



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ERGENLERDE OKULA AİDİYET DUYGUSUNUN YORDAYICISI
OLARAK YAŞAM AMAÇLARI VE BAĞLANMA STİLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ALTINSOY

TOKAT

Temmuz, 2016



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

ERGENLERDE OKULA AİDİYET DUYGUSUNUN YORDAYICISI
OLARAK YAŞAM AMAÇLARI VE BAĞLANMA STİLLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ALTINSOY

Danışmanlar

Prof. Dr. Recep KOÇAK

Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

TOKAT

Temmuz, 2016

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Amaçları ve Bağlanma Stilleri

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarihli yazısı ile/...../..... tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

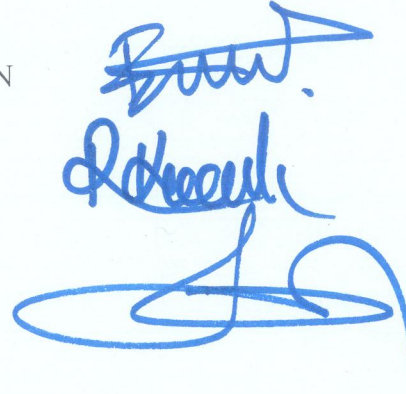
Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Üye: Prof. Dr. Recep KOÇAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20..

Enstitü Müdürü:

Mühür

İmza

ETİK SÖZLEŞME

T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumlüğün tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: .../.../.....

Fatma ALTINSOY

TEŞEKKÜR

Eğitim yaşam boyu devam eder. Bu bağlamda, lisans ve yüksek lisans eğitimi sürecinde bilgisini, yardımını, desteğini esirgemeyen, yaşamımda çok yönlü geliştirmeye çalışan ve iyi ki sizin öğrenciniz olmuşum dediğim kıymetli hocam Doç. Dr. Ali ERYILMAZ'a, yüksek lisans eğitimimi süresince bilgisini, desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Recep KOÇAK'a, çalışma konusunun belirlenmesinde yol gösterici olan değerli hocam Doç. Dr. Tahsin İLHAN'a, Farabi koordinatör hocalarım Doç. Dr. Fatih KAYA ve Öğr. Gör. Osman Zati YAZAR'a, çalışmada kullanılan lme araçlarına izin veren değerli hocalarıma, lisans ve yüksek lisans eğitim süreci içerisinde değerli katkılarda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI, Doç. Dr. Ayşe AYPAY, Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir ÖZTÜRK'e, her zaman öğrencinin yanında olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Doç. Dr. Eyüp ARTVİNLİ ve Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL'a, lme konusunda sorularımı cevapsız bırakmayan Arş. Gör. Eren Can AYBERK'e, GOP alışanlarından Neriman Hanım ve Satı Hanım'a, lme araçlarını içtenlikle cevaplayan tüm öğrencilere, yüksek lisans eğitimi konusunda desteğini ve yardımlarını esirgemeyen değerli okul idarecilerim Halil NAL ve Harun TATLİLİOğLU'na ve desteği, sevgisi, sıcaklığıyla bana g veren canım anneme, babama ve kardeşlerime (zelliklede posta kuşum olan canım kardeşim Merve ALTINSOY'a ), eğitim yaşamıma ışık tutan sevgili dayım ve yengeme, adı buraya sığmayan tüm dostlarıma sonsuz teşekkürler...

Fatma ALTINSOY

Temmuz, 2016

ÖZET

Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusunun Yordayıcısı Olarak
Yaşam Amaçları ve Bağlanma Stilleri

Altınsoy, Fatma

Tezli Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Danışmanlar: Prof. Dr. Recep KOÇAK - Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Temmuz, 2016, ix + 92, Sayfa

Bu çalışmanın temel amacı; ergenlerin yaşam amaçları ve bağlanma stillerinin okula aidiyet duygularını anlamlı yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre okula aidiyet duygularında anlamlı farklılaşma olup olmadığının incelenmesi bu çalışmanın amaçları arasındadır. Okula aidiyet duygusu, bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş nicel bir çalışmadır. Araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma Ölçeği ve Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, Marmara Bölgesi'nde bulunan bir ildeki ortaöğretim kurumlarında 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dört anadolu lisesinin 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden 197 erkek ve 214 kız olmak üzere toplamda 411 öğrenci bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız gruplar için t-testi, pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ergenlerin okula aidiyet duygusunda cinsiyete göre $t(409) = 1.325, p > .05$. $t(409) = 1.325, p > .05$ ve sınıf düzeyine göre $t(409) = .00, p > .05$ anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, ergenlerin akrana bağlanma, anneye bağlanma, babaya bağlanma ve yaşam amaçları değişkenlerinin okula aidiyet duygusu ile anlamlı ilişki vermektedir, $R=0.45, R^2 = 0.20, F_{(4,406)} = 25.51, p < .05$. Bağlanma stilleri ve yaşam amaçları birlikte, okula aidiyet duygusunun toplam varyansın % 20'sini açıklamaktadır. Bu değişkenler arasında okula aidiyet duygusunu birinci sırada akrana bağlanma % 21'ini ve babaya bağlanma % 20'sini açıklamaktadır. Sonrasında yaşam amaçları % 15'ini ve son olarak da anneye bağlanma % 13'ünü açıklamaktadır. Araştırmanın bu bulgular ışığında, literatür desteğiyle sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okula aidiyet duygusu, bağlanma, yaşam amaçları

ABSTRACT

Attachment Styles and Life Goals
as Predictors of Sense of School Belonging in Adolescence

Altinsoy, Fatma

The Department of Science of Masters
With Thesis, Psychological Counseling and Guidance
July, 2016, ix + 92, Page

The main objective of this study is to determine whether attachment styles and life goals in adolescence predict sense of belonging meaningfully or not. Moreover, the examination of whether there are any differences in students' sense of school belonging based on their gender and class variance, is also one of the aims of this study. The research is a qualitative study that was figured in relational screening model. This in research Personal Information Form, The Psychological Sense of School Membership Scale, Inventory of Parent and Peer Attachment and the Life Goals Scale for Adolescents were used for adolescents. The study took place in secondary schools education institution of a district in a city in Marmara Region through 2015-2016 academic years. Totally 411 of 10th and 11th grade students of four Anatolian high schools that consist of 197 males and 214 females and that are studying in public secondary schools participated in research group. The descriptive statistics, independent samples t-test, Pearson correlation analysis and multiple regression analysis were carried out in the analysis of the data. According to the findings of research, it is seen that the sense of belonging to school of high school students does not differentiate by gender, $t(409) = 1.325, p > .05$. Also, another finding is the fact that the sense of belonging to school does not show a significant difference according to class, $t(409) = .00, p > .05$. While the result of multiple regression analysis is examined, the variables of attachment for peers, attachment for mother, attachment for father and life goals give a significant relationship with sense of belonging to school, $R=0.45, R^2 = 0.20, F(4,406) = 25.51, p < .05$. % 20 of the total variance is explained about sense of belonging to school together with these four variables. These variables among sense of school belonging is explained firstly peers attachment % 21' and father attachment % 20'. Later is explained life goals % 15' and mother attachment % 13'. The results of research were discussed in the light of findings of research.

Key Words: Sense of school belonging, attachment, life goals

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
Aidiyet-Ait Olma	8
Okula Aidiyet.....	9
Okula aidiyet duygusunun artırılması	11
Okula aidiyet duygusunun azalması.....	14
Okula aidiyet duygusunu etkileyen faktörler	15
Okula aidiyet ve cinsiyet.....	17
Okula aidiyet ve sınıf düzeyi.....	18
Bağlanma	20
Bağlanma kuramı	21
Bağlanma süreci ve aşamaları.....	22
<i>Ergenlikte bağlanma</i>	26
<i>Yetişkinlikte bağlanma</i>	27
<i>Dörtlü bağlanma modeli</i>	28
Bağlanmanın önemi	33
Akademik başarı ve bağlanma	36
Amaçlar	36

Yaşam Amaçları.....	39
Yaşam Amaçları ile İlgili Kuramlar.....	41
<i>Amaç belirleme kuramı</i>	41
<i>Öz belirleme kuramı</i>	44
<i>Pozitif psikoterapi</i>	45
Amaç belirlemenin faydaları.....	47
Amaç belirleme ile olumsuz yaşam olayları	52
Amaç belirlemenin sonuçları	54
Okula Aidiyet Duygusu ve Bağlanma.....	55
Okula Aidiyet Duygusu ve Yaşam Amaçları.....	59
BÖLÜM III.....	61
YÖNTEM	61
Araştırma Modeli	61
Çalışma Grubu	61
Veri Toplama Araçları	62
Kişisel Bilgi Formu	62
Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği.....	63
Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Envanteri	63
Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği.....	64
İşlem Yolu.....	65
Verilerin Analizi	65
BÖLÜM IV.....	66
BULGULAR.....	66
BÖLÜM V	70
SONUÇ VE TARTIŞMA	70
BÖLÜM VI.....	78
ÖNERİLER.....	78
Araştırmacılara yönelik öneriler:	78
Uygulayıcılara yönelik öneriler:	78
KAYNAKÇA.....	80
EK	92
ÖZGEÇMİŞ	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62
Tablo 2 Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu, Ebeveyn ve Akarana Bağlanma, Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçekleri için Alınan Puanların Normallik Değerleri.....	66
Tablo 4 Ergenlerde Okula Aidiyetin Cinsiyete Göre T- testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 5 Sınıf Düzeyine Göre Okula Aidiyet T- testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 6 Okula Aidiyet Duygusu, Bağlanma Stilleri ve Yaşam Amaçlarına Ait Korelasyon Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 7 Okula Aidiyet Duygusunun Akran ve Ebeveyne Bağlanma, Yaşam Amaçları için Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Dörtlü Bağlanma Modeli	29
---------------------------------------------	----



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi verilmiştir.

Problem Durumu

Psiko-sosyal bir varlık olan insanın kendi varoluşunu yaşayabilmesi için temel fizyolojik ihtiyaçları ve güvenlik ihtiyacının yanı sıra ait olma ihtiyacının karşılanması bir gerekliliktir. İnsanda doğuştan varolan bir aileye, bir ülkeye, bir sosyal gruba ait olma ve kimlik oluşturma ihtiyacı özellikle ergenlik döneminde ön plana çıkan temel ihtiyaçlardan birisidir. Bu yönüyle ait olma ihtiyacı sosyalleşecek toplumsal bağlar kurma ve kimlik oluşturma için ön koşuludur (Hendrick, 2009; Kuşat, 2003). Ergenlik döneminde kimlik ve benlik oluşumu ile birlikte öne çıkan aidiyetin yaşandığı sosyal ortamlardan biri de okula aidiyet duygusudur. Okula aidiyet duygusu (sense of school belonging); öğrencinin okuldaki diğer kişiler tarafından hangi düzeyde onaylanıldığına, okulda kabul görüldüğüne ve saygı duyulduğuna, desteklendiğine yönelik öznel duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993). Özellikle yoğun bir kimlik karmaşasının yaşandığı ergenlik döneminde sağlıklı kimlik ve benlik gelişimi ve buna bağlı olarak iyi bir akademik başarı için öğrencilerin buldukları okula aidiyet hissetmeleri önemlidir. Bu nedenle okul, bireylerin yaşamında önemli bir odak noktası olmaktadır. Okulun, özellikle aile kurumundan sonra, kişilerin toplumsal beklentilere uygun şekil almalarında, sosyal davranış kazanmalarında ikincil derecede sosyalleştirici bir unsur olarak önemli bir işlevi olduğu gözlenmektedir (Kızmaz, 2006; Steinberg, 2013).

Öğrencilerin buldukları okula aidiyet duygusunu kazanmış olmaları, kendilerini okula ait hissetmeleri, okul ortamına uyum sağlamalarını, akademik başarılarını ve verimliliği etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Arastaman, 2006). Öğrencilerin akademik başarılarında ve okula uyum sağlamalarında önemli bir etken olan okula aidiyet duygularını etkileyen öğretmen tutumu, okul ortamı, arkadaşlık ilişkileri, okul yöneticilerin tutumu gibi çevresel ve bireyin okula ilişkin algısı, tutumu, ihtiyaçları, beklentisi ve amaçları gibi bireysel faktörler bulunmaktadır. Bireyin yaşam amaçları ve

bağlanma stilleri okula aidiyet duygusunu etkileyen bu faktörler arasına yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmada, ergenlerin okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bağlanma, tüm canlılar için anne-bebek ilişkisinde olduğu gibi doğal bir süreçtir. Bowlby'e göre bağlanma, bireyin korktuğunda, bir figürle ilişki kurmak ya da yakınlık ihtiyacı için istek duyması; önem verdiği ve tercih ettiği diğer kişiyle yakınlık kurması ve bu yakınlığı sürdürmesiyle ilgili bir davranış biçimidir (Bowlby, 1973; Bowlby, 1980). Sümer ve Güngör (1999a) ise bağlanmayı; insanların kendileri için önemli gördükleri bireylere karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağ olarak tanımlamışlardır.

Konu ile ilgili yapılan alan yazın taramasında ebeveyne bağlanma ve akrana bağlanma durumlarının okula aidiyetle ilişkisini farklı açılardan inceleyen birçok çalışma mevcuttur (Al-Alwan, 2014; C. Bergin ve D. Bergin, 2009; Cemalcılar, 2010; LeCroy ve Krysik, 2008; Zumbrunn, McKim, Buhs ve Hawley, 2014). Bazı araştırmalarda ise anneye, babaya ve akrana bağlanmanın okula aidiyetleri ve başarıları üzerine dolaylı etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Al-Alwan, 2014; C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Türkiye' de bir çalışmada ise Özdemir ve Koruklu (2013) ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler ve okula bağlanmanın ana-babaya bağlanma ile yaşam doyumu arasındaki aracı rolünü incelemişlerdir.

Okula aidiyet duygusunu etkileyen bireysel faktörlerden bir diğeri de amaçlar olabilir. Amaç, bireyin bir eylemi veya bir nesneyi gerçekleştirmek için çalışmasıdır (Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981). İnsan amaç yönelimli bir varlıktır. Amaçlar, kişilerin davranışlarını geleceğe yönlendirmelerinde, istenilen sonuca ulaşmalarında ve standartlar koymalarında yardımcı olmaktadır (Locke ve Latham, 2002).

İnsanları harekete geçiren ve yaşamlarına anlam yükleyen faktörlerden biri de yaşam amaçlarıdır. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde okula aidiyet duygusunu etkileyen diğer önemli bir değişkenin de yaşam amaçları olduğu karşımıza çıkmaktadır. Yaşam amaçlarını belirlemek birçok alanda bireylere enerji verir, motivasyonu artırır, sağlıklı gelişimlerine katkı sağlar (Eryılmaz, 2012b; 2011). Dolayısıyla yaşam amaçları bireyin ruh sağlığını, beden sağlığını, bulunduğu sosyal ortama, okula uyum sağlanmasını ve aidiyet duygusunu ile birlikte öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkilemesi muhtemeldir.

Israelashvili (1997) bir çalışmasında okula aidiyet duygusunun öğrencilerin gelecek planları ile ilişkili olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Adelabu (2007) ise yaptığı bir araştırmada okula aidiyet duygusunun ve okulda kabul görmenin, akademik başarının yanı sıra hedefler ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bir başka çalışmada ise yerleşim tercihleri ergenlerin akademik başarısı, gelecekle ilgili eğitim planları, ebeveyn ilişkileri ve yerel mesleki fırsat anlayışlarıyla ilişkili olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır (Johnson, Elder, Stern, 2005). Arastaman (2009), okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istediklerini, okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösterdiklerini ve okulda yeni şeyler öğrenmeyi daha çok önemsedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde; yaşam amaçlarını akademik başarı, gelecek kaygısı, motivasyon, kariyer gelişimi bağlamında ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Aygün, 2014; Choi, J. Kim ve S. Kim, 2015; Deci ve Ryan, 2000; Eryılmaz ve Aypay 2011; Eryılmaz, 2010,2011; Roncevic Zubkovic ve Kolic-Vehovec, 2014; Wright ve Perrone, 2008).

İlgili literatürde okula aidiyet duygusunun; başarı ve motivasyon (Faircloth ve Hamm, 2005; Furrer ve Skinner, 2003), öz yeterlilik inancı (Cemalcılar, 2010), öğrencilerin güdülenme ve akademik başarılarını etkilemesi ile birlikte okula devam kararları (Nichols, 2008), okul terki (Ma, 2010), okul ve sınıftaki sosyal etkinliklere katılım (Finn, 1989) gibi değişkenlerle ele alındığı görülür. Yapılan bazı çalışmalarda okula aidiyet duygusunun öğrencilerin yaşamına olumlu katkı sağladığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Goodenow, 1993a; Hagborg, 1994; Thomson, 2005).

Bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının öğrencilerin okul ve okulla ilişkili duygu, düşünce ve davranışını, okula uyum sağlamalarını, akademik başarılarını ve okula aidiyetlerini etkilemesi beklenebilir. Yapılan alan yazın taramasında ergenlerde okula aidiyet duygusu, bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, ergenlerde (10 ve 11. sınıf lise öğrencilerinde) yaşam amaçları ve bağlanma stillerinin okula aidiyet duygularını anlamlı yordayıp yordamadığı sorusu bu çalışmanın temel problemidir. Ayrıca cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre okula aidiyetlerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığının incelenmesi bu çalışmanın diğer alt amaçlarıdır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

Alt problemler

1. Ergenlerde okula aidiyet duygusu; cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerde okula aidiyet duygusu; sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okula aidiyet duygusu, yaşam amaçları, bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ergenlerde bağlanma stilleri ve yaşam amaçları okula aidiyet düzeylerini anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; ergenlerde yaşam amaçları ve bağlanma stillerinin okula aidiyet duygularını anlamlı yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre okula aidiyetlerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığının incelenmesi bu çalışmanın diğer alt amaçlarıdır.

