar, okula gelmeme, madde kullanma (Somers ve Gizzi, 2001), depresyon, intihar (Anderman, 2002 ve Bullerdick, 2000); sorunlu cinsel tavırlar (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999), kopya davranışları ve okulla ilgili sorunlar (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile eksi yönde bir bağlantısı bulunurken; okul başarısı ve güdülenme (Murdock ve diğ., 2001) ile artı yönde bir bağlantısı bulunduğu saptanmıştır. Bu çalışmalarda ise önceki çalışmalara ek olarak düşük okula bağlanma düzeyinde başarısızlığın yanında başka problemlere yol açtığı açıklanmaktadır. Okula bağlanmanın okul başarısını arttırdığı yönüyle çalışmamızla uyum içindedir.

Okula bağlanmanın alt boyutlarından olan davranış boyutu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada Bellici (2015) davranışsal bağlılık hissi barındıran öğrencilerin üst seviyede akademik başarı eğilimde olduklarını belirlemiştir. Bu çalışma başarı sınıflaması yönünden okula bağlanmanın boyutu olan davranışsal bağlılığın akademik başarı seviyeni artırdığı göstermektedir. Özelde fen başarısının sınıflandığı çalışmamızla sınıflama yönünden yüksek düzeyin 85-100 olarak alındığını grubun dışında paralellik göstermektedir. Yüksek düzey 85-100 olan yani genelde üstün başarı gösteren gruplarda arkadaşla bağlanma başarıda düşüşe sebep olmuştur. Bunun sebebi bu grubun genellikle derslere odaklanan grup olması ve arkadaş ilişkilerinin derslerini etkilediği ve başarısını azalttığı olabilir.

Arastaman (2009) gerçekleştirdiği çalışmada su sonuçlara ve yorumlara ulaşmıştır. Okula bağlanmada bilişsel bağlılık çok ciddi bir öneme sahiptir. Zira bilişsel bağlılık ile başarı birbirlerini önemli ölçüde etkilerler. Bu konudaki çalışmalar, öğrencilerin öğrenmeye ruhsal yatırım yapmasını, öğrenmede taktiksel davranmayı, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendinin saptamasına işaret etmektedir. Bununla ilgili tarifler, gerekli olmanın ilerisinde öğrencilerin ekstradan aktivite göstermesine ve problemler karşısında vazgeçmemesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Derin stratejiler oluşturan ergenler çoğunlukla

bilişsel yönden sınıfa bağlılık yaşar, daha fazla zihinsel aktivite gösterirler, düşünceler arasında ilişki oluştururlar ve başka düşünceleri kavrama yönünde emek harcarlar. Bunun sonucunda üst seviyede bilişsel bağlılığın üst seviyede öğrenme ve akademik başarı ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Okula bağlılığın alt boyutlarından olan bilişsel bağlılığın üst seviyedeki akademik başarı sağladığı sonucu sınıflama yönünden bir çalışma olarak kabul edilebilir. Bu sebeple çalışmamızla sınıflama yönünden paralellik olduğunu göstermektedir.

Özdemir (2015) okula bağlılık ile beraber okul tükenmişliği, akademik güdülenme, ödev için kullanılan vakit, yaş ve cinsiyet faktörlerini beraber incelediği çalışmada, okula bağlanma, okul tükenmişliği ve akademik güdülenme arasında ise anlamlı seviyede negatif bir bağlantı bulmuştur. Buna ek olarak çalışmada okula bağlılık, cinsiyet, akademik isteklendirme ve ödev için kullanılan vaktin okul tükenmişliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları anlaşılmıştır. Çalışma sonucunda ödev miktarının artırılmasından ziyade okula bağlılık üzerinde durulması gerekliliği önerilmiştir (Özdemir, 2015: 27). Okula bağlanmanın akademik güdülenme dolayısıyla akademik başarı ile ilişkili olduğunu saptadığı bu çalışma okula bağlanma ve fen başarısı ilişkisi yönünden benzerdir.

Okula bağlanmanın sonuç olarak saptandığı bir diğer çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını farklı açılardan irdeleyen Altuntaş ve Sezer, (2017) okul ilgisinin azalışı ve okul aktiviteleri okul tükenmişliğinin okula bağlılığı belirlediği, okul tükenmişliği azaldığında okula bağlılığın yükseldiğini saptamışlardır. Ayrıyeten okul başarısının yüksekliği, okulun fiziksel yapısını yeterli bulma, sevilen öğretmen ve okuldaki arkadaş sayısının fazla olması okula bağlılığı artırdığının sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okula bağlanma bağımlı değişken olarak belirlenmiştir ve yüksek seviyede akademik başarının okula bağlılığını artırması yönüyle çalışmamızla değişkenler yönünden farklılaşmaktadır.

Akademik başarının yüksek seviyede olması birçok değişkene bağlı olmaktadır. Örneğin öğrencinin genel iyi oluşu, aile yapısı, cinsiyeti, yaşı, sos yo-ekonomik durumu, kişilik özellikleri vb. birçok değişken akademik başarıyı artırmaktadır. Ortaokul seviyesinde öğrenciler ile yapılan bir araştırmada, okula bağlılığın depresyon belirtilerine yönelik yardım sağlayıcı bir görevde bulunarak bireyin iyi oluşunu artırdığı saptanmıştır (Yıldız

ve Kutlu, 2015). Bireyin okula bağlılığın genel iyi oluş seviyesinde artışa dolaylı yönden iyi oluşunda yüksek akademik başarıya sebep olduğunu kabul ettiğimizde yine bu çalışmada da okula bağlanma bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bu yönden çalışmamızla zıtlık barındırmaktadır.

Kading (2014), gerçekleştirdiği çalışmasında okula bağlılığın birçok olumlu sonucu bulunduğunu saptamıştır. Okula bağlanma konusunda olumlu gelişmeler gösteren çocukların akademik performansları daha yüksek olduğunu. Bu çocukların daha sağlıklı bir zihinsel yapıya sahip olduğunu ve istenmeyen davranışları daha az gösterdiklerini belirlemiştir. Yazara göre çocuğun hayatının büyük ölümünü okulda harcamasına rağmen okula bağlanamaması normal bir durum olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Buna rağmen birçok çocuk okulda akademik açıdan başarısız olmakta, disiplin kurallarına aykırı davranmakta ve benzeri sorunlar yaşamakta olduğunu belirtmiştir. Okul rehberleri düzenli olarak bu sorunlarla uğraşmaktadırlar ve onların ne derecede başarılı olacakları okula bağlanma ile de ilişkili olmaktadır şeklinde saptamaları bulunmaktadır. Okula bağlanmanın yüksek akademik performans dolayısıyla yüksek başarı sonucu doğurduğu açısından çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Başarı ve okula bağlanmanın arasındaki ilişkinin irdelendiği bir diğer çalışmada LeCroy (2008) İspanya’da öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve okula bağlanma özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Yazarın üzerinde durduğu nokta akademik başarı ve okula bağlanma arasındaki ilişki olmuştur. Çalışmada 170 katılımcı yer almıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre okul içerisinde iyi ilişkilere sahip olan ve aileleri ile olan ilişkileri de iyi olan öğrencilerin genel not ortalaması daha yüksek olmuştur. Bu noktada ailelerin destekleyici olmalarının başarıyı önemli ölçüde etkilediği anlaşılmıştır. Çalışmada elde edilen en önemli sonuçlardan biri ise söz konusu öğrencilerin sadece not ortalamalarının yüksek olmadığı, aynı zamanda okula bağlanma noktasında da daha iyi bir durumda olduklarıdır (LeCroy, 2008: 179). Okul içi ilişkilerin okula bağlanma olduğu düşünüldüğünde okul not ortalamasını sınıfsal olarak yüksek yönde etkilediği görülmüştür bu yönüyle çalışmamızla paralellik göstermektedir. Okul hayatı başladığında anne-babaya karşı olan bağlanmaya ek olarak öğretmenlere ve arkadaşlara karşı da bir bağlanma duygusu gelişmeye başladığını savunan Robert ve Joanne (2001) arkadaşlara ve okula karşı olan bağlanma durumu aynı