Türkiyede eğitim sürecin içerisinde, ortalama bir bireyin yaşamının yaklaşık dörtte biri formal eğitim süreci boyunca okullarda geçmektedir. Okul yaşantısı bütün bireyler için zor ve önemli bir süreçtir. Bu sebeple, öğrencilerin okula aidiyet duygusu öğrencilerin eğitim sürecini kolaylaştıran, eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak önemi ortadadır.

Alan yazın incelendiğinde, ergenler ile yapılan bazı çalışmalarda okulla ilgili olumlu yaşantıların okula aidiyet duygusunun temel bileşeni olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerde okula aidiyet duygusu arttıkça kendini yetkin hissetme, akademik başarı, özsaygının arttığı buna karşın dışsal sorunlara yükleme eğilimi anksiyete, depresyon düzeylerinin azaldığı bulgularına ulaşılmıştır (Pittman ve Richmond, 2007; Maddox ve Prinz, 2003; Yavuzer, 2014).

Bunun yanında öğretmen ve öğrenci ilişkisinin ve okuldaki etkinliklere katılımın okula bağlılığın önemli bileşenleri olduğu ve başarıyı etkilediği belirtilmektedir (C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Booker (2004) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında;

öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle kurdukları iletişimin, ders dışı faaliyetlere katılımlarının, onların okula aidiyet duygularına katkıda bulunacağını belirtmektedir. Benzer şekilde, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin okul başarısını yükseltirken; disiplin sorunlarının azalmasını sağladığını ifade etmektedir (Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004).

Okula aidiyet duygusunun zayıflaması sonucunda öğrencilerin, okuldaki akademik başarıları olumsuz olarak etkilenecektir (Goodenow, 1993b). Diğer çalışmalarda ise; akademik başarı ve riskli davranışlarla (Kostecky, 2005); başarısızlık korkusu ve okula bağlanma (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003); okulla düşük bağ kurmanın, anti-sosyal davranış, madde kullanımı ve suçla (Maddox ve Prinz, 2003) ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak okula aidiyet duygusunun hem başarı hem de öğrencilerin geleceği için anahtar bir rol oynayabileceği söylenebilir. Nitekim Osterman (2000), okula aidiyet duygusu ile ilgili pek çok araştırmayı bir arada ele alarak yaptığı çalışmada: Sınıfa dâhil olmanın ait olma duygusu ile ilişkili olduğunu; bu öğrencilerde riskli davranışların azaldığını belirtmektedir.

Okulda ve bulunduğu çevrede dışlanan, kendini yabancı olarak algılayan öğrencilerin performansları ve okula devamlılıklarında düşüş gözlemlendiği belirtilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000). Bir başka çalışmada ise; okula bağlanma seviyesine bakılmaksızın akran reddinin düşük akademik başarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Fite, Rubens ve Cooley, 2014).

Sonuç olarak, okula aidiyet duygusunun artması öğrencilerin işlevselliklerini artırmaktadır (C. Bergin ve D. Bergin, 2009; Crosnoe ve diğerleri, 2004; Goodenow, 1993a; Hagborg, 1994; Ma, 2000; Maddox ve Prinz, 2003; Pittman ve Richmond, 2007; Thomson, 2005). Öte yandan öğrencilerin okula aidiyet duygularının azalması onların işlevselliklerini azaltmaktadır (Caraway ve diğerleri, 2003; Fite ve diğerleri, 2014; Goodenow, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993; Kostecky, 2005; Maddox ve Prinz, 2003; Osterman, 2000). Kuramsal olarak; bağlanma (Al-Alwan, 2014; Günaydın ve Yöndem, 2007; LeCroy ve Krysik, 2008) ve yaşam amaçları (Adelabu, 2007; Choi, J. Kim ve S. Kim, 2015; Israelashvili, 1997; Wright ve Perrone, 2008) ile okula aidiyet duygusunun ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim aldıkları okula aidiyet duymaları, yaşamın ilk yıllarından itibaren ana-baba ile kurulan bağlanma ve sonrasında akrana bağlanma ve yaşam amaçları ile ilişkilerinin anlaşılması; öğrencilerin psikolojik yardım hizmetlerinin planlanmasında önemlidir. Yapılan alan yazı taramasında ergenlerde okula aidiyet duygusu, bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarını birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bulguları; ana-babalara, alandaki araştırmacılara, uygulayıcılara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ergenlerin okul ve çevresine uyum sağlamaları ve akademik başarılarında önemli etkilere sahip olan okula aidiyet duygusunu çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının incelenmesi ve elde edilen bulguların anne babalara, öğretmenlere, psikolojik danışmanlar ve rehberlik öğretmenlerine önemli veriler sunacağı umulmaktadır. Ayrıca bu çalışmayla alandaki önemli bir eksikliğin giderilerek alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Sayıtlar (Varsayımlar)

- a) Katılımcıların ölçekleri, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.
- b) Kullanılacak ölçeklerin katılımcıların durumlarını tespit etmede yeterli olacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın çalışma grubunu lise öğrencileri oluşturduğu için araştırma sonuçlarının genellenebilirliği bu çerçevede değerlendirilmelidir.

- a) Araştırmadaki veriler kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
- b) Bu araştırma kesitsel ve betimsel olarak yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçları karşılaştırırken ve genellenirken bu sınırlılıklara dikkat edilmelidir.
- c) Araştırma lise türü olarak anadolu liseleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okula Aidiyet Duygusu (sense of school belonging) : Öğrencinin bir birey olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, okuladaki ilişki süreçlerine ne kadar

dahil edildiğine, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993).

Bağlanma: Bowlby'e göre bağlanma, bireyin korktuğunda, bir figürle ilişki kurmak veya yakınlık ihtiyacı için istek duyması; önem verdiği ve tercih ettiği diğer kişiyle yakınlık kurması ve bu yakınlığı sürdürmesiyle ilgili bir davranış biçimidir (Bowlby, 1973; Bowlby, 1980).

Bağlanma stilleri: İnsanların başkalarına karşı geliştirdikleri farklı durumlara göre sınıflandırılan güçlü duygusal bağlardır (Bowlby,1973). Bu çalışmada bağlanma stili olarak ifade edilen durum ise güvenli ve güvensiz bağlanma olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bağlanma ile öğrencilerin ana-babaları ve akranları ile kurduğu yakın ve olumlu iletişimi ifade eden güvenli bağlanma anlamında kullanılmıştır. Buradan yola çıkılarak;

Ana/babaya bağlanma, öğrencilerin ana-babasıyla kurduğu yakın ve olumlu iletişimin derecesini, seviyesini ifade etmektedir.

Akrana bağlanma, öğrencilerin akranlarıyla kurduğu yakın ve olumlu iletişimin derecesini, seviyesini ifade etmektedir.

Amaç: Amaç, bireyin bir eylemi veya bir nesneyi gerçekleştirmek için çalışmasıdır (Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981). Austin ve Vancouver'a (1996) göre amaçlar, bireylerin yaşamlarında elde etmek istedikleri sonuçların bilişsel temsilleridir. Locke ve Latham'a (1990) göre amaçlar, bireyin dışında olan ve bireyin bilinçli olarak elde etme çabasında olduğu, önemli bir faktördür.

Yaşam Amaçları: Yaşam amaçları, bireylerin yaşamları boyunca yerine getirmeyi düşündükleri isteklerin bilişsel temsilleridir (Austin ve Vancouver, 1996). Emmons (1992), yaşam amaçlarını, bireylerin bilişsel ve davranışsal stratejiler aracılığıyla elde etmeye çalıştıkları durumlar olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde aidiyet, okula aidiyet duygusu, bağlanma, yaşam amaçları, okula aidiyet duygusu ve bağlanma, okula aidiyet duygusu ve yaşam amaçları, okula aidiyet duygusu, bağlanma ve yaşam amaçları konularıyla ilgili kuramsal açıklamalara ve konularla ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

Aidiyet-Ait Olma

İnsan, toplumsal bir varlıktır. Birey, en küçük yaşam olaylarında bile bir başkasına ihtiyaç duyar (Hendrick, 2009). Bu temel ihtiyacın altında ise ait olma duygusu yatmaktadır. Ait olma duygusu, üyelerin grupta destekleneceğine, sevineceğine ve ihtiyaçlarının doyurulacağına yönelik duygu durumudur (Osterman, 2000).

Ait olma duygusunu bir ihtiyaç olarak ele alan Baumeister ve Leary (1995, 497), bireylerin asgari düzeyde kalıcı, olumlu ve anlamlı kişilerarası ilişkiler geliştirmek ve devam ettirmek için yaygın bir güdüye sahip olduklarını belirtirler. Ayrıca, Baumeister ve Leary (1995, 497), ait olma gereksinimi açısından da iki ölçütün varlığından söz etmektedirler. Bunlardan ilki, en azından birkaç farklı bireyle sık sık ve duygusal anlamda hoş etkileşim kurmaktır. İkincisi, bu duygusal ilişkilerin kalıcı ve kararlı olmasıdır. İlişkilerin kalıcı ve kararlı olması özelliği aynı zamanda iletişim ve etkileşim süreçlerine de ilişki bir bağlam sağlar. Böylece bağ kurma algısı, ait olma ihtiyacını karşılar (Baumeister ve Leary, 1995, 500).

Kuşat (2003) yaptığı bir araştırmaya göre; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde; insan için en önemli olan ihtiyaçları içerisinde ilk sırada, -özellikle bireylerin ergenlik döneminde olması açısından- kimlik ve bununla birlikte bağlılık, aidiyet ve yüksek benlik ihtiyaçlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Murdock (1999) bireylerin ait olma duygusu ile birlikte diğer bireyler tarafından sevilme, kabul ve saygı görme duyguları arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Ercoşkun ve Nalçacı (2005) ise en temel psikolojik gereksinimlerden olan ait olma duygusunun bireyin toplumun bir üyesi olarak kabul edilme ihtiyacından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Hendrick (2009, 3) de aynı şekilde ait olma duygusunun bir seçimden ziyade gereklilik olduğunun altını çizmektedir.

Okullar modern toplumlarda ergenlerin doğasını biçimlendirmek gibi çok önemli bir rol oynamaktadır (Steinberg, 2013, 227). Bu nedenle okul yaşantısının bireyler için oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşantılarında bu denli önemli bir yer işgal eden okula karşı onların duygu ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Bu noktada duygu ve düşüncelerin olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere iki boyutunu ön plana çıkarmakta; olumlu boyutu ise ait olma duygusu oluşturmaktadır.

Ergenlik boyunca güçlü bir ait olma duygusunun büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Booker, 2004). Bu nedenle öğrencilerin içinde bulunduğu ortama aidiyet hissetmesi psikolojik sağlık açısından çok önemlidir. Çünkü ait olma ihtiyacının karşılanmasının bireyin kendisine ve çevresindekilere saygı duymasına, çevresindeki olaylara karşı ilgi duymasına, duyarlılık sahibi olmasına ve becerilerinin farkına varmasına olumlu katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Ercoskun ve Nalçacı, 2005). Osterman (2000) öğrencinin aidiyet duygusunu hissetmesi için kendisinin saygıya değer olduğunu ve grupta kendisiyle ilgilenildiğini bilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Burada sıralanan değerlendirmeler ışığında; aidiyet olgusunun, ergenin duygu dünyasında oldukça merkezi bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Okula Aidiyet

Okula aidiyet kavramı, ilk defa okula bağlılık (school bonding) olarak Hirschi tarafından 1969 yılında Sosyal Kontrol Kuramı çerçevesinde ele alınıp kapsamlı bir şekilde kavramsallaştırılmıştır (Hirschi, 1969; akt: Maddox ve Prinz, 2003). Hirschi'nin 1969 yılında yayımlanan "Suçun Nedenleri" adlı çalışmasında bireylerin aile, akranlar ve okul dâhil olmak üzere toplum ile olan sosyal bağları farklı bağlamlarda ele alınmıştır. Araştırmacı bu çalışmasında sosyal bağların dört boyutu olarak; bağlanma, bağlılık, katılımı ve inanç gibi bileşenleri sıralamıştır (Hirschi, 1969; akt: Maddox ve Prinz, 2003). Buradan hareketle okula bağlılık (school bonding) kavramının suçun nedenlerini açıklamak için ortaya konan Sosyal Kontrol Kuramı ile kavramsallaştırıldığı söylenebilir.

Okula aidiyet duygusu kavramı ile ilgili literatüre bakıldığında pek çok kavramın aynı çatı altında ele alındığı görülmektedir. Bunlardan başlıcaları: Finn (1993) okula katılım/bağlanma (school engagement), Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral (2009) okul iklimi (school climate), Brown ve Evans (2002) okul ilişkisi/bağı (school connection), Maddox ve Prinz (2003) okula bağlılık (school bonding), Maddox ve Prinz (2003) okul

katılımı (school involment) ve Arastaman (2006) okula bağıllık (school attachment) gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da bu kavramlarla ilgili çalışmalara yer verilmekle birlikte çalışmanın merkezi olarak ele alınan kavram okula aidiyet duygusudur (sense of school belonging). Okula aidiyet duygusu kavramının ise yakın on yıllarda ele alındığı (Booker, 2004; Cemalcılar, 2010; Goodenow, 1992b; Goodenow, 1993a; Goodenow ve Grady, 1993; Hagborg, 1994; Hamm ve Fairclath, 2005; Ma, 2003; Neel ve Fuligni, 2013; Özgök, 2013; Sarı, 2013) görülmektedir.

Okula aidiyet duygusu (sense of school belonging) öğrencinin bir birey olarak okuldaki diğer kişiler tarafından ne kadar onaylandığına, okuldaki ilişki süreçlerine ne kadar dâhil edildiğine, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993). Booker (2004) ise okula aidiyet duygusunu; öğrencilerin okulda diğer üyeler tarafından saygı görmesi ve kendisi önemli hissetmesi olarak tanımlamaktadır.

Okula aidiyet kavramının en önemli boyutunu güven oluşturmaktadır. Kişiler kendilerini bir gruba ait saydıklarında kendilerini önemli hissedecekleri ve diğer grup üyelerine güvenebilecekleri belirtilmektedir (Hamm ve Faircloth, 2005). Osterman (2000) ait olma duygusunun önemli bir psikolojik süreç olduğunu belirtmektedir. Başarı ve akademik motivasyonu desteklemesi açısından ait olma duygusunun ve kişilerarası desteğin önemli olduğunu altı çizilmektedir (Goodenow, 1993a). Ayrıca, okula bağıllığın arkadaş grublarına dâhil olmaksızın diğerlerini daha çok düşünmeyi, yardım etmeyi ve onları kabul etmeyi içerdiği de ifade edilmektedir (Osterman, 2000).

Osterman (2000) okula aidiyet/bağlanma ile ilgili çalışmaları özetlediği çalışmasında: Özellikle eğitim ortamlarında ait olmayla ilgili olarak; aidiyet duygusunun, sadece öğrenci başarısında ve onların psikolojik gelişimlerinde değil aynı zamanda akademik tutum ve motivasyonları ve sosyal-kişisel tutumlarıyla birlikte katılım ve akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu savunmaktadır. Kalaycı ve Özdemir (2013) ise lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okula ait bağıllıkları ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Okula aidiyet duygusunun öğrenci tarafından nasıl algılandığına dair yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Nichols (2008) öğrencilerin okula aidiyet duygularını, geçmiş ve şimdi var olan okul imkânları açısından ele almıştır. Çalışmada, öğrenci algılarının zamanla veya bir okuldan diğer bir okula göre nasıl bir değişim gösterdiğini analiz etmiştir. Katılımcıları ortaokul düzeyinde 45 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre, okula aidiyet duygusunun bir öğrenciden bir diğer öğrenciye göre farklılıklar gösterdiği; bazı öğrenciler kişilerarası ilişkileri, bazı öğrencileri ise daha çok akademik başarı ve kariyer olanakları üzerinde durduklarının gözlemlendiği belirtilmektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra etnik farklılıkların da ele alındığı çeşitli akademik çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Faircloth ve Hamm (2005) dört farklı etnik grup üzerinde yapılan bir saha çalışmasının ortaya çıkardığı sonuçlar ışığında okula aidiyet duygusunun tüm gruplar için önemli olduğunu tespit edildiğini belirtmektedir. Goodenow (1993b) ise çalışmasında etnik gruplar arasında okula aidiyet duygusu bakımından anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda okula aidiyet duygusunun; akademik başarı (Goodenow ve Grady, 1993), başarı ve motivasyon (Faircloth ve Hamm, 2005; Furrer ve Skinner, 2003; Osterman, 2000), çaba ve katılım (Finn, 1989; Goodenow, 1992b; Goodenow, 1993a), akademik performans ve katılım (Al-Alwan, 2014), akademik motivasyon, çaba ve devamsızlıkla (Sánchez, Colón ve Esparza, 2005), okul ve öğrenci katılımı (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008), okula aidiyet ve başarı (Neel ve Fuligni, 2013), öz yeterlilik inancı (Cemalcılar, 2010), olumsuz ve şiddet davranışları (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Okula aidiyet duygusunun artırılması

Neel ve Fuligni'e (2013) göre okula bağlanma lise öğrencileri için kritik bir önem taşımaktadır. Çünkü seçeceği meslek ve ileride almak istediği eğitim gibi bireyin yaşamı için önemli kararların bu yıllarda alınması söz konusudur. Ayrıca okula aidiyet duygusu daha yüksek olan öğrencilerin okulda öğretmen ve akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurduğu, daha yüksek özsaygı geliştirmenin yanında yaşamdan daha fazla doyum aldıkları da belirtilmektedir (Cemalcılar, 2010). Booker (2004) okul çevresinin pek çok genç için aidiyet ve sosyal ilişkilerini geliştirmek için ilk sırada yer aldığı vurgular. Bu nedenle

okul çevresinde/ortamında tüm öğrencilerin, gerek öğretmenlerle gerekse akranlarla olumlu etkileşim içinde olmanın öğrencilerin aidiyet duygularını artmasında önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Finn (1989), ergenlerin okul ortamında fazladan zaman geçirerek aidiyet duygularını içselleştirme olanağı ve olasılığı bulunduğu üzerinde durmaktadır.

Finn (1989) öğrencilerin okula bağlılığını geliştirmek için düzenli olarak aktivitelere katılmanın önemli olduğunu, öğrencilerin okulun önemli bir parçası olduğunu ve okulun öğrencilerin yaşamında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Okulda öğrencilerin aidiyet duygusunun artması; sosyal ilişkilerin artması ve sosyal-bağlamsal özelliklerden şiddetin azalmasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cemalcılar, 2010).

Murdock (1999) öğretmenlerini saygıdeğer ve destekleyici olarak algılayan öğrencilerin, öğrenmeye karşı yüksek motivasyona sahip olduklarına ve bu öğrencilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirmeye daha istekli olduklarına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, yüksek düzeyde okula aidiyet hissedilen öğrencilerin, öğretmenlerine, akranlarına ve okuluna karşı iyi düşünceler içinde olduğu, böylece öğrencilerin olumsuz davranışlarının önleendiği belirtilmektedir (Voelkl, 1997). Booker (2004) ise lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında; öğrencilerin gerek akranları gerekse öğretmenleriyle pozitif ve destekleyici ortamların olması halinde, okul birlikteliğine daha fazla değer verdiklerinin görüldüğünü ifade etmektedir. Bir başka çalışmada ise okula bağlılığın en güçlü yordayıcısının öğretmenlerden algılanan sosyal destek olduğu belirtilmektedir (Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman, 2009). Uslu (2012) da okula aidiyet duygusunu/bağlılık geliştirmesinde en belirleyici olan değişkenin öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin niteliği olduğu üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte akran ilişkisi, evde ailenin –öğrencinin için- akademik yaşama katılımı ve öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin okula aidiyetleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Uslu, 2012).

Goodenow ve Grady (1993), öğrencilerin okuldaki etkileşim süreçlerinde, okul yaşantısında ve okul ortamında kendilerini okula ait hissetmeleri durumunda öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında değerli bir yere sahip olarak algıladıkları ve buna bağlı olarak da başarı beklentilerinde artış gözlenmektedir. Yeterli destek sağlandığında öğrencilerin, kendilerini değerli hissettiği, okula karşı olumlu davranışlar sergilediği ve kendilerine

olan güvenlerinin artığı görülmektedir (Nichols, 2008). Bu noktada öğrencilerin okula aidiyetlerini artırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar önemlidir.

Okul temelli bir program uygulayan Eggert, Thompson, Herting, Nicholas ve Dicker (1994) yaptıkları deneysel çalışmada, uyguladıkları programın öğrencilerin okulla bağ kurmaya olan etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmaya şehir merkezindeki dört liseden 259 öğrenci seçilmiş ve 101 öğrenciden oluşan deney grubuna beş hafta boyunca çatışma çözümü ve kişilerarası ilişkileri geliştirmeye yönelik bir kişisel gelişim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi, uygulamadan beş ay ve on ay sonra toplanan verilerin izleme sonuçları deney grubundaki öğrencilerde okulla bağ kurma düzeylerinin önemli ölçüde yükseldiğini göstermiştir. Bununla birlikte her iki cinsiyetin okulla bağ kurma düzeylerinde yükselme olduğu belirtilmektedir.

McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) yaptıkları araştırmalarında; öğrencilerin okula bağlılıklarını (okul ilişkisi-school connectedness) artırmanın yollarını belirlemek amacıyla okula bağlılık ve okul çevresinin ilişkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri 127 okuldaki 7-12 sınıf düzeylerindeki 71515 öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları kız öğrencilerin okula bağlılıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin yaşları büyüdükçe okula olan bağlılıklarının azaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okula bağlılığının; pozitif sınıf yönetimi, okul büyüklüğü, katı disiplin kuralları ve ders dışı aktivitelere katılımı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Bellici (2012) ise gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarını, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın bulguları gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, arkadaşına bağlanma, problem çözme becerileri, okullarına devam, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bellici (2012) gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyini anlamlı bir şekilde yükselttiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerin okula aidiyet duygusunu hissetmesinin, okul içinde aktif katılım sağlanmasının onlara birçok yararı olacağı bununla birlikte onları pek çok riskli durumdan koruyacağı öngörülebilir. Bu aşamada öğrencilerin okula aidiyet duygusunu arttırma yönünde gösterilecek çabaların önem kazandığı görülmektedir.

Okula aidiyet duygusunun azalması

Okula aidiyet duygusunun yeterli düzeyde olmadığı durumlarda veya bu duygunun azalması halinde okulda istenmeyen durumlarla karşılaşılması muhtemeldir. Nitekim yapılan çalışmalar da bunu teyit etmektedir. Örneğin, okulda ortamında dışlanan, kendini yabancı olarak algılayan öğrencilerin performanslarında düşüş ve okula terkinde artış olduğu gözlenmiştir (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000). Aynı şekilde okula bağlılık (school bonding) kavramını ele alan Sosyal Kontrol Kuramı'na göre okula bağlılığın yeterli düzeyde olmaması durumunda sapkın ve arzu edilmeyen davranışlar için elverişli bir ortam oluştuğu ifade edilmektedir (Maddox ve Prinz, 2003).

Okula aidiyet duygusunun azalmasında rol oynayabilecek çeşitli faktörler, sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin okulda mutlu olmaması, öğrencilerin başaracaklarına dair inançlarının yokluğu olarak sıralanmaktadır (Arastaman, 2006, 92). Öğrenci ve öğretmen ilişkisinde olumlu iletişim için temel nokta; yardımseverlik ve dürüstlük olarak açıklanabilirse; olumsuz iletişim kaynağı olarak da öğretmenlerin öğrencilerine eşit düzeyde davranmamaları ve öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları herhangi bir konuda öğretmenlerin bu ihtiyaca olumsuz yanıtlamaları olarak ifade edilebilir (Nichols, 2008). Ergenler arasında okul bağlılığının azalmasında ya da yokluğunda; ergen hamileliği, madde kullanımı, yasal olmayan olaylara karışma ve okul devasızlığı gibi bireyin yaşamına ciddi yaralar oluşturabilecek ciddi sonuçlara yol açtığı görüldüğü belirtilmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003, 420).

Doğan (2015), öğrencilerin okula aidiyetleri ve özsaygı düzeyleri arttıkça, kural dışı davranışlarının azaldığı görülmekle birlikte; okula aidiyet duygusunun, okul içerisinde ve dışında istenmeyen duyuşsal ve bilişsel davranışlarla ilişkisi bakımından oldukça önemsenen bir değişken olduğunun da unutulmaması gerektiğini belirtmektedir.

Okula aidiyet duygusunu etkileyen faktörler

Okula aidiyet duygusunu etkileyen faktörlerin, kişisel ve çevresel faktörler olmak üzere iki bağlamda öne çıktığı görülmektedir. Kişisel faktörlerde daha çok akademik başarı, psikolojik uyum, özsaygı gibi değişkenler yer alırken; çevresel faktörlerin ise kültür, etnik köken, sınıf atmosferi gibi değişkenlerden oluştuğu görülmektedir.

Kişisel faktörler: Kişisel faktörlerin daha çok; başarı, ilişki, psikolojik uyum, öz saygı gibi değişkenler bağlamında ele alındığı görülmektedir. Cemalcılar (2010) yaptığı çalışmada, okula aidiyet duygusu daha yüksek olan öğrencilerin gerek öğretmen gerekse akranlarıyla iyi ilişkiler kurduğunu, özsaygısının geliştiğini ve yaşamdan daha fazla doyum aldığını belirtmektedir.

Capps (2003) doktora tezi olarak 428 öğretmen ve 896 öğrenci ile yaptığı araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile akademik başarıları/okul performanslarını araştırmıştır. Bu çalışmada; akademik başarının yüksek olduğu okullardaki öğrencilerin ölçek puanları ile daha düşük akademik başarı gösteren okullardaki öğrencilerin ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin okula aidiyet duygularına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen puanlar ve öğretmen görüşleri karşılaştırılarak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yüksek ve düşük başarıya sahip olan okullardaki öğrencilerin okula aidiyetlerinde anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir. Ancak hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Pittman ve Richmond (2007) çalışmalarında, ait olma duygusu, akademik başarı ve psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmakla birlikte ailenin eğitim durumu, arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ve üniversiteye karşı kişisel algıların da öğrencinin aidiyeti üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Bozkurt (2010) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Buna göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının, onların okula bağlılık duygusu düzeyine göre değiştiğini ve düşük bağlılık düzeyine sahip öğrencilerin daha fazla şiddet yanlısı olduğu gözlemlenmiştir.

Doğan (2015) yüksek lisans tezi olarak ele aldığı çalışmasında farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatını denetleyememe inancı ile özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolünü incelemiştir. Araştırmanın örnekleme, 12 kamu ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 5856 (2594 erkek, 3262 kız) öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme, bu okullarda öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrenim hayatını denetleyememe inancı ve okula aidiyet duygusunun ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Çevresel faktörler: Çevresel faktörler olarak ise daha çok; kültür, toplum, etnik köken, sınıf atmosferi, ortam gibi değişkenlerin öne çıktığı görülmektedir. Örneğin, Goodenow ve Grady (1993) yaptıkları araştırmalarında; öğrencilerin arkadaşlarının akademik değerleri ve olumsuz akademik motivasyonla okula aidiyet algılarını ele almışlardır. Araştırmanın katılımcılarını İngiliz, Afrikalı-Amerikan ve İspanyol öğrencilerden oluşan 301 öğrenci (yedinci, sekizinci, dokuzuncu sınıflarda) oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularından öğrencilerin okula aidiyet algılarının bağlılık, katılım ve akademik motivasyon üzerinde bununla birlikte okula devam konusunda önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada okula aidiyetin; akademik başarı beklentisi, okul motivasyonu, -öğrenci çabası ve okul çalışmalarına bağlılık gibi faktörlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Capps (2003) yaptığı araştırmada öğrencilerin akademik başarı ve okula aidiyeti incelemiştir. Çalışmaya 428 öğretmen ve 896 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Akademik başarının yüksek olduğu okullardaki öğrencilerin ölçek puanları ile akademik açıdan düşük olarak sınıflandırılan okullardaki öğrencilerin ölçek puanları karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak, nitel çalışmaya da yer verilmiştir. Araştırma bulgularından biri, öğrencilerin azınlık ve sosyo-ekonomik durumlarının okula ait olma duygusu ile ilişkili olduğu ancak öğrencilerin aidiyet duygusu ile okulun akademik başarısı arasında aynı ölçüde bir ilişki olmadığıdır.

Goodenow (1992a) ise, okula aidiyet duygusu ve motivasyon/güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı etnik kökenden 301 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre; İspanyol kökenli öğrenciler ve Afro-Amerikan öğrencilerde okula aidiyetin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmektedir. Bir diğer bulgu ise okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre farklılaştığı

(kızlarda erkeklere göre daha yüksek) tespit edilmiştir. Ayrıca aidiyet duygusuna öğretmenlerin akademik destek, okul çalışmalarını önemli görmek ve okul güdülenmesinin öğrencilerin aidiyetlerinde önemli olduğu tespit edilmiştir.

Özgök (2013) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında, ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetin, akrana bağlılık ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte akrana bağlılık ile empatik sınıf atmosferi algısının ortaokul öğrencilerinde okula aidiyetlerinde anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir.

Ma (2010) aidiyet duygusunun bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları altı ve sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan 13751 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; aidiyet duygusunun okul terki ve şiddetin en önemli önleyicilerinden olduğu ve okul ikliminin öğrencilerin aidiyetini şekillendiren önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okula aidiyet ve cinsiyet

Okula aidiyet duygusu cinsiyete göre ele alındığında, bazı araştırmalarda kızların erkeklere göre okula aidiyet/bağlılık duygusunun daha anlamlı olduğu belirtilmektedir (Goodenow, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993). Bununla birlikte bazı çalışmalarda ise lise düzeyindeki erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla okula bağlılıklarının düşük olduğu ancak akademik başarılarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Johnson, Crosnoe ve Thaden, 2006). Ancak lise örneğinde yapılan çalışmalarda, okula aidiyet duygusu bakımından cinsiyete göre anlamlı farklar olmadığı da belirtilmektedir (Sánchez ve diğerleri, 2005). Tüm bunların yanında, kızların erkeklere göre öğretmen ve akranlarına karşı daha fazla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Okulda öğrenci – öğretmen ilişkisinin önemli olduğu, özellikle lise düzeyinde kız öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Neel ve Fuligni, 2013).

Arastaman (2006) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya devlet liselerinde öğrenim gören 408 öğrenci ve bu liselerde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kızlarda okula bağlılığın erkeklere göre daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Bir diğer

bulgu ise anne eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin okula aidiyet duygularının farklılaştığı tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin okula karşı davranışsal açıdan yüksek bağlılık gösterdiklerini öte yandan bilişsel açıdan ise düşük bağlılık gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Sarı (2013) ise; lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusunu araştırmıştır. Çalışmanın katılımcılarını farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç liseden (dokuz, on ve on birinci sınıf) 274 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Goodenow (1993b) tarafından geliştirilen “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın bulguları; öğrencilerin okula aidiyetlerinin orta düzeyde olduğu belirtilmektedir. Yine cinsiyet açısından öğrencilerin okula aidiyetlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ekşioğlu ve diğerleri (2009) ise lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu değişkenler; demografik değişkenlerin yanında akademik başarı algısı, anne ve babaya bağlanma, aileden, öğretmenlerden ve akranlardan algılanan sosyal destek, gelecek beklentisi olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya 196 kız ve 170 erkek toplam 366 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; aileden algılanan sosyal desteğin, demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet gibi) akademik başarının ve gelecek beklentisinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cemalcılar (2010) da araştırmasında, öğrencilerin cinsiyetlerinin, sosyo-ekonomik düzeylerinin ve akranlarıyla olan ilişkilerinin aidiyet duygusu ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilen 800 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik durumları ile aidiyet duygusu arasında bir ilişki bulunmadığı ancak akranlarıyla olan ilişkilerinin aidiyet duygusu ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Okula aidiyet ve sınıf düzeyi

Öğrencilerin okula aidiyet duygularını sınıf düzeylerine göre ele alan çalışmalara bakıldığında alan yazında farklı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalar, okula aidiyet duygusunun sınıf seviyesine göre değişebileceğine dikkat çekmektedir. Örneğin, öğrencilerin okula bağlılığının, okul ve sınıf seviyesi değiştikçe etkilenebileceği

belirtilmektedir (Goodenow, 1993b). Buna karşın bazı çalışmalarda ise sınıf seviyesine göre okula aidiyet duygusunun değişmediği üzerinde durmaktadır. Hagborg (1994) ilköğretimden ortaöğretim kademelerini kapsayan (5-12. sınıf) öğrencilerin, sınıf seviyesine göre öğrencilerin okula aidiyetlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Goodenow'un (1992b) yaptığı çalışmada da öğrencilerin okula aidiyet duygularının sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmektedir.

Goodenow (1993a) tarafından yapılan çalışmada erinlikte sınıfa aidiyet duygusunun motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin sınıfta duydukları aidiyet ile saygı görme, akranlar ve öğretmenler tarafından değer görme ve sevilme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın bulguları ise; ortaokulda sınıf seviyesi yükseldikçe destek ve motivasyon arasındaki ilişkinin önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen desteğinin motivasyon artışında erkeklerden ziyade kız öğrencilerde daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanında akademik motivasyon ve başarıyı geliştiren kişilerarası destek ve aidiyetin önemli olduğu belirtilmektedir.