zamanda akademik başarıyı da etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Fen başarısının arttığı yönünde ilişki saptadığımız çalışmamız sonuç olarak bu çalışma ile uyumludur.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni öğrencilerin stres durumlarında kullandıkları başa çıkma stratejileridir. Başa çıkma stratejilerinin alt boyutlarından aktif başa çıkma stratejisi kullanan öğrencilerin çeşitli fen başarı sınıflamalarında yüksek başarı seviye grubuna dâhil olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejisini kullanan öğrencilerin ise çeşitli fen başarı sınıflamalarında düşük başarı seviye grubuna dâhil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde başa çıkma irdelendiği ve çeşitli yönlerden ele alındığı gerek yurt içi gerek yurt dışı birçok çalışma dikkat çekmektedir.

Aysan (1988), lise öğrencilerinin stres durumlarında oluşturdukları başa çıkma yöntemlerinin çeşitli değişkenlerle olan bağlantısını irdelemiştir. Bu sebeple, İzmir’de lise birinci ve üçüncü sınıfta bulunan 612 öğrenciye Lazarus ve Folkman’ın kuramını hedefleyerek oluşturduğu Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğini uygulamıştır. Bu çalışmanın sonuçları şu şekildedir: ailedeki bireylerin tümüne veya bir tanesine yakınlık hissetmesi, hissel ve akademik sıkıntılarını ebeveyn öğretmen ya da çevresindeki bir büyüğüyle konuşması, ebeveynin sıkıntı durumlarında yaklaşımı öğrenci tarafından çabaya yönelik hissedilmesi ve ekonomik şartların üst seviyelerde bulunması, çocuğun okul başarısının ve hedefinin yüksek oluşu, kendisini kararlı, emektar, yetenekli, mutlu olarak hissetmesi ve desteği içten almaları, sorun çözme ve toplumsal yardım arama taktiklerini destekleyici biçimde etkili olurken; şahsını suçlama ve kaçınma taktiklerini düşürücü yönde etkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okul başarı ve hedeflerinin yüksek oluşu kaçınma stratejilerinde düşüşe sebep olmuştur. Bu sebeple okul başarısı değişkeni bağımsız değişkendir fakat bizim çalışmamızda başa çıkma stratejileri ise bağımsız değişkendir. Bu yönüyle bizim çalışmamız ile çelişmektedir. Bu durumun sebebi farklı yaş grubu ile çalışılmış olması olabilir. Ortaokul seviyesinde kullanılan başa çıkma strateji çeşidi başarı seviyesini etkilerken lise seviyesinde bunun zıttı olarak başarı seviyesi kullanılan başa çıkma seviyesini etkilediği düşünülmektedir. Bu durumda başa çıkma stratejisi çeşidi ve başarı birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen değişkenler olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Oral (1994), ergen ve genç yetişkinlerin stres sebeplerini ve bu sebeplerle başa çıkma taktiklerini cinsiyet ve okul türü yönüyle irdelemiştir. Araştırmaya, 10 ile 25 yaşlarındaki 1032 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Stresin en yoğun olduğu yaşam alanı kişiler arası münasebetlerdir. Bunu sırayla okul sıkıntıları, mühim birinin kaybı ve sağlık sıkıntıları takip etmiştir. Stres sebeplerinin artışında cinsiyete, yaşa ve okula göre değişiklikler saptanmıştır. Başa çıkma taktiklerinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Kadere bırakma, pozitif bakış açısı, uzaklaşma, bireysel suçluluk ve dogmatik güçlere inanış erkeklerin, çaresiz kalma ve toplumsal yardıma yönelme kızların en çok kullandığı başa çıkma taktikleridir. Normal okula giden lise öğrencileri aktif baş etme ve iyimserlik taktiklerini imam hatip öğrencilerine nazaran daha fazla kullanırken, kadercilik taktiğini imam hatip lisesi öğrencileri daha fazla kullanmaktadır. Başa çıkma stratejilerinin, stresli olaylara göre mantıklı seviyede değiştiği saptanmıştır. Bir yakının ölmesiyle, kaderci, toplumsal yardım, uzak durma ve pozitif tavırlar taktikleri çok kullanılırken, okul konularıyla ilgili stresli olaylarda kendisini suçlama taktiğinin daha fazla işe koşulduğu saptanmıştır. Kendini suçlama stratejisi olumsuz ve kaçınan başa çıkma stratejilerinin alt boyutları sayılabilir. Fen başarısının sınıflanmasında düşük gruptaki başarısız olarak sayabileceğimiz öğrencilerin olumsuz ve kaçınan stratejileri kullandığı çalışmamızda saptanmıştır. Akademik konularla ilgili stresli durumlar başarısızlık anlarında ortaya çıkan genel bir durumdur. Bu sebeple başarısız durumlarda olumsuz ve kaçınan başa çıkma stratejilerini kullanıldığının ortaya konulduğu bu çalışma ile uyum içerisinde.

Woodward ve Kalyan – Masih (1990), kırsal çevrelerde yaşamakta olan üstün zekâlı çocukların yalnızlık, başa çıkma taktikleri ve bilişsel şekilleri arasında var olan bağlantıları konu edinen betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, 16-18 yaşlarındaki, 52 (16'sı kız, 36'sı erkek) üstün zekâlı öğrenci seçiminde, IQ, üst seviyede okul başarısı, liderlik vasıfları ve sanatsal kabiliyetler temel alınmıştır. Bu çalışmada başa çıkma taktiklerini ölçmek amacıyla, Kalyan-Masih Başa Çıkma Envanteri (Kalyan-Masih Coping Inventory I: Kalyan-Masih, 1985) kullanılmıştır. Çalışmadan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Üstün zekâlı öğrencilerin % 51'i ortalama seviyede yalnızlık yaşamaktadır. Bu öğrenciler en çok reddedilince, dışlanınca, ilişkilerinden soğuyunca ve durumları kontrol altına alamadıklarında kendi kendilerini yalnız algılamaktadırlar. Üstün zekâlı öğrencilerin yalnızlık duygusu ile savaşmak amacıyla en çok kullandıkları taktikler:

okuma, müzik dinleme gibi bireysel aktivitelerle vakit geçirmek, zihinsel yönden tekrar yapılandırma (cognitive reframing). Bu taktik, bir olayla ilgili olarak bireyin tavır veya hislerini daha pozitif bakış açısına dönüştürmeyi belirtmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin, yalnızlık hissetmesinde en seyrek kullandıkları başa çıkma taktikleri ise, dini aktivitelerle yöneliş, erişkin desteği isteme, negatif kaçış yollarına başvurmaktır. Üstün yetenekli ergenlerle gerçekleştirilen bu çalışmada ergenlerin birçoğunun yalnız olduğu düşünülmektedir ve yalnız olanların da olumsuz başa çıkma yollarını çok az kullandığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencileri üst seviyede başarı sınıflamasına dâhil ettiğimizde en az seviyede kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejilerini kullandıklarını varsayabiliriz. Bu durumda yüksek başarı sınıflamasındaki öğrencilerin kaçınan ve olumsuz başa çıkma taktiklerini kullandığı durumuyla literatürdeki bu çalışma çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Moneta ve Csikszentmihalyi (1996), etkinliklere yönelik hissedilen beceri ve hissedilen zorluk seviyeleri arasında var olan bağlantıların gündelik yaşamın kalitesine etkilerini konu edinen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma 14-17 yaşlarındaki, matematik, fen, müzik atletizm alanlarında yeteneğe sahip 208 ergen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada bireysel yaşamın kalitesinin belirlenmesi amacıyla yaşantıyı örnekleme metodu (Csikszentmihalyi ve Larson, 1987) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: bireysel yaşamın kalitesi, duyumsanan mücadele (etkinliğin zorluk seviyesi) ve beceriler arasındaki düzen ya da düzensizlik durumlarına göre değişmektedir. Yaşamın kalitesi, uğraş ve yetenekler arasında düzensizlikle negatif yönde bağlantılıdır. Mücadele ve yetenekler arasında var olan düzensizlik durumu, bilhassa “başarının” temel alındığı akademik çevrelerde yaşantının iki önemli niteliği olan “kendini verme” (involvement) ve “yoğunlaşma” boyutları üzerinde olumsuz ve anlamlı seviyede etkilidir. Bir diğer ifadeyle, beceri ve mücadeleler arasında bulunan düzensizlik durumu sosyal bağlantılardan daha ziyade “başarının” temel alındığı konularda veya çevrelerde güdülenmeyi belirleyen yoğunlaşma ve kendini vermeyi negatif ve anlamlı seviyede etkilemektedir. Bu sonuç aynı anda şunu göstermektedir: eğer öğretmenler, öğrencilere okuldaki aktivitelerde eşit seviyede mücadele ve beceri imkânı tanırsa, öğrencilerin bireysel hayatlarında güdülenme seviyeleri artacaktır. Bu çalışmada bahsi geçen öğretmenlerin yüksek düzeyde mücadele beceri imkânı sağlaması öğretmenlerin aktif başa çıkma stratejilerini kullandırmaya yönlendirmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu

yönüyle fen dersinde yetenekli olan yani yüksek fen başarısı sınıflama grubuna dâhil olan öğrencilerin aktif başa çıkma stratejilerini kullanmasının sağlanması ile güdülenme düzeylerinin yükselmesi ile başarı durumu daha yükselecektir şeklinde yorumlama yapılabilir. Yüksek başarı grubunu 85 ve üstünün alındığı sınıflamanın sonucunda aktif başa çıkmanın başarı durumundaki artışı yordadığı söylenebilir. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubunun farklı olmasına rağmen çalışmamızla uyum içindedir. Ortaokul seviyesinin yanında lise seviyesinde de aktif başa çıkmanın ile başarı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Verma (2002), Hindistanlı ergenlerin okul stresiyle ilgili betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma toplamda 100, sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ergenlerin okul deneyimlerinin durumunu saptamak amacıyla deneyimleri örneklendirme metodunu işe koşturmuştur (Experience Sampling Method; Csikszentmihayi ve Larson, 1987). Bu metodla ergenlere bir hafta boyunca rastgele zamanlarda 4764 sinyal göndermiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlar şu şekildedir: kızlar okul ile ilgili aktivitelere erkeklere nazaran daha çok zaman harcamaktadırlar. Cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğrenciler, okul aktivitelerine yönelik daha alt seviyede pozitif hislerle katılmakta, daha alt seviyede etkinlik, daha alt seviyede içsel hazırlanma ve daha üst seviyede sosyal kaygı yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler, daha üst seviyede akademik kaygı yaşamakta ve daha alt seviyede okul başarısına sahiptir. Stresli durumlarda okul etkinlikleri ile ilgili düşük düzeyde katılım, daha düşük düzey etkinlik, güdülenme ve sosyal kaygı özelde olumsuz ve kaçınan başa çıkma stratejileri ve genelde duygu odaklı başa çıkma stratejileri ile ilişkilidir. Bu sebeple bu çalışmada bu başa çıkma stratejileri düşük düzeyde akademik başarıyı sebep olduğu saptanmıştır. Her sınıflama grubunda kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejilerini kullanan bireylerin düşük düzeyde olduğu çalışmamızla aynı sonuçları vermektedir.

Khamis (2013) pozitif başa çıkma yöntemlerine daha çok ve negatif başa çıkma yöntemlerine daha nadir başvurma ile yüksek başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu saptamıştır. Bu çalışma doğrudan çalışmamızın sonuçları ile uyum içerisindedir. Bununla birlikte daha aktif ve duygusal yöntemler kullanan ergenlerin kaçınan veya olumsuz başa çıkma yöntemlerini kullanan ergenlere nispeten seyrek ruhsal problemlere sahip olduğu belirlenmiştir (Holen, Lervåg, Waaktaar ve Ystgaard, 2012). Ruhsal problemlerin başarıyı düşüren bir etken olduğunu varsaydığımızda aktif başa çıkmanın başarıyı

artırdığı ve olumsuz ve kaçınan başa çıkmanın başarıyı azalttığını düşünebiliriz bu yönüyle dolaylı olarak da olsa bu çalışma bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

5.2. Öneriler

- Değişim ve gelişimin her alanda son derece hız kazandığı günümüz dünyasında okulların önemi giderek artmaktadır. Gelişen bilim ve teknoloji dünyasına ayak uydurmanın temelini atıldığı okullar eğitim hayatının ayrılmaz parçasıdır. Bireyin okulda aldığı eğitimle günümüz dünyasında kendine yer bulmaktadır. İstenilen davranışların kazandırıldığı yer olan okulda kişiyi hayata hazırlayacak birçok dersten öğrenim görmektedir. Bu derslerin başında fen bilimleri gelmektedir. Fen bilimleri öğrencinin doğayı ve doğa kanunlarını anlamasını sağlayan, bilimsel, eleştirel düşünmeye yönelten bir bilim adamı gibi dünya görüşüne sahip olmasına önayak olan ders olarak görülmektedir. Bu sebeple bu dersteki başarı öğrencinin hayata ve bilime hazır olmasını sağlayacak ilk şarttır. Genel olarak fen ve diğer derslerde başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlara bireysel farklılıklar, hazırbulunuşluluk, cinsiyet, aile eğitim seviyesi, aile sosyo-ekonomik durumu, öğretmen özelliği, okul ortamı, okul sevgisi örnek verilebilir. Bunların dışında başarıyı etkilediği düşünülen öğrencinin okula bağlanma düzeyi ve öğrencinin stres anında stresle başa çıkma stratejileri başarıyı etkileyen faktörler olmaktadır. Yüksek düzeyde okula bağlanma ve aktif başa çıkma yöntemi başarıyı artırmada etkili bir yöntemdir.
- Okula bağlanma düzeyi aslında birçok durumdan etkilenen ve farklı alt boyutlardan oluşan bir değişkendir. Bunlardan bir tanesi öğretmene bağlanmadır. Öğretmene bağlanma durumu olumlu öğretmen kimliği ile sağlanabilir. Bu sebeple fen öğretmenleri olumlu öğretmen kimliğinin gerekliliğini bilmeli ve benimsemelidirler. Bunun için öğretmenler kendini geliştirmeli ve değişime açık olmalıdır. Okul idarecileri öğretmenlerin olumlu öğretmen kimliği oluşturması için onları yönlendirmeli ve denetlemelidir. Öğretmenleri hizmet içi eğitimlere, konferanslara ve seminerlere yönlendirmeli, gerekli desteği sağlamalıdır. Milli eğitim müfredatı itibarı ile nasıl olumlu öğretmen kimliği oluşturulup ve nasıl öğretmene bağlanma gerçekleştirileceği ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalı ve bu konuda gerekli özen göstermesi program hazırlayıcılara önerilir. Okulda öğretmenle geçirilecek zaman bir hayli fazladır öğretmene karşı gerçekleştirilen

olumlu bağıllık bu anlamda başta başarıyı olmak üzere birçok olumlu alanda arttırıcı etkiye sahiptir.

- Okula bağlanmanın bir diğer boyutu arkadaşla bağlanmadır. Çalışmamızda arkadaşla bağlanmanın fen başarısını arttığı saptanmıştır. Bu sebeple arkadaşla olumlu şekilde bağlanmanın önemli olduğu söylenebilir. Diğer yönden arkadaşla geçirilen vakit okulda ve hatta okul dışında çok fazladır. Arkadaşla olumlu bağlanma olumlu ilişkiler kurma noktasında başlamaktadır. Bu olumlu ilişkilerin denetimi başta öğrenci tarafından yapılmaktadır. Ancak küçük yaşlarda algılanan olumlu ilişkiler aslında olumsuz olabilir. Bu sebeple fen ve diğer branş öğretmenlerinin sınıf içinde, rehber öğretmenlerinin sınıf dışındaki titiz bir o kadar da etkin takibi ve yönlendirilmesi ile olumlu ve sağlıklı ilişkiler dolayısıyla bağlanmalar sağlanabilir. Arkadaşla bağlanmanın okul dışında denetimi aile tarafından yapılabilir. Aileler okul dışındaki vakitlerde bağlanma sağlanan arkadaşlar ile yakın ilişkiler kurulmalı öğrenciyi eleştirici değil de yapıcı tavırlar sergileyerek onlarla pozitif ilişki içinde olmalıdır. Öğrencinin okul içinde yalnızlaşmasının ve arkadaşla bağlanamama durumunun yaşanmaması için aileler tarafından gerekli önlemler alınabilir. Okul idaresi tarafından rehber öğretmenler vasıtası ile bu konuda gerekli bilgilendirmeler yapılması önerilir.
- Okula bağlanmanın bir diğer alt boyutu olan okula bağlanma düzeyinin arttıkça fen başarısının arttığı görülmüştür. Okula bağlanmanın sağlanabilmesi için okulda olumlu okul ortamı oluşturmak gerekir. Gerek idarenin gerek rehber öğretmenlerin gerek ders öğretmenlerinin üzerine önemli görevler düşmektedir. Sorunların eleştirilmeden tartışıldığı, çözüm odaklı, duyguların içtenlikle aktarıldığı öğrencilerin kendilerini rahat hissedeceği okul ortamının oluşturulması okuldaki başta idareciler olmak üzere tüm okul personeline önerilir. Bunun dışında okul ortamının olumlu olması için MEB’de ilgili birimlere gerek fiziksel şartlar gerek psikolojik şartların oluşması için aktif yönlendirme yapması ve eğitimlere teşvik edici rolde olması önerilir. Okul-aile birliğine bu olumlu atmosferin oluşması için örnek olarak kaynaştırma aktiviteleri için etkin katılımı ve destekleyici olmaları önerilir.
- Genel anlamda okula bağlanma ile ilgili eğitimlerin ve aktivitelerin önündeki prosedür ve bürokratik engellerin giderilmesi öğretmenlerin eğitimi ile ilgili gerekli düzenlemelerin ve kolaylıkların sağlanması öğretmenlerin gelişimi

önündeki zaman, maliyet, iş yükü engellerinin kaldırılması konusunda gerekenlerin yapılması MEB'deki ilgili birimlere önerilir.

- Çalışmamızda fen başarısını yüksek seviyede olmasını etkileyen bir diğer değişken stresle başa çıkma stratejileridir. Stresle başa çıkma stratejilerinde aslında birçok değişkenden etkilenen bir durumdur. Stresle başa çıkma stratejilerinin aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma olarak alt boyutları bulunmaktadır. Aktif başa çıkma stratejisini kullanan öğrencilerin yüksek fen başarı sınıflamasına dâhil olduğu kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejisini kullanan öğrencilerin düşük başarı sınıflamasına dâhil olduğu görülmüştür. Aslında dışardan bakıldığında başa çıkma stratejileri doğuştan getirilen kişilik özelliği gibi görünse de kişiliğin oluşmasında aile, öğretmen, okul, arkadaş, çevre sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler etkilidir. Öğrencilerin kullandıkları başa çıkma stratejileri zamanla değiştirilebilir bir durumdur. Gerekli yönlendirme ve eğitimle öğrencinin aktif başa çıkma stratejilerini daha çok kullanması, kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejilerini daha az kullanması sağlanabilir. Bu yönlendirme ve eğilim başta fen bilimleri olmak üzere diğer branş öğretmenleri tarafından onları cesaretlendirerek, sorunlardan kaçmasını engelleyerek, çözüm odaklı tavırlar ile sağlanabilir. Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmaları, rehber öğretmenlerin hem öğrencileri yüreklendirmeleri hem öğretmenleri yönlendirmeleri, okul idaresinin yine hem öğretmenlere hem öğrencilere hatta ailelere yapıcı tavırlar sergilemesi önerilir. Ailelerin öğrencileri olduğu gibi kabul etmesi eleştirel tavırlardan kaçınması çocuklarına nasıl davranmaları ile ilgili gerek okuldaki gerek okul dışındaki eğitim ve desteklere katılmaları önerilir. Müfredat hazırlayıcıların fen bilimleri ve diğer derslerde problem çözme becerilerini artırıcı, çözüm odaklı etkinliklere daha çok yer vererek onların günlük hayattaki sorunlar ve stres durumlarında aktif başa çıkma stratejilerini kullandırmaları önerilir. Tüm bunların sonucunda başta fen bilimlerinde olmak üzere diğer branşlarda başarı yönünden artışa sebep olacağı unutulmamalıdır.
- Bu çalışma Niğde ili sınırlı kalmıştır. Bu çalışmanın değişkeni olan okula bağlanma ve başa çıkma stratejilerinin başarı üzerinde etkisi büyüktür bu sebeple bu konuların daha çok katılımcı daha çok okul çeşidi ile gerçekleştirilmesi MEB'de görevli birimlerce yapılması önerilir.