Sarı (2013) lise seviyesinde öğrencilerin okula aidiyetlerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 274 öğrenciden (9,10 ve 11) oluşmaktadır. Çalışma sonucunda liseli öğrencilerin okula aidiyetlerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonuçlarına göre OADÖ puanlarında öğrencilerin sınıf seviyesi yükselmesinin okula aidiyetlerinde düşüş gözlemlendiği belirtilmektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalamaların dokuzuncu sınıf öğrencilerine ait olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin okula aidiyetlerinin akademik başarıları ve sosyo-ekonomik seviyeye göre farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

Mengi (2011) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında, ortaöğretim 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin okula bağlılıkları (school bonding), sosyal destek algıları ve özyeterlik inançlarını incelenmiştir. Çalışmaya 623 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğrencilerin yakın çevreden aldığı sosyal desteğin (aile, öğretmen, akran) ve özyeterlik inancının yüksek olmasının okula bağlılığı yükselttiğini tespit etmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 10. sınıf öğrencilerininse 11. sınıf öğrencilerine göre okula daha bağlı oldukları ifade edilmektedir.

Booker (2004) nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanarak 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile kurdukları kişilerarası etkileşimin aidiyet duygusu ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunda okul aktivitelerine katılımın bu yaş gurubu öğrencileri için önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte sadece yönerge veya bilgi aktarımının yanında güven ve cesaret veren ılımlı bir sınıf ortamı oluşturabilen öğretmenlerin, öğrencilerin aidiyet duygularını olumlu yönde geliştirdiği belirtilmektedir.

McNeelyve diğerleri, (2002), öğrencilerin okula bağlılıklarını (okul ilişkisi-school connectedness) artırmanın yollarını belirlemek amacıyla okula bağlılık ve okul çevresinin ilişkisini ele almışlardır. Araştırmanın verileri 127 okuldaki 7-12 sınıf düzeylerindeki 71515 öğrenciden elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşları büyüdükçe okula bağlılık düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Bağlanma

Bağlanma kuramı 1950-1960'lı yıllarda psikiyatrist ve psikanalist John Bowlby tarafından geliştirildi. Bowlby (1969, 1973, 1980) insanların kendileri için önemli olan, başkalarıyla güçlü duygusal bağın yapısına açıklık getirmek için psikanalitik kavramları, laboratuvar ve alan çalışmalarının özellikleriyle bir araya getirmeye çalışarak Bağlanma Kuramı'nı geliştirmiştir (Holmes, 1993).

Bowlby (1969, 1973, 1980) bağlanma kuramında, bağlanmanın bebek ile annesi/bakıcısı arasındaki yakınlık ve sürekliliğin biyolojik bir fonksiyonu olduğunu vurgulamıştır. Bowlby bağlanmayı, “insanların diğer bireylerle güçlü duygusal bağlar geliştirmesine olan doğal eğilimi ve onlardan ayrılmayı veya onları kaybetmeyi istememenin getirdiği öfke, kaygı, depresyon, ve duygusal kopuş gibi bireye sıkıntı veren durumların açıklanması için kullanılan bir kavram” olarak ele almıştır (Bowlby, 1973). Bağlanma, bir kişinin korktuğunda, hasta olduğunda anne/bakım sunan bireyle ilişki kurmak veya yakınlık aramak için duyulan istek olarak tanımlanır (Bowlby,1980).

Bağlanma kuramı

1950 yılında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) John Bowlby’i Londra’daki evsiz çocukların ruh sağlığı üzerine çalışma yapmak için davette bulunmuştur. Bu davet, Bowlby’nin bağlanma kuramını geliştirmesinde başlangıç olarak kuramın oluşumu için önemli görülmektedir. Bowlby’in bu davet öncesinde yaptığı araştırmalarda, yetiştirme yurtlarında büyüyen çocukların temel fiziksel ihtiyaçlarının yeterli seviyede karşılandığı halde duygusal olarak daha kaygılı oldukları bununla birlikte bazı gelişimsel sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda Bowlby 1944’de “Kırk dört çocuk hırsız: kişilikleri ve yaşamları” adlı makalesini yayınlamıştır. Bowlby’in bu çalışmasının sonucu olarak yayınlanan Dünya Sağlık Örgütü Raporu (Bowlby, 1951) yaşamın ilk üç yılında, anne yoksunluğu olan çocuklarda göze çarpan şekilde fiziksel ve ruhsal hastalık riski olabileceğini göstermekteydi.

Bununla birlikte Bowlby kuramını oluştururken, bebeklerde ve primatlarda (iri beyinli yüksek memelilerde) bağlanma ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi kurama önemli katkı sağlamıştır. Bağlanma üzerine yapılan araştırmalarla ilgili literatür incelendiğinde başlıca; 1960’larda Ainsworth Ugandalı bebeklerle, Schaffer ve Emerson’un İskoç bebeklerle çalışmalar yaptığı ve benzer sonuçlara ulaştığı görülür. Bu çalışmaların yanında; 1960’larda Harlow, 1964 yılında Hinde, Rowell ve Spencer-Booth devamında 1965’de Sade ve Goodall’ın 1967’de yine Hinde ve Spencer-Booth’un maymun, babun ve büyük insansı maymun ile çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında, insan yavrularında olduğu gibi doğumdan kısa bir süre sonra primat bebeklerin annelerine yapıştıkları, yaşamlarının ilk yılları boyunca anneleriyle doğrudan fiziksel temasta buldukları, büyüdükçe anneye doğrudan temasın azaldığı görülmüştür. Ayrıca primat bebeklerin zamanla çevreyi tanımak için anneden uzaklaştıkları ancak en küçük bir uyarın olması durumunda annelerinin yanına döndükleri görülmüştür. Yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre insan olmayan primatlarda görülen davranış insanlarda görülen davranış ile çok benzer olduğu yönündedir (Bowlby, 1969).

Özetle Bowlby; Harlow’un annesiz büyüyen maymunların gelişimsel sorunlarından, Spitz’in yetimhanede büyüyen çocukların durumlarından, Hinde’nin maymun gruplarındaki anne – bebek ilişkisinden ve bu ilişkinin annenin toplumsal konumuna göre farklılaşmasını betimleyen çalışmalarından etkilenmiş böylece bağlanma

kuramının temellerini atmıştır (Bretherton, 1992). Bu çalışmalarda kuramın gelişim sürecine ivme kazandırmıştır.

Bağlanma süreci ve aşamaları

Toplumsal bağların veya bağlanmanın gelişimi kişilerarası genel bir duygusal bağla ilgilidir (Hendrick, 2009, 4). Bowlby (1969) bebeğin doğduğunda çok sayıda aktive olmaya hazır davranış sistemlerine meyilli olduğunu belirtmektedir. Gelişen davranışsal tepkileri kapsayan bağlanmanın gelişimini dört başlıkta açıklamıştır (Bowlby, 1969).

-İlk doğumdan ortalama 8-10 haftalık olana kadar devam eden, *bağlanma figürünün sınırlı şekilde ayrımıyla yönelim ve çağrılar aşaması* birinci aşamadır. Bir bebek belirli karakteristik biçimlerde insanlara yönelik davranış gösterir. Fakat bir kişiyi başkasından ayırt edebilme becerisi kokusal veya işitsel uyarıcılarla sınırlıdır. Bağlanma öncesi aşaması diye de adlandırılan bu dönemde bebek yalnızca gülme, ağlama, annenin/bakım verenin göz hareketini takip ederek yakın ilişkiyi sürdürmeye çalışır.

- İkinci aşama ortalama 8-10 haftalıktan altı aya kadar devam eden *bir ya da daha fazla ayrı figüre yönelme ya da yönelme çağrıları* aşamasıdır. Bu dönemde bebek artık annesini /bakım vereni diğer insanlardan daha belirgin bir şekilde ayırt ederek ona yönelir. Bununla birlikte bebekte ses uyararı için dört haftalık, görsel uyararı için ise 10 haftalıktan önce gözlenebilmesi pek mümkün değildir.

-Üçüncü aşama olan ve bağlanmanın açıkça görüldüğü, *çağrılarının yanı sıra lokomasyon vasıtasıyla ayrı bir figüre yakınlığın korunması* aşaması ortalama 6 ay ile 2-3 yaş aralığında gözlenir. Bu aşamada bebek artık anneye kurduğu duygusal yakınlığın yanı sıra fiziksel olarak da yakınlığı sürdürme ihtiyacı duymaktadır. Anneye bağlanma herkesin görebileceği kadar belirginleşir. Başka kişiler ikincil bağlanma figürü olarak seçilir.

-Bağlanma gelişiminin dördüncü ve son aşaması olan ortalama üç yaş döneminde oluşan *hedef düzeltilmiş ortaklığın oluşumu* aşamasında, annenin/bakım verenin davranışlarına dair gözlemlerinin artmasıyla birlikte annenin/bakım verenin ne zaman gideceğini ve ne zaman geri geleceğini anlamaya başlar ve anneyi bağımsız bir obje olarak algılamaya başlar.

Bowlby 'in yukarıdaki sınıflandırmasına göre bir bireyin bağlanma süreci dört aşamada ve yaklaşık üç yaş civarında tamamlanır. Bebek yaklaşık 0-3 aylık dönemde çevresinin farkında değildir ve belirli bir bağlanma figürü oluşturmamıştır. Bu dönem ilk aşamadır. İkinci aşama bebeğin 3-6 aylık dönemine denk gelir ve çocuğun seçici olarak bir veya birkaç kişiye bağlandığı belirtilmektedir. Üçüncü aşamanın ortalama 6 ay ile 2-3 yaş aralığında gözlemlendiği ve anneye bağlanmanın açıkça görüldüğü, güvenli üst denilen dönemdir. Dördüncü olan son aşama ise amaca göre düzeltilmiş ortaklık olarak ifade edilir ve ortalama üç yaş döneminde gözlenen ve annenin bağımsız bir obje olarak algılamaya başladığı dönemdir.

Bağlanma, üç davranışsal / duygusal özellik altında sınıflandırılabilir. Bunlar: Yakınlık arayışı, ayrılma protestosu ve güven kaynağı etkisidir. Birinci özellik olan yakınlık arayışı, bağlanma figürü tarafından bağlananın duygusal ihtiyaçlarının tam olarak anlaşılması ve duygusal desteğinin aranmasını ifade etmektedir. İkinci özellik olan ayrılık protestosu, bağlanan kişinin bağlanma figüründen fiziksel olarak ayrıldığında protesto ettiği ve kaygı duyduğunu ifade etmektedir. Üçüncü bağlanma özelliği ise güven kaynağı etkisi, bağlananın güvende hissetmesini açıklar ki bu durum bağlanma figürüne ihtiyaç duyduğunda desteğine ulaşabildiğinde kendini güvende hissetmesi/güven duymasını ifade etmektedir (Bowlby, 1969).

Bağlanma ilişkilerinin kalitesi doğrultusunda çocuğun, kendisi ve diğer kişiler hakkındaki duygu, algı ve beklentilerini kapsayan içsel çalışan modeller geliştirdiği ve bu modellerin, yaşamları boyunca çocuğun kişilerarası ilişkilerini yönlendirdiği belirtilmektedir (Günaydın, Selçuk, Sümer ve Uysal, 2005).

İçsel çalışma modelleri (Internal Working Models)

Bağlanma teorisine göre insanların; bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik dönemleri boyunca diğer kişilerle olan ilişkileri ile ilgili bir takım zihinsel modeller geliştirir (Hamarta, 2004). Bowlby (1973) insan varlığının içsel işleyiş modellerinin kişilerarası etkileşimler sayesinde geliştiğini ve bireyin ebeveynler, yakın arkadaş ve akranlar vb. önemli gördüğü diğer kişilerle bağlanma şekilleri ve süreçlerinin nasıl olacağını belirlemektedir. Bretherton (1992) kişilerarası etkileşim kalıpları ile elde edilen bu çalışma modelleri, tamamlayıcı niteliktedir. Hazan ve Shaver (2000) ise içsel çalışma modellerinin bakıcıya ulaşılabilirlik ve tepkiselliğini tahmin etmekte kullanabilen bilişsel

temsil olduğunu belirtmektedir. Main, Kaplan ve Cassidy (1985) ise, çalışma modellerinin bilgiyi işleme süreçleri olduğunu vurgulayarak içsel çalışma modelini bağlanma ilişkili bilginin işlendiği ve düzenlendiği bir grup kurallar olarak tanımlamaktadırlar.

Kişinin dünyaya dair oluşturduğu içsel çalışan modellerdeki temel özellik, bağlanma figürlerini nerede bulacağına ve bu figürlerin kendisine nasıl yanıt vereceğine ilişkin tasarımıdır. Kişi kendine dair oluşturduğu içsel çalışan modellerde, bağlanma figürünün gözünde ne kadar kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna ilişkin çıkarımlar yapar. Bu durumda bağlanma kuramı açısından kişinin, bağlanma figürünün ulaşılabilir olmasına veya bağlanma figürünün ulaşılabilir olmamasının oluşturduğu korku yine bu modellerin yapısına bağlıdır (Bowlby, 1973). İçsel çalışma modeli olarak adlandırılan bu model kendimizi başkalarıyla olan ilişkilerimizde güvenli mi yoksa korku içinde mi hissettiğimizi ve kendimizi başkalarının sevgisine layık görüp görmediğimizi belirleyen geniş bir ölçüm belirler (Steinberg, 2013, 373).

İçsel çalışan modellerin oluşumu incelendiğinde; çocuğun, annenin davranışlarını önceden yordayabilir seviyeye gelmesi ile oluşan içgörünün, çocuğun benlik ve başkaları modelinin oluşumuna başlangıç teşkil ettiği görülmektedir (Bowlby, 1969). İçsel çalışma modelleri ile ilgili yapılan açıklamalardan yola çıkılarak çocukların bakımlarını üstlenen bireylerle kurmuş oldukları ilişkilerle gelişen içsel çalışma modellerinin duygu, kavrama ve davranış belirlemede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Hamarta, 2004).

Bowlby (1973) çalışma modellerinin iki önemli özelliği olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki bağlanma figürünün, çocuğun korunma ve desteklenme isteklerine genellikle uygun tepki veren bir insan olarak görülüp görülmediği; ikincisi ise kişinin kendisini bağlanma figürü ve başkaları tarafından ne ölçüde iyi ve/veya ne ölçüde değerli olduğunu kavramasıdır. İçsel çalışma modellerinin bu özelliklerini Bartholomew ve Horowitz (1991) ise; birincisinin çocuğun diğer insanları nasıl gördüğü ile ikincisinin ise çocuğun kendini nasıl gördüğü ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bretherton' e (1985, 35) göre bağlanma teorisi açısından, birey ve bağlanma figürleri içsel çalışan modellerinin motivasyon-davranışsal kontrol sistemi bağlamında inşa edilmektedir.

Bağlanma kuramının gelişiminde önemli isimlerden biri olarak Kanadalı psikolog Mary Ainsworth karşımıza çıkmaktadır. 1960'lı yılların başlarında Bowlby ile birlikte çalışmıştır. Kendisi de bebekler üzerinde yaptığı çalışmalarda Bowlby'nin ileri sürdüğü bağlanmaya ilişkin sonuçları bulmuştur. Bu süreçte iki durumun çok önemli olduğu görülmektedir. Bunlar: anneden ayrılma ve anneye buluşmadır.

Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978) "yabancı ortam" olarak adlandırdıkları deneysel bir yöntem kullanarak ele aldıkları çalışmada 1-2 yaş grubu küçük çocukların ve annelerin ilişki biçimlerini incelemiştir. Bu çalışma, çocukların sevebilecekleri oyuncakların olduğu oyun odasında gerçekleşmektedir. Araştırmada çocuklar kısa aralıklarla sistemli bir şekilde annelerinden ayrılır ve bir süre gözlenir. Bir süre sonra anne dışarı çıkar ve çocuk yabancı bir kişi ile odada yalnız kalır. Son olarak da yalnız bırakılan çocuklar tekrar anneleri ile bir araya getirilir. Bu yöntemle çocukların yalnız bırakılma durumunu ne ölçüde yaşadıkları ve bu durum ile nasıl baş edebildiği, annelerini ne ölçüde güvenli üs olarak gördükleri, ortamdaki bir yabancıya yakınlık çabalarını nasıl karşıladıkları gözlemlenir. Bu çalışmada çocukların anneleri ve yabancı kişilerle olan bağlanma ilişki biçimlerinde, ayrılma ve tekrar bir araya gelme davranışlarında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Yeni yürümeye başlayan bebekler (1-2 yaş), güvenli (secure), kaygılı/kararsız (anxious/ambivalent) ve kaçınan (avoidant) bağlanma biçimleri olarak üç şekilde sınıflandırılmışlardır. Bunlar:

a) Güvenli bağlanma stili olarak sınıflandırılan çocuklar, annelerinin yokluğunda ciddiye alınmayacak düzeyde kaygı tepkisi gösterirler, anneleri döndüğünde sıcaklık gösterir, yakın temas kurar, rahatlar ve ortamı araştırmaya geri dönerler (Ainsworth ve diğerleri, 1978). Bu tür bağlılık geliştiren çocuklar, anneleri yanında olmasa bile ona ulaşabileceklerini bilirler bununla birlikte güvenli çocuklar mutlu ve özgüven sahibi olmaya eğilimlidirler (Burger, 2006, 223-224).

b) Kaçınan bağlanma stili olarak sınıflandırılan çocuklar, annelerinden ayrı olduklarında çok fazla etkilenmemekte ve anneleri döndüğünde sakin ya da ilgisiz görünerek temas kurmaktan kaçınmaktadır. Kısaca rahatlamakta zorlanıp kararsızlık yaşamaktadırlar. Ayrıca anneleri ile bir araya geldiklerinde dikkatlerini daha çok ortama-oyuncaklara verdikleri gözlenmektedir (Ainsworth ve diğerleri, 1978). Kaçınan bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerinde genellikle çocuklarıyla yakın temastan

kaçınan, soğuk ve çocuklarının yakınlık isteklerini reddeden kişiler olarak tanımlanmıştır (Bretherton, 1992). Anneler bu ilişkide çok duyarlı değildir (Burger, 2006, 224).

c) Kaygılı/kararsız olarak sınıflandırılan çocuklar ise annelerinin gitmesiyle yoğun kaygı, kızgınlık göstermektedir. Annelerinin dönmesi üzerine yakınlık ve temas isteğiyle birlikte kızgınlık ve direnç içeren ikilemlerde bulunurlar. Kısaca fiziksel ve psikolojik yakınlıktan kaçınan bebeklerdir (Ainsworth ve diğerleri, 1978). Bu çocuklar diğer yetişkinler tarafından sakinleştirilemez ve alışık olmadıklarında genelde korku duyarlar (Burger, 2006, 224).