- Bu araştırma ortaokul öğrencileri ve fen bilimleri dersi ile sınırlıdır. Bu çalışmadaki değişkenlerin etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı branşlarda ve çeşitli yaş grupları ile gerçekleştirilmesi daha kesin sonuçların çıkması açısından araştırmacılara önerilir. Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Her ne kadarda kısa ve öz öğrencilerin sıkılmadan cevaplayacağı ölçek uygulansa da yaş seviyesinin küçük olması sebebiyle az da olsa bazı öğrencilerin içtenlikle cevap veremediği düşünülebilir. Öğrencilerinin kişisel bakış açılarını ve düşüncelerini ortaya çıkaran nitel araştırma yönteminin olgu bilim deseninde gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilir. Bu çalışma öğrencilerle gerçekleştirilmiştir okula bağlanma ve kullanılan başa çıkma stratejilerinde etkisi olan aile, öğretmen ve idareci boyutuyla bu konunun ele alınması ve gerek nitel gerek nicel çalışmalarla irdelenmesi araştırmacılara önerilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1).
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1).
- Adeyemo, D. A. (2005). Parental involvement, interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school students in Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 163-180.
- Akarsu, B. (1979). *Çada Felsefe*. İstanbul: Milli Eitim Basmevi. Aktüel Yayınları.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Cihangir Çankaya, Z., Özeke Kocabaş, E., & Yaka, B. (2011). Developing group work competence in counselor education: Case of Ege University. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 22-43.
- Alkan, N. (2004). *Cognitive Appraisal, Emotion, And Coping: A Structural Equation Analysis Of The Interactional Model Of Stress And Coping*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları* (2.Baskı), İstanbul.
- Altıparmak, M. E. (1994). *Ergenlerde stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerine sporun etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E., (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 83–97.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.

- 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.
- Ata, S. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerde bağlanma ve sınıf yönetimi profillerinin anne bağlanması ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ilişkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkins, R., Hart, D., & Donnelly, T. M. (2004). Moral identity development and school attachment. In *Moral development, self, and identity* (pp. 77-94).
- Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 511-527*.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School psychology, 36*(1), 29-44.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2012). *Stres ve Basa Çıkma Yolları*. 28. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (1993). *Stres ve Basa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Z. (1984). Kavram Olarak Stres. *Pedagoji Dergisi, 2*, 15-27. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zeka*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226-244.
- Basut, E. (2004). *Suçta Yönelen Ve Yönelmeyen Ergenlerin Stresle Başa Çıkma ve Kişilik Örüntüleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Başar, M., Ünal, M., & Yalçın, M. (2001). The reasons of the maths fear starting from the primary school. the congress of v. science and maths education. *Retrieved August 10, 2007.*
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.*
- Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176).
- Bellici, N (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayı 1, s. 48-65.*
- Bergin, C. (2014). Educating students to be prosocial at school. *Prosocial development: A multidimensional approach, 279-301.*
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review, 21, 141–170.*
- Bergin, J. T., & Bergin, M. M. (1958). The use of sparine in low-grade mental defectives. *Journal of the Irish Medical Association, 42*(247), 29.
- Bernstein, D. A. (1994). *Psychology*. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Bilgin, O. & Tas, I. (2018). Ergenlerde okula bagliligin yordayicilari olarak okul iklimi ve sosyal medya bagimliligi. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 12*(26), 15-33.
- Blum, R. (2005), *Best Practices: Building Blocks For Enhancing School Environment*, Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health, Baltimore, Maryland.
- 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: 09. 01. 2020).
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum And Teaching Dialogue. 6*(2), 131-143.

- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1), 19-38.
- Bowlby J. (1969), *Attachment And Loss Volume I Attachment*, Second Edition 2, Basic Books, Tavistock Institute of Human Relations.
- Bozkurt, S. (2006). Temas biçimleriyle bağlanma stilleri ve kişilerarası şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gestalt Terapi Dergisi*, 4(2).
- Breen, L., & Darlaston-Jones, D. (2008). Moving beyond the enduring dominance of positivism in psychological research: An Australian perspective. *Paper presented at the 43rd Australian Psychological Society Annual Conference*. <https://researchonline.nd.edu.au/> (15.04.2020).
- Bretherton, I. (1992), “The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth”, *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brotherson, S (2005), *Understanding Attachment in Young Children*, NDSU, North Dakota State University Fargo, North Dakota.
- Bullerdick, S. K. (2000). Social connectedness and the relationship to emotional well-being among urban American Indian youth. *Dissertation Abstracts International*, 60(12-A), 46-53.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. G.D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi. 9. Baskı, Ankara.
- Canat, S. (1989). Ergenlerde intihar girişimi ve stresli yaşam olayları. *XXV. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi*, Mersin.
- Carver, C.S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.

- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Cheng, S. T. ve Chan, A. C. (2003). Factorial structure of the Kidcope in Hong Kong adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 261-266.
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (1997). *Developmental Perspectives On Trauma: Theory, Research And Intervention*. Rochester: Rochester University Press.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Roudledge, Fourth Edition.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101 (3), 393-403.
- Compas, B.E., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A.H., & Watsworth, M. (2001). Coping With Stres During Childhod And Adolescence: Problems, Progress, And Potential İn Theory And Research. *Psychological Bulletin*, 127, 1, 87-127.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H. ve Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976-992.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). People need help finding what makes them happy? *American Psychological Asociation*, 29(10), 1-2.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). The experience sampling method: Toward a systematic phenomenology. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.
- Csikszentmihayli, M.(2005). *Akış: Mutluluk Bilimi* (Çev. Semra Kunt Akbaş) Ankara: HYB Yayıncılık.

- Cüceloğlu D (1993). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu D. (1994). *İnsan ve davranışı*. 4. Baskı. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Çakar Savi, F. (2014). Otomatik Düşüncelerin Umutsuzluk Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Benlik Saygısının Aracılık Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 14, Sayı 5, s. 1673-1687.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, D., Elci, A., & Elverici, E. (2011, July). Finding suitable course material through a semantic search agent for learning management systems of distance education. In *2011 IEEE 35th Annual Computer Software and Applications Conference Workshops* (pp. 386-391). IEEE.
- Çiftçi, M. P. (2002). *Bir Grup Lise Öğrencisinin Stresle Başa Çıkma Yolları İle Strese Karşı Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Demir, A. (1998, November). Phase noise in oscillators: DAEs and colored noise sources. In *1998 IEEE/ACM International Conference on Computer-Aided Design. Digest of Technical Papers (IEEE Cat. No. 98CB36287)* (pp. 170-177). IEEE.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J. and Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 396-422.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188. doi: 10.15390/EB.2014.2435.

- Dündar, Ş. (2014). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılım ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 369-382.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people?. NJ: Erbaum. Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; Hillsdale, NJ: 1996. 251-284.
- Edgar, K. A. ve Skinner, T. C. (2003). Illness representations and coping as predictors of emotional well-being in adolescents with type I diabetes. *Journal of Pediatric Psychology*, 28, 485-493.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi* (3. Baskı). Ankara: HYB Kuyumcu, B (2011), “Evli Kişilerde Gestalt Temas Biçimleri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 3 Sayı 5, Güz, s. 57-70.
- Faircloth, S. Beverly, Hamm, V. Jill, (2005). “Sense of Belonging among High School Students Representing Our Ethnic Groups”. *Journal of Youth and Adolescence*. 34, 4, 293-309.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Fields, L. ve Prinz, R. J. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, 17 (8), 937-976.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.
- Folkman, S. (1984). Personal Control And Stress And Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 839-859.
- Fraley, R. C. ve Shaver, P. R. (2000). Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, And Unanswered Questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.

- 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.
- Fried, M. (1980). Endemic Stress: The Psychology Of Resignation And The Politics of Scarcity. *Journal of Orthopsychiatry*, 52, 4-19.
- Frolov, I. T. (1984). Dictionary of philosophy.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2004). Adolescents Least Able To Cope: How Do They Respond To Their Stresses. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32,1, 25-37.
- Geçin, G. (2016). *5-6 Yaş Çocukların Bağlanma Durumları ile Okul Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, E.(2000). *İnsan Olmak* (21.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Goh, S. C. & Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Goldberg, L. & Brenznitz. S. (Eds). Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Stress, health, and coping: Hilgard's introduction to psychology (Twelfth edition)*. United States of America: Harcourt Brace & Company.
- Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* (Unpublished doctoral dissertation), University of Washington, Washington.
- Kocacık, F., & Gökkaya, V. B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Greenberg, J.S. (1990). *Coping With Stress. A Practical Guide*. Dubuque: W.C.Brown Publishers.
- Griffith, M. A., Dubow, E. F. Ve Ippolito, M. F. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (2), 183-204.
- Gücüyeter, N. (2003). *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri İle Kendini Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğan M. (2015), *Eşlerin Bağlanma Tarzları İle Çift Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Güneş, B. (2003). Paradigma Kavramı Işığında Bilimsel Devrimlerin Yapısı Ve Bilim Savaşları: Cephelerdeki Fizikçilerden Thomas S. Kuhn ve Alan D. Sokal. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-44.
- Gürdil G. (2009). Gestalt Temas Biçimleri, Bağlanma Stilleri Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, <http://ankadanismanlik.com.tr/ekicerik/gestalt> (11.12.2020).
- Hamarta E, Deniz, E., Durmuşoğlu, N. (2009), “Bağlanma Stillerinin Duygusal Zekâyı Yordama Düzeyi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 9, Sayı 1, s. 195-229.
- Hançerliolu, O. (1989). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, Yedinci Baskı.
- Harman, G ve Çelikler D. (2012), “Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Ağustos, s.147-156.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 153(3), 226-234.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S. & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5, 225–236.

- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological inquiry*, 5(1), 1-22.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., and woodman, R. W. (1992) *Organizational Behavior*, Western Publishing: New York.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. B., & Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446.
- Hess, R. ve S. Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 389-405.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, And Aggression In School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (1969). A control theory of delinquency. *Criminology theory: Selected classic readings*, 1969, 289-305.
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, and nested self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50 (3), 1-32.
- Holen, S., Lervåg, A., Waaktaara, T. ve Ystgaard, M. (2012). Exploring the associations between coping patterns for everyday stressors and mental health in young schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 50, 167-193.
- Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34(3), 309-328.
- Hortosçu, N. (1997). *İnsan İlişkileri*. Ankara: İmge Kitapevi.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2016). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okul Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 282-296.
- İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların Bağlanma Davranışlarının Özlük Nitelikleri ve Anne Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- İşman, A., Baytekin, Ç., & Balkan, F. Ve Diğerleri (2002). Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalıcı Yaklaşım. *The Turkish Online Journal of EducationTechnology*, 1, 85-92.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. and Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental psychology*, 31(6), 923-933.
- 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(1), 7-27.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education*, 318-340.
- Jones, F., Bright, J., & Clow, A. (2001). *Stress: Myth, theory and research*. New York: Prentice Hall.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kalender, Z.(2017). *Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerinde ayrılık kaygısı ile oluşan otomatik düşüncelerin bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantarcı, D. (2009), *Tezi Evli Bireylerin Bağlanma Stillerine Göre Adatma Eğilimleri Ve Çatışma Yönetim Biçimlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (9. Bask.)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y. (2015). The opinions of primary school, Turkish language and social science teachers regarding education in the mother tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 33-46.

- Karaşar, B., ve Kapçı, E. G. (2016). Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.
- Kardum, I., & Krapic, N. (2001). Personality traits, stressful life events, and coping styles in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 30(3), 503- 515.
- Katia, R. Paivi, A.K., & Pekka, L. (2002). Adolescent Subjective Well-Being And Realized Values. *Journal of Advanced Nursing*. Vol.38, Issue 3, p254-263.
- Keat, R. and Urry, J. (2001). *Bilim Olarak Sosyal Teori* (Çeviren: Nilgün Çelebi) Ankara: Simge Kitabevi, İkinci Baskı.
- Kenny, D.T. (2000). Psychological Foundations Of Stress And Coping: A Developmental Perspective. *Stress and Health: Research and Clinical Applicaitons*. Amsterdam: Gordan Breach/Harwood Academic Publishers.
- Kesebir, S, Özdoğan Kavzoğlu, S. ve Üstündağ, M. F. (2011), “Attachment and Psychopathology”, *Psikiyatride Guncel Yaklasimler, Current Approaches in Psychiatry*, Cilt 3, Sayı 2, s. 321-342.
- Khamis, V. (2013). Stressors, family environment and coping styles as predictors of educational and psychosocial adjustment in Palestinian children. *Educational Studies*, 39, 371-384.
- Kılıç, G.B. (2012) Olusturmacı Fen Öğretimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, Sf: 7-22. 2001.
- Kırimer, F. Akça, E. ve Sümer, N. (2014), Orta Çocuklukta Anneye Kaygılı ve Kaçınan Bağlanma: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II Orta Çocukluk Dönemi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 17, Sayı 33, Haziran 2014, s. 45-57.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74, 262-273.