Ainsworth ve diğerleri,(1978) çocuklarda gözlenen bağlanma ile ilgili çalışmaların ana noktasının bireysel farklılıkları, annenin/bakım sunan kişinin çocuğun istek ve ihtiyaçlarına olan duyarlılığın derecesine ve niteliğine dayanarak ele alındığını belirtmektedir (Sümer ve Güngör, 1999a).

Ergenlikte bağlanma

Ergenlik dönemi, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir yaşam dilimidir. Ergenlik dönemi kendi içinde ilk ergenlik, orta ergenlik ve son ergenlik olarak üçe ayrılır. Ergenliği sosyal bilimciler ise 10-13 erken ergenlik, 14-17 orta ergenlik ve 18-22 geç ergenlik olarak sınıflamaktadır (Steinberg, 2013, 23). Ergenlik çağının, hem bedensel hem de psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin olduğu bir dönem olduğu ve lise öğrencilerinin bu dönemin son kısmını yaşadığı belirtilmektedir (Cüceloğlu, 2012, 345).

Bowlby yaptığı çalışmalarda bebeklik ve erken çocukluk döneminde oluşturulan içsel çalışan modellerin, kişinin yaşamının her dönemindeki ilişkilerinde belirleyici rol oynadığını ifade etmiştir (Bowlby, 1969). Bağlanma figürünün ulaşılabilirliğine duyulan güvenin veya güvensizliğin bebeklik, çocukluk ve ergenlik gibi kişinin henüz olgunlaşmadığı yıllarda yavaş yavaş oluştuğunu ve bu yıllarda oluşan beklentilerin yaşamın sonuna kadar devam ettiğini öne sürmektedir (Bowlby, 1973).

Ana baba-ergen çalışmaları, en sağlıklı ailelerin ergenlerin aile ile duygusal bağı ve özerklik duygusunu kesmeden geliştirmesine izin veren aileler olduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2013, 162). Bu dönemde bağımsızlıklarını kazanmak isteyen ergenler, ihtiyaç duyduklarında da ebeveynlerinin desteğini hissetmek isterler (Lee, 2003). Çocuklukta ebeveyne bağlanma daha öncelikli olurken, ergenlikte ise arkadaş çevresinin ön plana

çıktığı belirtilmektedir. Yine yetişkinlikte ise romantik ilişkinin yaşandığı kişilerin daha öncelikli olduğu, ancak gerek ergenlik gerekse genç erişkinlikte arkadaşlar ve romantik ilişkideki kişilerin temel bağlanma süreçlerini oluşturmasına rağmen anne-babaya bağlanmanın hala önemini sürdürdüğü belirtilmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011). Annenin önemi ergenlik döneminde de devam etmektedir (Turan- Akdağ, 2011).

Bağlanma stillerinin devamlılığı üzerine Waters, Merrick, Treboux, Crowell ve Albersheim (2000) yaptıkları çalışmada, bebekken bağlanma stilleri belirlenen çocukların test tekrar test yöntemiyle 20 yıl sonra yapılan araştırmada bağlanma stillerinin % 72 oranında benzerlik gösterdiğini belirtmektedirler. Yine Freeman ve Brown (2001) güvenli bağlanma stilline sahip ergenlerin, annelerine bağlanmanın okul yılları boyunca da birincil bağlanma figürleri kalmasının muhtemel olduğunu belirtmektedirler. Güvenli bağlanmaya sahip ergenlerde kız ya da erkek farkı olmaksızın bağlanma destek kaynağı olarak en iyi arkadaştan daha ziyade annenin önemli olduğu belirtilmektedir (Freeman ve Brown, 2001).

Ergenin çocukken bakımını üstlenen bireylerle kurmuş olduğu bağlanma ilişkisinin, ergenin çevreyi anlamlandırmasında güvenli bir üs görevi gördüğü belirtilmektedir (Hamarta, 2004). Bağlanmanın, ergenlik döneminde ergenin yeni durumlarla baş edebilme becerisinde önemli bir yerinin olduğu belirtilmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011). Çocukluk döneminde kişinin anneden rahat ve duygusal destek sağlamanın yakın ilişkilerde kabul edebilme yeteneğini etkilediği belirtilmektedir (Zimmermann, 2004).

Yetişkinlikte bağlanma

Sağlıklı gelişim sırasında bağlanma önce çocukla anne-baba arasında, sonrasında erişkinle erişkin arasında duygusal yakınlık bağlarının veya bağlanmaların gelişimine neden olur. Bunların neden olduğu davranış biçimleri ve bağlar yaşam döngüsü boyunca mevcut ve etkin haldedir (Bowlby, 1980). Bağlanma yaşam boyu devam eder (Bowlby, 1969).

Hazan ve Shaver (1987) çocuklardaki bağlanmayı yetişkinler boyutuna taşıyarak romantik ilişkilerde incelemişlerdir. Hazan ve Shaver (1987) romantik sevgiyi bir bağlanma süreci olarak değerlendirmiştir. Bu bakış açısından yola çıkarak; Ainsworth ve

diğerlerinin (1978) "Yabancı Ortam" deneyinde belirledikleri bağlanma stillerine benzer üç paragraflık Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeği geliştirmişlerdir.

Hazan ve Shaver (1987) yaptıkları çalışmada bağlanma stillerine ilişkin olarak ergenler ve yetişkinleri güvenli, kaçınan ve kaygılı olarak sınıflandırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanma stili olarak sınıflandırılan bireylerin çalışma modellerinin insan doğası ve bireyin sosyal dünyasını içeren romantik ilişkilerinin, çocuklukta ebeveyn ilişkileri ile ilgili daha olumlu bakış açılarını kapsadığı belirtilmektedir. Ayrıca güvenli bağlanan bireyler, romantik ilişkilerinde mutlu, samimi ve güvenen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Kaygılı/kararsız bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırılan kişilerin; yakın ilişki kurmada rahat ve diğerlerine ulaşma konusunda rahat olmalarına rağmen terk edilme veya sevilme konusunda kaygılı oldukları belirtilmektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin diğer gruplara göre başkalarına karşı kuşku duyan, aşırı kırılabilir ya da hayal kırıklığına uğrama eğilimine sahip, ilişkiler ve romantik sevgi konusunda olumsuz beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Collins ve Read (1990) ise böyle bireylerin ilişkilerinin duygusal iniş çıkışların yer alacağı beklentisi içerisinde olduklarını belirtmektedir. Hazan ve Shaver (1987), çalışmalarına katılanların % 56'sının güvenli bağlanma stiline olduklarını, % 24'ünün ilişkilerinde kaçınan bağlanma stili gösterdiklerini, % 20'sinin de kaygılı/kararsız bağlanma stili gösterdiklerini sonucuna ulaşmıştır.

Dörtlü bağlanma modeli

Bartholomew ve Horowitz (1991) Bowlby'nin bağlanma kuramından yola çıkarak yetişkin bağlanma stilleri üzerine çalışma yapmışlardır. Bağlanmanın benliğe ve diğer kişilere (başkalarına) ilişkin zihinsel modelleri (içsel çalışan modelleri) kapsadığı görüşünden hareketle "Dörtlü Bağlanma" olarak isimlendirdikleri yeni bir model ileri sürmüşlerdir. Bu modele göre benlik ve başkaları modelleri olumlu/olumsuz olma şekline göre ikili olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlanma stilleri sınıflaması güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı şeklindedir.

Güvenli (Secure) Bağlanma Stili: Bu grupta benlik ve başkalarına ilişkin model olumludur. Bu bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırılan bireyler diğer bireylere karşı genellikle kabul edici ve başkalarına ise güvenilir, ulaşılabilir, destekleyici, sevebilirlik ve değerlilik duygusunu taşımaktadır. Bu bireyler diğer bireyler ile kolay

bir şekilde yakın ilişki kurar ve kurdukları ilişkiyi devam ettirirler, ilişkilerine ilgili konuları görüşürken tutarlılık ve düşünceli olma eğilimindedirler (Bartholomew & Horowitz, 1991). Collins ve Read (1990) ise güvenli bağlanma stiline sahip kişilerin ilişkilerinde yakınlık duyan ve rahat, gerektiğinde kendini diğerlerine karşı güvenilir ve ulaşılır hissettirdiğini ve terk edilmiş ve sevgisiz olma konusunda endişeli olmadığını belirtmektedir. Bretherton (1992) ise yapılan araştırmalarda güvenli bağlanmanın anne duyarlılığı ile ilişkili olduğu belirtmektedir.

BENLİK MODELİ

	Olumlu	Olumsuz
Olumlu	Güvenli	Saplantılı
BAŞKALARI MODELİ		
Olumsuz	Kayıtsız	Korkulu

Şekil 1. Dörtlü Bağlanma Modeli, (Bartholomew ve Horowitz, 1991, 227)

Saplantılı (Preoccupied) Bağlanma Stili: Bu grupta olumsuz benlik ve başkalarına ilişkin olumlu algılama modeli içerir. Bu bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırılan bireyler kendilerini değersiz, sevilmeye layık olmayan biri olarak algılayarak başkalarını olumlu algılama ve değerlendirme eğilimindedirler. Saplantılı bağlanan bireyler, ilişkilerde takıntılı ve sürekli ilişkilerini düşünme eğilimindedirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Korkulu (Fearful) Bağlanma Stili: Bu grupta benlik ve başkalarına ilişkin olumsuz model içerir. Bu bağlanma stiline sahip olarak sınıflandırılan bireyler kendilerine ilişkin sevilmeye değer olmadığı, başkalarının ise güvenilmez ve reddedici olduğu ile ilgili inançlara sahiptirler. Başkaları ile yakınlık kurmaktan korkar, yakın ilişkiler kurmaktan kaçınırlar. Bunun nedeninin ise reddedilme korkusu olduğu belirtilmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Kayıtsız (Dismissing) Bağlanma Stili: Bu gruplama olumlu benlik ve başkalarına ilişkin olumsuz modeli içerir. Kayıtsız bağlanma stilinde sahip olarak sınıflandırılan bireyler reddedilme sonucu hayal kırıklığına karşı kendilerini korumak için, başkaları ile yakın ilişki kurmaktan kaçınırlar. Bu bireylerin, kişilerarası ilişkileri önemsiz görmeye birlikte ilişkileri tartışırken netlik ve güvenilirlik eksikliği yaşadığı belirtilmektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

Dörtlü bağlanma stilleri üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalarda benzer örüntüler incelenmiştir. Örneğin, Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından yapılan bu sınıflandırmanın Türk öğrencileri içinde de benzer örüntülerle ortaya çıktığı belirtilmektedir (Sümer ve Güngör, 1999b).

Buraya kadar bağlanma ile ilgili ifade edilenler özetlenirse; bazı çalışmalar bebeklikte, çocuklukta bağlanma (Ainsworth ve diğerleri, 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980) üzerinde durduğu bazı çalışmaların da yetişkinlikte bağlanma (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Hazan ve Shaver, 1987) üzerinde durduğu görülmektedir. Ergenler ise günümüz dünyasında ne çocuk ne de yetişkinler, gelişim açısından ara bir dönemdedirler. Gelişim dönemi itibari ile anne ve baba ile de ilişkilerini devam ettirmektedirler. Dolayısıyla ergenlerde bağlanmayı ele alırken anneye, babaya ve akrana bağlanma üzerinden ele alınması daha işlevsel olabilir.

Ergenlik, aile ilişkilerinin büyük ölçüde değişime uğradığı bir dönemdir (Steinberg, 2013). Ancak ergenlik boyunca ana babalar ve ergenler yakın kalırlar, ana babalar-özellikle de -anneler- önemli sırdaşlar olarak kalırlar ve hem annenin hem babaların genç kişinin davranışları ve kararları üzerinde önemli etkileri devam eder (Steinberg, 2013, 387). Bu açıdan güvenli bağlanma kişinin yaşamında önemli bir yer edinmektedir.

Ergenlerle anne-baba ve bağlanma üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; güvenli bağlanmaya sahip olan gençlerin arkadaşlık ilişkilerinde olumlu oldukları, sosyal ilişkilerinde kendilerini daha yetkin hissettikleri ve özsaygılarının yüksek olduğu, bunun yanında fiziksel açıdan daha sağlıklı oldukları, ayrıca küçük yaşlardan itibaren çocukların gereksinimini karşılayan desteğini ve sevgisini esirgemeyen ailelerin çocuklarının güvenli bağlanma geliştirdikleri belirtilmektedir (Sümer ve Güngör, 1999a). Benzer şekilde, Günaydın ve Yöndem (2007) ebeveyni ile güvenli bağlanma davranışı

geliştirenlerin bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde akran ilişkilerinin daha olumlu olduğunu, akran çevresinde daha çok tercih edilen, sevilen kişiler olduklarını ve liderlik özelliklerinin de daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise, ebeveynlere güvenli bağlanmanın, arkadaş ilişkileri kurma, derinleştirme, sürdürme ve akranlardan memnun olma gibi birçok değişkenle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Sümer ve Şendağ, 2009).

Yapılan çalışmalarda ana-babaya güvenli bağlanan ergenlerin yaşam doyumlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Armsden ve Greenberg, 1987). Yine, güvenli bağlanan ergenlerin güvensiz bağlanan ergenlere göre önemli ölçüde daha olumlu bir benlik kavramları olduğu belirtilmektedir (Cooper, Shaver ve Collins, 1998).

Ebeveyne bağlanmayı düşük olarak algılayan erkeklerin öznel iyi oluş puanlarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Hem ebeveyn hem de akrana yüksek bağlananların kendilerini daha güçlü olarak algıladıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte ebeveyne bağlanmanın hem kızlarda hem de erkeklerde benlik saygısını doğrudan yordadığı, ebeveynleriyle olan ilişkilerini güvenli ve sıcak olarak algılayan gençlerde benlik saygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Bayraktar, Sayıl ve Kumru, 2009).

Bazı çalışmalarda ise duygular üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin, güvenli bağlanma stili ile utanç duygusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Deniz, 2006). Yine orta çocuklukta bağlanma ve duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Brumariu, 2015; C. Bergin ve D. Bergin, 2009).

Schiffirin (2014) pozitif psikoloji ve bağlanmayı ele aldığı çalışmasında bağlanma ve pozitif psikolojiyi bilişsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel açılardan incelemiştir. Bunlardan bilişsel olan bileşeni ile ilgili, yapılan araştırmaların bebeklikten ergenliğe kadar güvenli bağlanmanın bilişsel avantajlara sahip olduğu belirtilmektedir. Sosyal açıdan ise bağlanmanın bebeklikten başlayarak uzun soluklu sosyal ilişkileri şekillendirdiği belirtilmektedir. Fiziksel açıdan güvenli bağlanmanın sağlıklı olmayı destekleyebileceği belirtilmektedir. Psikolojik açıdan ise yapılan araştırmalardan yola çıkılarak, ruh sağlığını olumlu veya olumsuz etkileyen durumların boyutuna göre bağlanmayla her zaman ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın katılımcıları 99 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçları ise pozitif çıktılardan bilişsel

alan hariç; psikolojik, fiziksel ve sosyal açıdan bağlanmanın aracı rolü olduğunu belirtmektedir. Kaygılı bağlanmaya sahip olan kişilerin daha çok olumsuz etkilere daha az olumlu etkilere eğilim gösterdikleri bulunmuştur.

Buist, Deković, Meeus ve Aken'in (2002) yaptıkları çalışmada ergenlik döneminde ebeveynler ve kardeşler ile ergenlerin bağlanma kalitesinin gelişiminde cinsiyet farklılıklarının oynadığı rolü incelemişlerdir. Çalışma 288 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre kızların anneye bağlanma kalitesinde doğrusal bir düşüş olduğu ancak erkeklerde doğrusal olmayan bir çizgide gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Bu durumun tam aksine baba bağlanma kalitesinde ise erkeklerin doğrusal bir çizgide azalış gösterdiği, kızların ise doğrusal olmayan bir şekilde seyir izlediği belirtilmektedir.

Nickerson ve Nagle (2005) ebeveyn ve akrana bağlanma konusunda geç çocukluk ve erken ergenlerle yaptıkları çalışmalarında, erken ergenlerin geç çocukluk dönemi çocuklara kıyasla, ebeveyne bağlanmada daha az güven ve iletişim boyutunda ilişkiye geçtiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte yakınlık arama ve güvenli bir üs ihtiyaçlarını karşılamak için akranlarına yöneldiğini belirtmektedir. Ancak, ailelerin erken ergenlerin diğer ilişkileri anlamlandırmalarını sağlamak için güvenli bir üs görevinin devam ettiğini belirtmektedir. Çalışmada ebeveyne bağlanmada cinsiyete göre fark bulunmazken akrana bağlanmada cinsiyete göre farklılık olduğunu, kızların erkeklere göre akranlarına daha fazla bağlandıklarını belirtmektedir.

Turan-Akdağ (2011) yaptığı çalışmada ergenlerin bağlanma stili ile ebeveynlerinin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi ve bağlanmayı etkileyen faktörlerin ergenlerin bağlanma stilleri üzerine olan etkilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Polikliniğine başvuran 12-17 yaş arasındaki 100 gönüllü ve onların ulaşılabilen anne ve/veya babaları çalışmaya dahil edilmiştir. Bağlanmayı etkileyen faktörler ile bazı kişisel özellikleri belirlemek için tüm deneklere sosyodemografik veri formu ve bağlanma stillerini belirlemek için ergenlere ve ebeveynlerine sırasıyla İlişki Ölçekleri Anketi-Ergen Formu ve İlişki Ölçekleri Anketi uygulanmıştır. Ayrıca Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, ergenler için Güçler Güçlükler Anketi- ergen formu ve ebeveynler için SCL-90-R kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre bağlanma konusunda annenin öneminin ergenlik döneminde de devam ettiğini, ergen-anababa ilişkisinin birbirini etkileyen çift

yönlü bir ilişki olduğunu ve güvenli bağlanmanın ergenin her açıdan iyilik halini etkilediğini vurgulayan sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir.

Bağlanmayla ilgili araştırmalar, yetişkinlikte bağlanma ve romantik ilişki (Hazan ve Shaver, 1987), sosyal beceri ve yalnızlık (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005), olumlu sosyal davranışlar (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004), ebeveyn ve akrana bağlılığın psikolojik iyi oluş (Armsden ve Greenberg, 1987; Raja, McGee ve Stanton, 1992), pozitif psikoloji ve bağlanma (Schiffirin, 2014), okulu tamamlama, öğretmen öğrenci ilişkileri ve bağlanma stilleri (Reio, Marcus ve Sanders-Reio, 2009), başa çıkma stratejileri (Seiffge-Krenke ve Beyers, 2005), özsaygı (Feeney ve Noller, 1990), psikolojik sağlamlılık (Gündaş ve Koçak, 2015), bağlanmanın gelişim öyküsü (Bretherton, 1992) gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Bağlanma ile ilgili bazı çalışmalarda, bebeklikten başlayarak yetişkinlik yıllarına kadar bağlanma davranışlarının nasıl ortaya çıktığı, nasıl bir süreç izlediği, kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediği ve başka bağlanma figürlerine nasıl bağlanıldığı üzerinde durulmuştur (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Bowlby, 1969).

Bağlanmanın önemi

Bağlanma, bireyin yaşamında -özellikle de psikolojik işlevsellik açısından- önemli bir yeri vardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında; yalnızlık, depresyon, özsaygı gibi değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Akbağ ve İmamoğlu (2010) benlik modeli ve başkaları modeli temelinde üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında, yalnızlığın güvenli bağlanmayla negatif, güvensiz bağlanmayla pozitif bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca utangaçlığa kızların erkeklere göre daha eğilimli oldukları belirtilmektedir. Bir başka çalışmada ise güvenli bağlanma ile yalnızlık negatif ilişkiliyken korkulu kaçınan ve kaygılı bağlanmayla pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Deniz ve diğerleri, 2005).

Collins ve Read (1990) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada güvenli bağlanan bireylerin ebeveynlerini sıcak ve reddedilmeyen olarak algıladıklarını belirtmektedirler. Kerns ve Stevens (1996) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada anne-çocuk ve baba-çocuk bağlanma kalitesinin yalnızlıkla önemli bir ilişkisi olduğunu belirtmektedirler.

İlhan (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yalnızlığı ele aldığı çalışmasında kadın katılımcıların yanıtlarına göre yalnızlığın güvenli ve korkulu bağlanma tarafından, erkek katılımcıların yanıtlarına göre yalnızlığın erkeksilik cinsiyet rolü ve korkulu bağlanma tarafından yordandığını belirtir.

Vivona (2000) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında güvenli bağlanan kişilerin güvensiz bağlanan kişilere göre daha az anksiyete ve depresyon gösterdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte güvenli bağlanan kişilerin güvensiz bağlanan kişilere göre daha az endişeli olduğu belirtilmektedir.

Sund ve Wichstrom (2002) yaptıkları çalışmada güvensiz bağlanan ergenler için depresyonun bir risk faktörü olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmada 12-14 yaşları arasındaki ergenlerden oluşan bir grupta çalışmışlardır. Çalışmanın amacı, depresyon oluşumunda etkili olduğu düşünülen bazı sosyal, psikolojik faktörler ve stres yaşantılarını kontrol altına aldıktan sonra güvensiz bağlanma ile depresyon belirtileri arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın veri toplama araçları ise “Duygudurum ve Duygular Ölçeği” ile “Ebeveyne ve Akarana Bağlanma Ölçeği”’dir. Araştırmanın sonucuna göre güvensiz bağlanma ile depresyon belirtileri arasında manidar bir ilişki olmadığı belirtilmektedir.

Feeney ve Noller (1990) bağlanma stilleri ile özsaygı arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulgularında, güvenli bağlanan bireylerin diğer tarzlarda bağlanan bireylere göre özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Onur (2006) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Çorlu’nun çeşitli lise türlerinde öğrenim gören 479 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı olarak Rhatus Atılganlık Envanteri ve İlişki Ölçekleri Anketi (Dörtlü bağlanma) kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre güvenli bağlanma ile atılganlık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, kaygılı bağlanma ile atılganlık arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Seiffge-Krenke ve Beyers (2005) yaptıkları çalışmada başa çıkma ve bağlanma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada 112 katılımcıya 14-21 aralığındaki dönem içinde katılımcıların ergenlik ile genç yetişkinlik boyunca kullandığı başa çıkma stratejileri ile bağlanma hakkındaki genel davranışları arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Başa çıkma stratejilerini ölçmek amacıyla sekiz alanı (ebeveyn, akran, boş zaman, romantik ilişkiler, kendi, gelecek, öğretmen ve okul/çalışma/iş gezisi) ve 20 başa çıkma stratejisini içeren, durumlarla başa çıkma ölçeği uygulanmıştır. Başa çıkma stratejileri, aktif başa çıkma (tavsiye arama, ebeveyninden ya da arkadaştan yardım alma); içsel başa çıkma (problemi çözmek için olumlu sonuçlar düşünme, kendi sınırlılığını bilme, uzlaşmayı kabul etme) ve geri çekilme (stresli durumdan kaçınma) şeklinde gruplandırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; güvenli bağlanan ergenlerin güvensiz bağlananlara göre artan yaşla birlikte başa çıkma stratejilerinde daha etkin kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte 14- 21 yaşa doğru ilerledikçe güvensiz bağlanan ergenlerin daha fazla geri çekilme stratejisi kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Gezer (2001) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında ergenlerin bağlanma stilleri ve aile yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi bölümünden toplam 175 kız ile 233 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri İlişki Ölçekleri Anketi ve Aile Yapısını Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre düşük uyuma sahip ailelerde yetişmiş olan ergenlerde korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stilleri; yüksek uyuma sahip ailelerde yetişmiş ergenlerde ise güvenli bağlanma stili gözlenmiştir. Aile yapısı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Cenkseven-Önder, Kırdök ve Işık (2010) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kariyer kararı verme ve ebeveyn bağlanma stillerini incelemişlerdir. Çalışmaya 382 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kendini tanıma, meslek ve alan bilgisi eksikliği ve kariyer kararının ebeveyn bağlanma stillerine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Ayrıca kendini tanıma eksikliği ile orta seviyede ebeveyne bağlanma ve yüksek seviyede ebeveyne bağlanma arasında anlamlı fark bulunduğu belirtilmektedir.

Akademik başarı ve bağlanma

Akademik bağlamda bağlanma ele alındığında yapılan çalışmalarda bağlanmanın birbiriyle ilişkili olduğu ve akademik başarı, sosyal ilişkiler gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, C. Bergin ve D. Bergin (2009) güvenli bağlanmanın, akademik başarıyla okul öncesinden liseye kadar bağlantılı olduğunu ve bu bağlantının çocuklar tarafından gerçekleştirilen akademik açıdan zorlu görevler, bağımsız iş yapabilme, hüsrani tolare etme, kaliteli arkadaşlık ilişkileri gibi durumların akademik başarıya dönüşmesi şeklinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Başka bir çalışmada ise; ilkokulda akran ilişkilerinin okula uyuma ve öğrenmeye katkı sağladığı görülürken ortaokul ve lisede ise rahatlığa, öğrenme motivasyonuna ve akademik başarıya katkı sağladığı belirtilmektedir (Reio ve diğerleri, 2009). Tüm bunların yanında aileye bağlanmanın/katılımının ve okul ile kurulan kabul ortamının, ait olmanın başarıya olumlu katkı sağladığı (Al-Alwan, 2014; LeCroy ve Krysik, 2008) belirtilmektedir.

Bununla birlikte ana babaya karşı güvensiz bağlanmaya sahip olan öğrencilerin okulda öğretmenleri ile daha zor pozitif ilişkiler geliştirdiği belirtilmektedir (C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Kostecky (2005) ise ebeveyne bağlanma, akademik başarı, yaşam olaylarının (romantik ilişkiler... vb) ergenlerin madde kullanımında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda, bağlanma ve okula aidiyetin, riskli davranışları negatif yönde etkilerken, okul başarısını pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Amaçlar

Amaçlar, bireylerin yaşamla bağ kurmasına katkı sağlamasının yanında bireylerin geleceğe uzanan yol haritası olarak da düşünülebilir. Negru (2008), amaçları insan varlığına yerleşen yapılar olarak nitelendirmektedir. Amaçlar; insanlar eylemlerini geleceğe yönlendirmelerinde, ulaşılmak istenen sonuçlar elde etmelerinde ve standartlar ortaya koymalarının araçlarıdır (Locke ve Latham, 2002). Amaçlar, insanların problemlerini zamanında fark etmelerini sağlar ve bu problem durumlarına ilişkin sağlıklı çözümler bulmalarına yardım eder; bununla birlikte insanların yaşamlarına yön vererek onların karmaşadan korur (Eryılmaz, 2012b). Ayrıca amaçlar hem fiziksel hem de ruhsal sağlığın daha pozitif yönde ilerlemesinde ve korunmasında önemli bir yere sahiptirler (Nair, 2003).

Locke, Shaw, Saari ve Latham' a (1981) göre amaç; bireyin bir eylemi veya bir nesneyi gerçekleştirmek için çalışmasıdır. Amaçların işlevine/özelliklerine bakıldığında farklılıkların olduğu görülmektedir. Negru (2008) amaçların özelliklerini şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Amaçlar, bireylerin davranışlarına yön verir.
- b) Amaçlar, ulaşılmak istenen sonuçların bilişsel temsilleridir.
- c) Amaçlar, ele alınan değerlendirmelerden, eylemlerden, duygulardan etkilenir.
- d) Amaçlar, hiyerarşik bir yapıdadırlar (alt ve üst düzey amaçlar).

Amaçların bir başka özelliği de davranışı/performansı etkilemesidir. Locke ve Latham (2002) amaçların dört mekanizma aracılığıyla performansı etkileyebileceğini belirtmektedir. Bunlar:

- a) *Amaçların bir yönerge işlevi olması*: Belirlenen amaç için dikkat ve çaba olduğunda bu amaca ulaşmak adına birey ilgili aktiviteye-faaliyetlere yönelir.
- b) *Amaçların bir enerji işlevi olması*: Düşük hedeftense, yüksek hedef; daha büyük çabaya neden olmaktadır.
- c) *Amaçların kalıcılığı etkilemesi*: Belirlenen hedefin sürekliliği, performansı etkiler.
- d) *Amaçların eylemi dolaylı etkilemesi*: Bu, sanal aksiyomdur. Tüm aksiyonlar; eylem, biliş ve motivasyon sonucudur ama bu elemanlar karmaşık şekillerde etkileşim kurabilir.

Amaçlarla ilgili kavramlara bakıldığında amaçların birçok farklı terimleri içinde barındırdığı görülmektedir. Bu terimleri Eryılmaz (2012b) ele almıştır. Bu kavramsallaştırılan terimlerden bazıları şöyledir:

Amaç belirleme (Goal Setting): Amaç belirleme, başarılı bir şekilde ulaşılabilecek olan amaç kapsamlarını oluşturma anlamına gelmektedir.

Amaca bağlanma (Goal Commitment): Amaca bağlanma, insanların amaçlarını değiştirme konusunda direnç göstermeleri anlamına gelmektedir.

Yaşam amaçları (Life Goals): İnsanların yaşamları boyunca neler yapacaklarına dair amaçları, onların yaşam amaçlarının kapsamını oluşturmaktadır (King ve diğerleri, 1998).

Bu kavramlar dışında farklı terimlere örnek olarak performans ve öğrenme amaçları verilebilir. Sinnema ve Robinson (2012) performans amaçlarını, tıpkı belirli bir yüzdeye göre öğrenci başarısını artırmak ya da personelin memnuniyet düzeyinin yükseltilmesi gibi belirli bir sonuca ulaşılmasına odaklanmak olarak tanımlamaktadır. Latham ve Locke (2007) öğrenme amacını, görevi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için sürecin ya da uygulamalardaki stratejilerin ortaya çıkarmaya odaklandığını belirtmektedirler.

Literatüre bakıldığında amaçların farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Locke ve Latham (2006) örnek olarak verilebilir. Locke ve Latham (2006), amaçları, kişinin kendisinin belirlediği *kişisel hedefler*, diğerlerinin belirlediği *verilen hedefler* ve bireyin de katılımının sağlandığı *ortak hedefler* şeklinde sınıflandırmaktadır.

Bunun yanında Eryılmaz (2012b) yaptığı çalışmada amaçları dört başlık altında ele alarak incelemiştir. Bunlar: günlük amaçlar, kişisel amaçlar, başarı amaçları ve yaşam amaçlarıdır.

Kişisel amaçları, Negru (2008) bireylerin kişisel gelişimleriyle yüksek seviyede ilişkili olan ve onların gelişimlerini uzun vadede etkileyen amaçlar olarak tanımlamaktadır. Kişisel amaçlar; bir kişi için yüksek, kişiyi uzun vadeli ilgilendiren amaçlar olarak görülür ki bu durum zaman ve olumsuzluklar üzerinde gücünü korumak, nesnel ve önemli araçları temsil etmektedir (Negru, 2008).

Başarı amaçları, insanların bir konuyu neden ve hangi amaçlar için öğrendiklerinin göstergesidir. Öğrenmek ve yüksek düzeyde performans göstermek olarak iki faktörü içerdiği belirtilmektedir (Eryılmaz, 2012b).

Günlük amaçlar, kişilerin yaşam amaçlarını gerçekleştirmelerinde aracı işlevi gören amaçlardır (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Bu duruma örnek: Bir öğrencinin gelecekte mühendis olmak istemesi, onun için bir yaşam amacıdır. Öğrencinin mühendis olma yaşam amacına ulaşmasına imkân sağlayacak olan lisedeki fizik dersinden başarılı olmayı istemesi ise, onun günlük amaçlarından biridir. Böylece günlük amaçlar bireylerin yaşam amaçlarına ulaşmasına imkân sağlayan bir atlama tahtası olarak düşünülebilir (King, Richard ve Stemmerich, 1998).

Günlük amaçları belirlemek ile yaşam amaçlarını başarmak arasında önemli bir pozitif ilişki olduğu; bununla birlikte günlük amaçlarla çatışma yaşanmasının, yaşam amaçlarının başarılmasıyla negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (King ve diğerleri,1998). İnsanların gün içerisinde yapmayı planladıkları amaçlar günlük amaçlar; geleceğe dair amaçları da insanların yaşam amaçlarını ifade eder (Eryılmaz, 2011).

Eryılmaz'ın (2012b) çalışmasında ele aldığı bir başka sınıflama da yaşam amaçlarıdır. Yaşam amaçları; insanların düşüncelerinde, davranışlarında ve duygularında yer edinen önemli yapılardır (King ve diğerleri, 1998).

Yaşam Amaçları

Kasser ve Ryan (1996) yaşam amaçlarını, bireyin gerçekleştirmeyi umduğu uzun dönemli amaçlar olarak tanımlamışlardır. Emmons (1992) yaşam amaçlarını, bireylerin bilişsel ve davranışsal stratejiler aracılığıyla elde etmeye çalıştıkları durumlar olarak tanımlamıştır. Bireylerin yaşamları boyunca neler yapacaklarına dair amaçları, onların yaşam amaçlarının kapsamını oluşturur (King ve diğerleri, 1998).

Bireyler eğer farklı dallarda kendine amaçlar belirlemişse, bireylerin yaşam amaçlarını netleştirdikleri söylenebilir. İnsanların düşüncelerinde, davranışlarında ve duygularında yer edinen önemli bir yapı, onların yaşam amaçlarıdır (King ve diğerleri, 1998). Nair (2003) yaşam amaçlarının da daha önceki olumlu veya olumsuz deneyimlerden etkilendiğini belirtmektedir.