- Klingman, A. ve Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 121-140.
- Köknel Ö (1986) *Kişilik*, Altın Kitapları, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1988). *Zorlanan İnsan*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kösemihal, N. 3. (1995). *Sosyoloji Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, Beşinci Baskı.
- Kuhn, S. T. (2008). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a Cognitive- Motivational-Relational Theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, And Coping*. New York: Siproinger Publisher.
- Lazarus, R.S. (1976). *Patterns of Adjustment*. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among hispanic adolescents. *Children and Schools*, 30, 197-210.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Schwartz, R. S. (2002). Views of Nature of Science Questionnaire: Toward Valid And Meaningful Assessment Of Learners' Conceptions Of Nature Of Science. *Journal Of Research In Science Teaching*, 39 (6), 497–521.
- Lee, M. ve Larson, R. (1996). Effectiveness of coping in adolescence: The case of Korean examination stress. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (4), 851-869.
- Lewinsohn, P. M. (1975). The behavioral study and treatment of depression. In *Progress in behavior modification* (Vol. 1, pp. 19-64). Elsevier.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7), 274-283.

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Schools make difference. *Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- 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.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 1, 121-160.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsella, A.J., & Jash-Scheuer, A. (1988). Coping, Culture, And Healthy Human Development: A Research And Conceptual Overview. In P.R. Dasen, S.W. Berry, N.Sartorius (Ed). *Health and Cross Cultural Psychology Toward Applications*. London: Sage Publication.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
- McNeely, C., Nonnemaker, J., & Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*. (Third Edition). CA: Pyrczak Publishing.
- Moneta, G. B. ve Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64 (2), 275-310.
- Morgan C T (1998) *Psikolojiye Giriş*, Hüsnü Arıcı vd. (çev), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Moss, R.H., & Billings, A.G. (1982). Conceptualizing And Measuring Coping. *Resources And Processes*.

- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Murray, C. & Greenberg, M, T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 38(5), 423-445.
- Nichols, S. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015), "68-72 Aylık Okul Öncesine ve İlkokula Devam Eden Çocukların Okula Uyum ve Öğretmenleriyle İlişkilerinin Karşılaştırılması", *OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ.*, Cilt 34, Sayı 1, s. 1-17.
- Oğul, M. (2000). *Roles Of Perceived Control And Coping Strategies On Depressive And Anxiety Symptoms Of Adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, A. (1994). *Sources of stress and coping strategies during adolescence*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Özakkaş, T. (2004). *Büytüncül Psikoterapi*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1997). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I*. Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.

- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin Benlik İmajı İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M. (2011). *Suçluluk-Utanç, Bağlanma, Algılanan Ebeveynlik (Anne) Tarzı Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, E. (2003). *Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz Yöntemleri ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psychological testing*. Ankara: Yeni Doğu printing house.
- Page, T.F. (2001). Attachment and personality disorders: Exploring maladaptive developmental pathways. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(5), 313-334.
- Papas, R. (1997). *Stres, Depresyon ve Anksiyete*. (Çev. Tanju Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Patterson, J.M., & McCubbin, H.I. (1987). Adolescent Coping Style And Behaviors: Conceptualization And Measurement. *Journal Of Adolescence*. 10, 163-186.
- Penner, C. and Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137. 1-36.
- Petersen, A.C., & Hamburg, B.A. (1986). Adolescence: A Developmental Approach To Problems And Psychopathology. *Behavior Therapy*. 17, 480-499.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-361.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3), 868.

- Price, J. & Stuart, A. D. (2002). A Phenomenological Investigation of The Experience of Siblings of Traumatic Head Injury Survivors. *Social Work Practitioner-Research*, 14 (1), 80-95.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Reinhard, H. G., & Ott, G. (1994). Stress scolaire et personnalité. *Préadolescence: théorie, recherche et clinique*, 107-117.
- Rice, K. G., Herman, M. A. ve Petersen, A. C. (1993). Coping with challenge in adolescence: A conceptual model and psycho-educational intervention. *Journal of Adolescence*, 6, 235-251.
- Robinson, G. E. (1992). Regulation of division of labor in insect societies. *Annual review of entomology*, 37(1), 637-665.
- Robinson, E. H., Rotter, J. C., Fey, M. A., & Vogel, K. R. (2002). Helping Children During a Crisis. *Resources & Linkages. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services*, 51, 41.
- 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.
- Rowshan, A. (2000). *Stres Yönetim: Hayatınızın Sorumluluğunu Almak İçin Stresi Nasıl Yönetebilirsiniz* (Çev. Şahin Cüceloğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Samoilov, V. O. (2007). Ivan petrovich pavlov (1849–1936). *Journal of the History of the Neurosciences*, 16(1-2), 74-89.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87–98.

- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlkogretim Online*, 10(1).
- Savi-Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136. doi: 10.15390/EB.2017.6573.
- Scovel, T. (1991). Why languages do not shape cognition: Psycho-and neurolinguistic evidence. *Jalt Journal*, 13(1), 43-56.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Coping behavior in normal and clinical samples: More similarities than differences? *Journal of Adolescence*, 16, 185-303.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (1999). Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişki. 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Bildiri Kitabı*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Selye, H. (1974). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. and Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107 doi: 10.1093/her/14.1.99.
- Sims, R. L. (2002). Ethical rule breaking by employees: A test of social bonding theory. *Journal of Business Ethics*, 40(2), 101-109.
- Skinner, B. F. (1967). *BF Skinner*.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived Control, Motivation, And Coping*. CA: Sage.
- Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseing and Development*, 82, 287-293.
- Somers, C. L. & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behavior: The influence of future orientation, school involvement and school attachment. *Adoles and Family Health*, 2, 3-11.
- Spielberger, C. D. (1972). Review of Profile of Mood States.

- Spirito, A., Stark, L. J. ve Tyc, V. L. (1994). Stressors and coping strategies described during hospitalization by chronically ill children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 314-322.
- Spirito, A., Stark, L.J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574.
- 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.
- Sümer, N., Sayıl, M., & Berümert, S. K. (2016). Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma. *İstanbul: Koç Üniversitesi*.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. XII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Ankara, 413-425.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270. doi: 10.17860/mersinefd.297590.
- Şahin, N. H. (1994). *Stresle başa çıkma yolları: olumlu bir yaklaşım*. Türk psikologlar derneği yayınları.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 56-73.
- Şahin, N.H. (1998). *Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım*. 3. Basım, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. Sistem Yayıncılık.
- Şipit, G. (2019). *Yetişkin bireylerde bağlanma stillerinin duyguları ifade etme şekilleri ve empatik eğilim yeteneklerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. MA: AllynandBacon.

- Tepehan, T. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA başarılarının yordanmasında yapay sinir ağı ve lojistik regresyon modeli performanslarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma (A Research on Scientific Epistemological Beliefs of University Students). *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, VII(2). 298-311.
- Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Pegem Akademi: Ankara.
- Türköz, Y. (2007). *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39
- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R. and Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1-22. doi: 10.1080/19404476.2016.1226101
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uyar, M. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, S., & Ümmet, D. (2005). Örgütsel stres kaynakları ve öğretmenlerin başetme stratejileri. 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Vol, 1.

- Ünder, H. (2010). Manifestations of Epistemological Theses of Constructivism in the Science and Technology Programs of Turkish Elementary Education. *Education and Science*, 35 (158), 199214.
- Ünlü, F. (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylede benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Verma, G. D. (2002). *Slumming India: a chronicle of slums and their saviours*. Egully.com.
- Vernberg, E. M., La Greca, A. M., Silverman, W. K. ve Prinstein, M. J. (1996). Prediction of posttraumatic stress symptoms in children after Hurricane Andrew. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 237-248.
- Vigna, J. F., Hernandez, B. C., Kelley, M. L. ve Gresham, F. M. (2010). Coping behavior in hurricane-affected African American youth: Psychometric properties of the Kidcope. *Journal of Black Psychology*, 36, 98-121.
- Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E. ve Connor-Smith, J. K. (2005). Parent and adolescent responses to poverty-related stress: Tests of mediated and moderated coping models. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 285-300.
- Watson JB, Rayner R, (1920). Conditioned Emotional Reactions. *Jornal of Experimental psychology* 3 (1), 1-14.
- Weber, A. (1993). *Felsefe Tarihi*, çev. Vehbi Eralp, Sosyal Yayınlar, 5.
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement At School: A Sense Of Belonging And Participation: Results From PISA 2000*. OECD Publications Service.
- Woodward, J. C. ve Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of gifted rural adolescent. *Adolescence*, XXV (100), 977-988.
- Yaka, A. İ (2011), *Bağlanma, Erken Döneme Yönelik Şemalar, Öz-Yönetim Ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2016). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of comparative neurology and psychology*, 18(5), 459-482.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yeşildağı, Ü. (2012). Çocukları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Velilerin İlkokula Hazırbulunuşluk İle İlgili Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl 16, Sayı 52, Yaz, s. 231-244.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2004). Gündelik sıkıntılar ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 4 (15), 122-131.
- Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı Ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

EKLER

EK-1 ANKET FORMU

Sevgili öğrenci,

Yüksek lisans tezi olarak yürütmekte olduğum araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı ve gizlilik esasına göre değerlendirilecektir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Osman Orhan DEMİR / Erciyes Üniversitesi

1- Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2- Yaşınız (Lütfen rakamla yazınız)

3- Sınıfınız: () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf

4- Derslerdeki Not Ortalamanız (Lütfen rakamla yazınız)

(.....) Fen bilimleri (.....) Matematik (.....) Türkçe

5- Annenizin eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite ve üstü

6- Babanızın eğitim düzeyi: () Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise
() Üniversite ve üstü

7- Ailenizin Aylık Geliri: () 2000 TL'ye kadar () 2001-4000 TL ()
4001-6000 TL () 6001 TL ve üzeri

8- Okul türü: () Ortaokul () İmam hatip ortaokulu () Yatılı okul

9- Sınıf mevcudu: () 20'ye kadar () 21-30 () 31-40 () 41
ve üzeri

10- Kardeş sayısı: () 0 () 1 () 2 () 3 ve üzeri

11- Ailenizin size yönelik tutum ve davranışları:

() Baskıcı/Otoriter () Hoşgörülü/Demokratik () Dengesiz/Kararsız

12- Herhangi bir spor dalıyla uğraşma durumu: () Evet () Hayır

13-Herhangi bir sanat dalıyla uğraşma durumu: () Evet () Hayır

Lütfen aşağıdaki soruları okuyunuz bu duyguları ne derece yaşadığınızı işaretleyiniz

A)OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum	0	1	2	3
2. Bu okulda olmaktan mutluyum	0	1	2	3
3. Okulumda kendimi güvende hissediyorum	0	1	2	3
4. Okulumu seviyorum	0	1	2	3
5. Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum	0	1	2	3
6. Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var	0	1	2	3
7. Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var	0	1	2	3
8. Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var	0	1	2	3
9. Bu okuldaki arkadaşlarımı seviyorum	0	1	2	3
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar	0	1	2	3
11.Öğretmenlerimi seviyorum	0	1	2	3
12.Derslerimde düşük performans gösterseydim öğretmenlerim bununla ilgilenirdi	0	1	2	3
13.Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir	0	1	2	3

Arka Sayfaya Geçiniz...

B)BAŞA ÇIKMA ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
14.Yaşadığım problemi başka şeyler düşünüp başka şeyler yaparak unutmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
15.Kendi başıma kalarak sorunu kendim çözmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
16.Olayların olumlu taraflarını görmeye çalışarak olumlu sonuçlar üzerine odaklanmaya çalışırım.	0	1	2	3	4
17.Soruna kendim sebep olduğumu düşünerek kendimi suçlarım.	0	1	2	3	4
18.Yaşadığım sorun için başkalarını suçlarım.	0	1	2	3	4
19.Sorunun çözümü için başkalarının da fikrini alır ve uygun bir çözüm bulmaya çalışırım	0	1	2	3	4
20.Öfkemi dışa vurur, etrafımdakilere bağırıp çağırır, çevremdeki eşyalara zarar veririm.	0	1	2	3	4
21.Kendi kendime sakin olmaya yönelik telkinde bulunur kendimi sakinleştirmeye çalışırım.	0	1	2	3	4
22.Olayın hiç yaşanmamış olmasını diler keşke değiştirebilseydim diye düşünürüm.	0	1	2	3	4
23.Arkadaşılarımdan, ailemden ya da tanıdığım diğer yetişkinlerden yardım isterim.	0	1	2	3	4
24.Yapabileceğim hiçbir şey olmadığını düşünüp durumu kabullenmeye çalışırım.	0	1	2	3	4

EK-2 ÖLÇEK İZİN BELGESİ (MİLLİ EĞİTİM)



T.C.
ULUKIŞLA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 69857093-20-E.7555851
Konu : Tez İzni

08.06.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Mustafa Küçükavşar Yatılı bölge Ortaokulunda Fen Bilimleri Öğretmeni olarak görev yapmakta olan Osman Orhan DEMİR'in Erciyes Üniversitesinde yapmakta olduğu tez çalışma kapsamında "Okula Bağlanma ve Başa Çıkma Stratejisi" ölçeğini Ulukışla İlçesinde bulunan ortaokul müdürlüklerinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bekir CESUR
İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
08.06.2020

Bahattin ARSLAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK-3 ÖLÇEK İZNİ

Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği



Gelen Kutusu

**osman demir** Dün

Alıcılar: ahmetbedel ▾



Hocam merhabalar. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığınız Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeğini "Fen Başarısının Sınıflanmasında Okula Bağlanma Düzeyi ve Kullanılan Başa Çıkma Stratejilerinin Rolü" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

**Ahmet Bedel** Dün

Alıcılar: ben ▾



Tabi kullanabilirsiniz, kolay gelsin

osman demir <osmanorhandemir1990@gmail.com>, 27 Haz 2020 Cmt, 00:45 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği

Gelen Kutusu



Osman demir 27 Haz

Hocam merhabalar. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaptığınız Çocuk ve



firdevs savi 29 Haz

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz, kolya gelsin, F. Savi ÇAKAR



Osman demir 30 Haz

Alıcılar: firdevs



Cok tesekkurler...

29 Haz 2020 Pzt 16:16 tarihinde firdevs savi
<firdevssavi@hotmail.com> şunu yazdı:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Osman Orhan DEMİR
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 20.07.1990 – ADANA
Medeni Durum: Evli
E-posta: osmanorhandemir1990@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Çukurova Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği	2013
Lise	Danışment Gazi Anadolu Lisesi, Adana	2008

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2014-Halen	MEB	6 Yıl

YABANCI DİL

İngilizce