Literatüre bakıldığında yaşam amaçlarını farklı sınıflandırmalarla ele alındığı görülmektedir. Örneğin, pozitif psikoterapi bağlamında Peseschkian'nın (1996) yaşam amaçlarını sınıflaması gösterilebilir. Peseschkian, insanların beden (duyum-duyular aracılığıyla), başarı (kariyer-akıl aracılığıyla), ilişki (gelenekler aracılığıyla) ve maneviyat (sezgi aracılığıyla) alanlarında yaşam amaçları belirlediklerini ifade etmektedir. Peseschkian'ya (1996) göre, insanlar bu dört alanda belirledikleri amaçları elde etmeye çalışarak yaşamda varolan çatışmaların çözümünde faydalanır.

Başka bir çalışmada ise; Öz-Belirleme Kuramı bağlamında Kasser ve Ryan (2001) yaşam amaçlarını, içsel ve dışsal amaçlar olarak ikiye ayırmaktadır. İçsel amaçlar kişisel büyümeyi, duygusal yakınlığı ve topluma yardım etmeyi kapsarken; dışsal amaçlar finansal-ekonomik açıdan başarılı olmayı, dışsal çekiciliği ve sosyal ünlü olmayı-

popüleriteyi içermektedir. İçsel amaçlar, insan doğasını ve ihtiyaçlarını içerirken; dışsal amaçlar ise daha çok insanın içinde bulunduğu toplumun ve kültürün isteklerini yerine getirmesini kapsamaktadır.

Başka bir araştırma ise, Grouzet ve diğerleri, (2005) tarafından yaşam amaçları ile ilgili yapılan geniş bir çalışmadır. Çalışmada 15 farklı ülkeden veri toplanarak yaşam amaçlarının yapısı ve genellenebilirliği test edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada toplanan veriler sonucunda 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen 11 tür amaç, sürekli olarak 15 ülkede de dairesel bir biçimde birbirini takip etmektedir. İçsel ve dışsal amaç içeriklerinin -kültürler arasında farklar olmasına rağmen- ülkelerin sosyo-ekonomik (fakir-zengin) durumlarına göre hemen hemen benzer olduğu belirtilmektedir.

Yaşam amaçlarının sınıflandırılmasına bir başka örnek ise yaşam amaçlarını ele alan Nair (2003) verilebilir. Nair (2003) çalışmasında, yaşam amaçlarını hiyerarşik bir yapı olarak sınıflandırmıştır. Bu hiyerarşik yapının en üstünde idealleştirilmiş öz imaj bulunmaktadır. En üst yapıya elde etmeyi istemek güç, şöhret, saygı, bağımsızlık ve gurur gibi soyut güdülere yönelik olduğu ifade edilmektedir. Hiyerarşide idealleştirilmiş öz imajdan sonra kişisel amaçlar vardır. Bunlar soyut güdülerle belirlenen hedeflerdir. Kapsamında ise güvenlik, kariyer ve ilişkiler gibi amaçları içermektedir. Üçüncü sırada bağlamsal amaçlar vardır. Bunlar bireyin istemi ile gerçekleştirdiği, yaşam koşullarını kişisel amaçlara uydurma çabasıdır. Hiyerarşinin son basamağında hemen sergilenen davranışlar yer almaktadır. Bu basamak yaşam amaçlarını bir üst sınıflamaya taşımaktadır. Alt basamaklardaki amaçların gerçekleşmesi daha üst düzeydeki güdülerin gerçekleştirilmesini sağlar ve böylece bireyin idealleştirilmiş öz imaja ulaşmasına yardım eder (Nair, 2003).

Yaşam amaçları ile ilgili yapılan çalışmaların içeriğinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Emmons (2003) yaşam amaçlarını; diğer bireylere yardım etme, kişisel mücadele, başarı, maneviyat ve ilişki gibi başlıklar altında ele alıp incelemiştir. Bu çalışmada ele alınan içerik, Eryılmaz (2010) tarafından oluşturulan sınıflandırma temel alınarak yaşam amaçları kapsamında ele alınmıştır.

Eryılmaz (2010), pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerin yaşam amaçlarını belirlemelerini üç alan olarak (ilişki, başarı ve beden-duyum) incelemiştir.

İlişki amaçlarını belirleme, insanların evlenmeyi düşündükleri kişide aradıkları özellikleri netleştirmeleri, yakın çevre ve eşi ile nasıl bir yaşam sürdürmeyi düşündüklerine ilişkin planlamaları kapamaktadır.

Kariyer (başarı) amaçlarını belirleme, insanların yaşamlarında çalışacakları işleri ve bu alanlarda yapacakları ilerlemelerini ifade etmektedir.

Beden (duyum) amaçlarını belirleme ise, insanların bedenlen rahatlamak adına yapmayı düşündükleri hobileri ve spor etkinliğine dair planlamalar olmasını ifade etmektedir (Eryılmaz, 2010).

Yaşam amaçları ile ilgili literatür incelendiğinde başlıca; amaç belirleme ilkeleri (Sinnema ve Robinson, 2012), kişisel amaçlar bağlamında (Negru, 2008), amaç belirleme ve performans (Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981); amaç belirleme aşamaları için gelişmeler ve yollar (Latham ve Locke, 2007), amaç belirleme/ulaşma ile akademik başarı (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens ve Matos 2005) gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde, yaşam amaçları başlığının yeni yeni araştırıldığı görülmektedir (Ak ve Koçak, 2015; Aygün, 2014; Eryılmaz ve Aypay, 2011; Eryılmaz, 2010; İlhan, 2009).

Yaşam Amaçları ile İlgili Kuramlar

Amaç belirleme kuramı

Yaşam amaçlarını ele alan kuramlardan biri Amaç Belirleme Kuramı'dır. Amaç Belirleme Kuramı'na göre yaşam amaçları, bireylerin yaşamları boyunca yerine getirmeyi düşündükleri isteklerin bilişsel temsilleridir (Austin ve Vancouver, 1996). Amaç Belirleme Kuramı, Edwin A. Locke tarafından 1960'larda geliştirilmiştir. Kuramın önde gelen bir diğer temsilcisi ise Gary P. Latham'dır. Amaç Belirleme Kuramı, özel ve zor hedeflerin geribildirimle daha yüksek performansa neden olduğunu öne sürmektedir (Locke ve Latham, 2002). Bu noktada amaç belirleme ve bu amaç hakkında geri bildirim almak önemlidir. Örneğin; amaç belirleme ile ilgili yapılan çalışmalardan hareketle özel hedeflere doğru ilerlemek konusunda geri bildirim alındığı zaman yüksek ihtiyaçtan

başarılı, iyi bir performans gösterildiği belirtilmektedir (Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981).

Amaç Belirleme Kuramı'nın vurguladığı ilkelerden biri; Locke (1996) amaçların planlamayla hayat bulmasıdır. Bu noktada üç özellik ön plana çıkmaktadır. Birincisi, nitelikli bir planlamanın yapılması planlama olmadan istenen amaca ulaşılma olasılığından daha yüksektir. İkinci ise; bireyler görevlerinden, eğitimlerinden veya deneyimlerinden yola çıkarak amaçlarına uygun planları sahip olduğunda, bir performans hedefi ile karşı karşıya kalınca planlarını otomatik olarak etkin hale getirirler. Son olarak da; yeni öğrenilen planlar veya stratejiler, büyük olasılıkla belirli bir zor hedefin uyararı altında kullanılır. İşte bu durumda; amaçlara yüksek bağlılık varsa, bireyin o amacın önemli olmasına dair inancını ve o amacın ulaşılabilirliğine olumlu katkı sağlamaktadır.

Locke (1996) Amaç Belirleme Kuramı'nda vurguladığı diğer ilkeler ise; hedef ne kadar zorsa o kadar başarı sağlayacağı belirtilmektedir. Yine hedeflerin açık ve net olmasının o amaç için daha doğru performans sergileneceğini belirtir. Bir diğer durum ise; amaçlar, özel ve zor olduğunda onlara bağlı kalmanın son derece önemli olduğunu vurgular.

Bireylerin amaç belirleyip bu amacı yaşama aktarmaları oldukça önemlidir. Locke ve Latham'a (2002) göre insanlar herhangi bir amaca dair eylemi gerçekleştirme durumuyla karşılaştığında varolan beceri ve bilgiye otomatik olarak başvurmaktadır. Yeni bir amaç durumu nüksetmesi halinde, insanların bu yeni amaçları yaşama aktarmak için yeni planlar ve stratejiler gerçekleştirmektedirler. Ancak bireylerin başarmayı düşündükleri karmaşık amaçları bulunması halinde bireyler performans kaygısıyla istedikleri amaca ulaşmak için daha üst seviyede stratejiler belirleyerek yaşama geçirirler. Kişilere ulaşmayı istedikleri amaçlar için gerekli stratejiler öğretilmesi halinde daha iyi performans gösterebilirler. Benzer şekilde Locke, Shaw, Saari ve Latham (1981) hedef belirleme ve görev performansını 1960-1980 arası yapılan çalışmalarını ele aldıkları çalışmalarında; incelenilen çalışmaların büyük çoğunluğunun vardıkları sonuçlardan hareketle, zorlu ve özel hedefler için kolay hedeflere göre daha yüksek performans sergilendiğini belirtmektedirler.

Amaç Belirleme Kuramı'nın farklı kuramlarla ortak veya farklı yanları bulunmaktadır. Locke ve Latham (2002) Amaç Belirleme Kuramı'nın Sosyal-Bilişsel Teori ile tamamen uyumlu olduğunu, bilinçli amaç ve öz-yeterliliğin önemini kabul ettiğini belirtmektedir. Ancak bu iki kuramın vurgu ve kapsamı farklıdır. Amaç Belirleme Kuramı'nın odağı, etkili bir temel amaç özellikleri üzerinedir.

Amaç belirlemek kadar amaçları takip etmek de hiç şüphesiz çok önemlidir. Locke ve Latham (2002) hedeflere bağlılık olduğunda, performans ve hedefler arasında güçlü bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Amaç Belirleme Kuramı ile tutarlı hedef belirleme araştırmacıları hedef bağlılığının önemini vurgulamışlardır (Latham ve Locke, 2007). İlhan (2009) yapılan çalışmalardan yola çıkarak, insanların amaçları takip etmesinin dört nedeni olduğunu belirtmektedir. Bunların amaç gütmekten zevk alma, önemli olduğuna inanma (özerk nedenler), bir amacı takip etmediğinde suçluluk duyma/utanma ve amacın sonucunda ortaya çıkan ödül/ceza durumu (özerk olmayan/baskıcı nedenler) olduğunu belirtmektedir. Amaçları sürdürmedeki başarısızlığın nedenlerinden biri ise amaçlarına nasıl ulaşmaları gerektiğini gösteren belirli bir eylem planı (Sheeran, Webb ve Gollwitzer 2005) geliştirememiş olmalarıdır.

Amaçları devam ettirme, başarma ve düzenleme stratejilerinin rolünün önemine vurgu yapılmaktadır (Baumeister ve Heartherton, 1996). Baumeister ve Heartherton'a (1996) göre kendini düzenlemede yaşanan başarısızlıklar, bireylerin amaçlara ulaşmasını zorlaştıran temel nedenler arasındadır. Bu nedenler şöyle sıralanmaktadır:

- a) Amaçların net olmaması: Kendini düzenlemenin bileşenlerinden birisi idealleri, amaçları veya diğer muhtemel durumları ifade eden standartlardır.
- b) Amaçlara ulaşma konusunda sürecin takibinde başarısız olunması: Baumeister ve Heartherton (1996), kendini düzenlemenin ikinci bileşeninin izleme olduğunu ifade etmektedirler.
- c) Zorluklar veya dikkat dağıtıcı unsurlar karşısında mücadele edebilecek, kendini düzenleme becerisi ve gücüne sahip olunmaması: Kendini düzenleme gücü, kişinin amaçlarına ulaşmada muhtemel olumsuzluklar durumunda kararlılığını koruması ve tepkilerini değiştirmesini ifade etmektedir.

Locke ve Latham (2002) kendini düzenlemenin (öz düzenleme), hedef belirleme için anahtar bir değişken olduğunu belirtirler. Locke ve Latham (2002) hedefe bağlılığı kolaylaştıran iki temel faktörden ilkinin, insanlar için hedefe ulaşmayı önemli kılan faktörler olarak -sonuçların önemli de dâhil olmak üzere- bir amaca ulaşmak için bir çalışmanın sonucunda beklediğini, ikincisini ise hedefi elde edebilmekteki inanç (öz-yeterlik) olarak belirtmiştir.

Sinnema ve Robinson (2012), hedef belirleme ilkelerini ele aldığı çalışmalarında hedefe bağlılık ve çabanın yüksek olmasının, daha yüksek düzeyde amacı başarmayla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte hedefte/amaçta zorlanmanın bir dereceye kadar öğrenme için gerekli olduğunu ancak hedefi başarma ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Özetle; Amaç Belirleme Kuramı, yaşam amaçlarının merkezini açıklayan bir kuramdır. Bireyler için “amaçların” ne olduğu kavranılmadan, yaşam amaçlarını belirlemesi beklenemez. Bireyler amaçlarını, günlük ve yaşam amaçları şeklinde belirleyebilir. Bu kuramın yaşam amaçlarına en önemli katkısı, “bireyler amaçlarına göre nasıl hareket ederler” sorusunu açıklamasıdır.

Öz belirleme kuramı

Yaşam amaçlarını ele alan kuramlardan bir diğeri de Öz-Belirleme Kuramı’dır. Bu kuram, yaşam amaçlarının içsel ve dışsal amaçlar boyutu ile ilgilenmektedir. Öz belirleme kavramını ele alan Öz-Belirleme Kuramı’na ilişkin ilk çalışmaları Edward Deci 1970 ‘li yıllarda başlatmıştır. Kuramın önde gelen bir diğer temsilcisi olarak; Righard Ryan karşımıza çıkmaktadır. Kuramın önde gelen temsilcileri, öz-belirlemeyi bireyin davranışlarını düzenlemesinde ve kararlarında dış faktörlerden çok içsel dinamiklerinin harekete geçmesi ve özgür seçimler yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Öz-Belirleme Kuramı; motivasyon, deneyim, ve davranış nedenleri gibi insan ihtiyaçlarına odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Öz-Belirleme Kuramı’na göre, bireylerin yaşamlarına yön veren ve elde etmek adına çaba gösterilen her amacın mutluluk ve temel psikolojik ihtiyaçlar üzerinde aynı etkiye sahip olmadığı öne sürülmektedirler (İlhan ve Özbay,2010).

Deci ve Ryan'a (2000) göre, bireylerin evrensel olarak ihtiyaç duyduğu üç temel psikolojik gereksinimi bulunmaktadır. Bunlar; bireylerin davranışlarında kendi kararlarını kendilerinin verebilmelerini, seçimlerinde özgür olduklarını hissetmeleri (özerklik ihtiyacı); içinde buldukları ortamla başa çıkabilecek güçte kendilerini yetkin hissetmeleri (yeterlilik ihtiyacı) ve son olarakta destekleyici, tatmin edici sosyal ilişkilere sahip olduklarını hissetmeleri (ilişki kurma ihtiyacı) şeklinde sıralanabilir. Öz-Belirleme Kuramı yetkinlik, ilişki ve özerklik için doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların insan motivasyonunun anlaşılmasında göz önüne alınması gerektiğini belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Deci ve Ryan (2000) Öz-Belirleme Kuramı'na göre, başarı kaygısı ve hedef takibinin etkilerinin kritik bir konu olduğunu belirtmektedir. Onlar, bireylerin istenilen sonuçları elde etmek ve bunları takip etmek gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edebileceğini ifade etmektedirler.

Öz-Belirleme Kuramı'na göre, bireyler yaşam amaçlarını iki şekilde seçerler: İlki, bireyler amaçlarını kendileri seçmesi gerektiğini belirtir. Bu durumda insanlar amaçlarını kendileri seçtikleri için içsel amaç belirleme olarak nitelendirilmektedir. İkincisi ise, bireylerin kendileri değil de başkaları/çevre tarafından amaç belirlenmesi halinde dışsal amaç belirleme yapılmış olur (Deci ve Ryan, 2000).

İnsanlar içsel amaçlara değer verdiğinde aynı zamanda onları elde etmede daha özerk davranmakta, diğer taraftan iç ve/veya dış baskıların etkisinde kalan insanlar dışsal amaçları takip etmektedirler (Deci ve Ryan, 2000). Kasser ve Ryan (1993, 1996) içsel amaçların insanlara daha fazla mutluluğuna katkı sağladığını belirtmektedirler.

Pozitif psikoterapi

Yaşam amaçlarını ele alan kuramlardan biri de pozitif psikoterapidir. Psikoterapi, bireyleri güçlendiren özelliklerin ele alındığı en önemli alandır. Kişilerin pozitif özelliklerini referans alan iki önemli pozitif psikoterapi anlayışı bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri de Nossrat Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi'dir (Eryılmaz, 2014, 11).

Nossrat Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi: Pozitif psikoterapi'nin kurucusu İran asıllı Nossrat Peseschkian, nöroloji ve psikiyatri uzmanıdır. Nossrat Peseschkian, pozitif psikoterapiyi 1968 yılında ilk kez kavramsallaştırmıştır. "Pozitif psikoterapi" kavramı

kültürlerarası düşünceyi yansıtır (Peseschkian, 1998, 13). Kelime, orijinaline (Latince positum) uygun olarak "pozitif, "olgusal" ve "verili" anlamına gelir ki burada olgusal ve var olanın içinde, her insanın sahip olduğu yeni, farklı ve belki daha iyi çözümler üretmesini sağlayan yetenek ve potansiyeller de vardır (Peseschkian, 1998, 13). Bir başka deyişle, gerçek ve var olanı ifade eder. Gerçek ve var olan durumların çatışmalar ve hastalıklar olması gerekmez; bunlar aynı zamanda her insanda doğuştan var olan yetenekler de olabilir (Peseschkian, 1999, 120).

Peseschkian (2002) geliştirmiş olduğu “denge modeli”, birincil ve ikincil yetenekleri olduğunu vurgular. Danışanların terapi süreçlerinde aktif olduklarını ve danışanların kendi kendilerine yardım yeteneklerinin bulunduğunu; beş basamaktan oluşan bir terapi yönteminin olduğunu belirtmektedir. Peseschkian; pozitif psikoterapi kapsamında psikodinamik ve insancıl yaklaşımı barındıran, insanları yetenekli ve birtakım kaynaklara sahip varlıklar olarak kabul etmektedir (Eryılmaz, 2014, 11).

Peseschkian (2002) pozitif psikoterapide umut, denge ve konsültasyon şeklinde üç önemli ilke sıralamaktadır. Umut ilkesi, kişilerin yaşadıkları olumsuzluklara daha geniş açıdan bakılmasını ifade eder. Denge ilkesine göre, bireyler yaşadıkları problemlerle, çatışmalarla başa çıkmak için beden, başarı, ilişki ve maneviyat olmak üzere dört alana yönelirler. Bireyler bu dört alandan birine daha çok yüklenerek dengeyi kaybederler; işte burada terapistin görevi, danışanın çatışma yaşadığı çatışma kaynaklarını genişletmeye çalışmaktır (Peseschkian, 2002).

Peseschkian (1999, 172) “denge moleli” ile ilgili olarak; tüm kültürel ve sosyal farklılıklar, her bireyin kendine özgü olmasına rağmen, herkesin dört farklı yöntemle çatışmalarıyla ilgilendiğini belirtmektedir. Bireylerin problemleri olduğunda, mutsuzken, bireyin kendisini sorumluluklarla ezilmiş veya yanlış anlaşılmış hissettiğinde, devamlı gerilim içinde veya anlamsız yaşadığını düşündüğünde, bu durumları dört şekilde ifade edildiğini belirtmektedir. Bunlar bireylerin kendisini ve çevresini nasıl algıladığını ve gerçekliği ne şekilde değerlendirdiğini görmesini sağlar (Peseschkian,1999, 172).

1. Beden (duyular aracılığıyla)
2. Başarı (akıl aracılığıyla)
3. İlişki kurmak (gelenekler aracılığıyla)

4. Hayal kurmak/maneviyat (sezgi aracılığıyla)

Peseschkian'a (1999, 173) göre insanlar baş gösteren sorunları geliştirdiği tercihlere göre çözmeye çalışır. Çatışmayı çözmeye kullanılan bir yöntemin ön plana çıkmasıyla diğerleri geri planda kalır. Tepkinin dört şekli belli bir yöntemin seçimi bireyin çocukluk yaşantılarından, öğrenmelerinden önemli ölçüde etkilenir.

Denge modeli, danışanların yeteneklerinin dengeli bir şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu durumda danışanın, sevmeye ve bilme olarak adlandırılan iki önemli kapasitesi vardır. Danışanın sevmeye kapasitesinin kapsamında sabır, umut, inanç, zaman, ilişki gibi yetenekler bulunmaktadır. Bilme kapasitesinde ise dakiklik, düzen, temizlik, sadakat, uyma gibi yetenekler yer almaktadır. Bireylerin gösterdiği belirtilerin temelinde bu yeteneklerin çok ya da az kullanılması yatmaktadır. Terapist ise bu yeteneklerin dengeli kullanımını danışana göstermektedir (Peseschkian, 1996, 2002).

Konsültasyon ilkesi ise danışanın gelişimi ile ilgili olan bireyleri sürece katmanın yanında terapi sürecinin beş aşamada gerçekleştiğini belirtir. Bununla birlikte danışanın kendi kendine yardımının da önemli olduğunu vurgular. Bu aşamalar; gözlem/mesafe koyma, envanter aşaması, durumsal cesaretlendirme, sözelleştirme aşaması ve amaçların genişletilmesidir (Peseschkian, 1996, 1999, 2002). Bu aşamaların beşinci basamağı olan amaçları genişletme, bireylere yaşam amaçları belirlemeleri için büyük önem taşımaktadır.

Özetle, pozitif psikoterapi doğrudan amaçları açıklayan bir kuram olmamakla birlikte içerisinde amaçları barındıran bir kuramdır. Özellikle terapinin beşinci aşamasında danışanlara beden, başarı, ilişki ve maneviyat alanlarında yaşam amaçları belirlemesine yardımcı olur. Kuramın, yaşam amaçlarına en önemli katkısı, danışanlara hangi alanlarda yaşam amaçları belirleyeceğini ortaya koymasıdır.

Amaç belirlemenin faydaları

Amaç belirleme, bireyin geleceğe uzanan yol haritası olarak düşünülebilir. Bu nedenle amaç belirlemenin bireyin yaşamına önemli katkılarının olması ortadadır. Çünkü amaç belirlemek, değerlendirme ve problem çözme becerisinin yanında uygulama ve organize etmeyi gerektirmektedir. Bu süreçte de öğrenciler orijinal düşünme, çevresel düşünme, sorumluluk ve kişisel bağımsızlık hususlarında aktif hale gelmektedir (Rader,

2005). Yapılan araştırmalar neticesinde amaç belirlemenin olumlu durumlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. ˆrneėin; Eryılmaz (2012a) Pozitif Psikoterapi bağlamında, ergenler için geliştirilen amaçları genişletme ve grup rehberliği programının etkililiğini incelemiştir. Amaçları genişletme programını, deney ve kontrol gruplu ˆn-test, son test deneysel deseninde ele almıştır. Araştırmada programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla Yaşam Doyumu ˆleėi ve Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçları ˆleėini kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları lise ˆėrencileri olan 18 ergendir. Oluşturulan program, kırk beşer dakikalık 9 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına gˆre, yaşam boyu amaçlar edinme konusunda deney grubundaki ergenlerin, kontrol grubundaki ergenlere gˆre anlamlı bir şekilde farklılaştıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki ergenlerin yaşam doyumunun arttığı belirtilmektedir.

Kasser ve Ryan (1993, 1996) hangi tˆr yaşam amaçlarının ˆznel iyi oluşu artırıp-azaltığını incelemişler ve amaçları *içsel* ve *dışsal amaçlar* olarak iki grupta değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar *içsel amaçları*: katılım, kişisel gelişim, toplum yararına yardımda bulunma, fiziksel sağlık; *dışsal amaçları*: maddi-finansal başarı, ˆnlˆ-popˆler olma ve fiziksel açıdan çekicilik olarak sınıflandırmışlardır. İçsel amaçların ˆznel iyi oluşun yordadığı, ˆz sayėı ve kendini gerçekleştirme ile yˆksek dˆzeyde ve olumlu yˆnde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Aypay (2011) ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile yaşam amaçları belirlemeleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 218 lise ˆėrencisi olan ergendendir. Veriler, Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçları Belirleme ˆleėi ve Derse Katılmaya Motive Olma ˆleėi ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları ise lise ˆėrencilerinin kariyer ve beden amaçları belirlemelerinin derse katılmaya motive olmalarını pozitif yˆnde etkilediğidir. İlişki amaçları belirlemenin ise ˆėrencilerin derse katılmaya motive olmalarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2011) ise liseli ergenler için ihtiyaç doyumunu ve yaşam amaçları belirleme ile sınırlandırılmış bir ˆznel iyi oluş modeli geliştirmeyi ve bu modelin geçerliliğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 326 lise ˆėrencisi ergen katılmıştır. Araştırmanın bulguları ise gelişliştirilen modelde ihtiyaç doyumunun ve yaşam amaçları belirlemenin liseli ergenlerin ˆznel iyi oluşları ˆzerindeki doğrudan etkileri; ihtiyaç doyumunu ile ˆznel iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amaçları belirlemenin aracılık etkisi

ve ihtiyaç doyumunun toplam etkisinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bir başka değişle; çalışmada geliştirilen modelin liseli ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmek için yararlanılabileceği bulgusu elde edilmiştir.

MacLeod, Coates ve Hetherton (2008) ise yaşam amaçları belirlemek, yaşam amaçlarını öğretim ve planlama başlıklarında iki boyutta yapılandırılan amaç belirleme programı geliştirmiştir. Araştırmada, yetişkinlerin yaşam amaçları belirlemelerine yönelik üç oturumluk bir etkileşim grubu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Programa katılan kişilerin, hem bireysel hem de grup olarak programa katılmayan kontrol grubuna göre öznel iyi oluş açısından önemli artışlar gösterdiği belirtilmektedir.

Kasser ve Ryan (2001) yaptıkları bir başka çalışmada ise içsel ve dışsal yaşam amaçları ile öznel iyi oluş, madde kullanımı, televizyon izleme süresi, arkadaşlık ve romantik ilişkiler arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek düzeyde içsel amaçlara sahip bireyler diğer kişilere göre daha fazla öznel iyi oluş, öz saygı ve ilişki doyumuna sahiptirler.

Amaçları içsel ve dışsal olarak sınıflandırdığı, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada (İlhan ve Özbay, 2010) içsel amaçların öznel iyi oluşa olumlu yönde katkı sağladığı yönündedir. Bir başka değişle, aile ve sosyal yaşama katkı sağlama, diğer bireylerle iyi ilişkilerin gelişmesini isteme, fiziksel açıdan sağlıklı olmaya önem verme, kişisel gelişim ve anlamlı yaşamı hedefleme gibi içsel amaçlara yönelmenin öznel iyi oluşu yükselttiğini tespit etmişlerdir (İlhan ve Özbay, 2010).

İ.Şahin ve F. Şahin (2011) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarını, eğitsel hedeflerini, okul yaşantısından beklentileri ve okudukları bölüme ilişkin memnun olma durumunu incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 1839 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın bulguları katılımcıların hayatlarında en çok önemsedikleri amaç olarak özel yetenek ve eğilimlerini kullanma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının hedefledikleri eğitim düzeyinin lisansüstü eğitim olduğu gözlenmiştir. Mesleğe hazırlanma ise öğrencilerin okullarındaki beklentide ilk sırada yer almaktadır. Yine öğrencilerin okudukları alanı tercihlerindeki önemli olan iki nokta; “okudukları alanı sevme” ve “mezun olunca iş bulma kolaylığı” olduğu tespit edilmiştir.

İlhan (2009) doktora çalışması olarak yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları ve amaç-benlik uyumlarının, ihtiyaçlar doyumunu ve öznel iyi oluşu ne düzeyde etkilediğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 1474 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın bulguları ise; kızlar içsel amaçların tamamını ve dışsal amaçların alt boyutlarından birisi olan fiziksel çekiciliğe erkek katılımcılara göre daha çok önemsemektedir. Katılımcıların sınıf seviyelerine göre içsel ve dışsal amaçların önemlilik durumunda farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Yaşam amaçlarının, psikolojik ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluşla anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca içsel amaçlara daha fazla sahip olmak, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ve öznel iyi oluşlarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öte yandan; dışsal amaçlara sahip olmak, ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluşun azalmasına yol açtığı gözlenmiştir. Tüm bunların yanında üniversite öğrencilerinin amaçlarını ilişkisel nedenlerden ziyade, kişisel nedenlere göre takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kişisel amaç motivasyonunun, ilişkisel amaç motivasyonuna göre ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluşu daha fazla etkilediği ifade edilmektedir.

Ak (2013), yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal amaçları (yaşam amaçları) ile özgecilik düzeyleri üzerindeki yordayıcı rolünün araştırılmasının yanı sıra demografik özelliklere bağlı olarak üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarını ve özgeci davranış düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 266 kız ve 184 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşam Amaçları Ölçeği, Özgecilik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin içsel yaşam amaçları ile demografik değişkenler (sınıf düzeyi, ebeveyn yaşam durumu gibi) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer bulgu ise dışsal yaşam amaçları ile sınıf seviyesine göre anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Katılımcıların özgecilik düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin içsel amaç düzeylerinin, özgecilik düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Choi, J. Kim ve S. Kim (2015) ise ergenlerde kariyer gelişimi ve okul başarısını boylamsal bir çalışmayla incelemiştir. Araştırma katılımcıları yaş ortalaması 15.86 olan, 2.473 erkek ve 2.132 kız öğrencidir. Araştırmada kariyer eğitim programı, öğrenci

kariyer gelişim becerileri, akademik başarı ve demografik değişkenler temel alınmıştır. Eğitim programı kapsamını (a) kariyer rehberliği eğitim programı (b) kariyer gelişimi üzerine dersler (c) bölüm kılavuzu (d) kariyer envanteri (e) staj eğitimi ve (f) kariyer danışmanlığı içermektedir. Sonuçlar öğrencilerin kariyer geliştirme becerileri ve okul başarısı üzerine kariyer eğitimi müdahalelerinin etkisini desteklemektedir. Bir başka deyişle daha fazla kez çeşitli kariyer eğitimi müdahalelerine katılan öğrencilerin, kariyer geliştirme becerilerinin daha fazla olgunlaştığı ve öğrencilerin kariyer geleceği hakkında daha kesinlik kazandığı bu durumda daha büyük bir okul başarısına yol açtığı belirtilmektedir.

Mouratidis ve Sideridis (2009) ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada sosyal başarı hedefleri kapsamında akran kabulü ile ilişkiler, sınıfa aidiyet ve yalnızlık algılarını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre sosyal gelişim amaçları okulda algılanan ait olma ile pozitif ilişkiliyken, yalnızlıkla negatif ilişkilidir. Buna karşılık bir sosyal gösteri-kaçınma amacının algılanan yalnızlıkla pozitif ilişkili; ancak bir sosyal gösteri-yaklaşım amacının ise akran kabulü ile negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir. Prososyal davranışların akran kabulü ile pozitif ilişkili, akran kabulünün ise yalnızlıkla negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Bacanlı ve Sürücü (2011) ele aldıkları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerine bağlanmalarının, cinsiyetin katılımcıların kariyer gelişimlerine etkilerini incelemişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların kariyer gelişimlerini farklı demografik değişkenlere göre (sınıf seviyesi, akademik başarıya, ebeveynlerin öğrenim durumları) incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 199 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada veriler Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Ölçeği (EABÖ), Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ) ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları kariyer gelişimin en güçlü yordayıcısının anneye bağlanma olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında cinsiyet (kız olmak) değişkeninin önemli olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların kariyer gelişim düzeylerinin demografik değişkenlere göre (sınıf düzeyine, ebeveyn eğitimi durumu, akademik başarı) anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Germeijs ve Verschueren (2009) lise öğrencilerinin ebeveynine bağlanma ile kariyer kararı verme durumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 281 on ikinci sınıf öğrencileri olup çalışmada öğrenciler; 12. sınıfın başında, ortasında ve sonunda

ölçek uygulayarak incelenmiştir. Araştırmada Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Ölçeği, Kariyer Karar Verme, Öz-Yeterlik Ölçeği ve Çalışma Seçimi Görevi Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular anneden algılanan daha yüksek güvenli bağlanma, geleceğe yönelim, geniş ve derinlemesine çevreyi araştırma, kendini keşfetme ve kariyer kararı görevleri ile başa çıkmada daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle anne ile güvenli bağlanma kuran öğrencilerin gelecekle ilgili kariyer kararı verme özyeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Güvenli bağ kuran bireyin geleceğe dair hedeflerinin de netleşmiş olacağı düşünülebilir.

King ve diğerleri (1998) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında günlük amaçları, yaşam amaçları ve kötü korkuları incelemişlerdir. Araştırmaya yaş ortalaması 21 olan yetmiş kişi katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yaşam amaçlarını başarmak ve kötü korkulardan kaçınmakla günlük amaçlar arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Cenkseven-Önder, Kırdök ve Işık (2010) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kariyer kararı verme ve ebeveyne bağlanma stillerini incelemişlerdir. Çalışmaya 382 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kendini tanıma, meslek ve alan bilgisi eksikliği ve kariyer kararının ebeveyne bağlanma stillerine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedirler. Ayrıca kendini tanıma eksikliği ile orta seviyede ebeveyne bağlanma ve yüksek seviyede ebeveyne bağlanma arasında anlamlı fark bulunduğu belirtilmektedir.

Amaç belirleme ile olumsuz yaşam olayları

Amaç belirleme ve olumsuz yaşam olayları incelendiğinde, amaçların daha çok içsel ve dışsal amaçlar boyutu ile ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Kasser ve Ryan (1993, 1996) hangi tür yaşam amaçlarının öznel iyi oluşu artırıp-azalttığını incelemişler ve amaçları (insancıl ve organizmik düşünce çerçevesinde) *içsel* ve *dışsal amaçlar* olarak iki grupta değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularından biri içsel amaçların depresyon ve kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Kasser ve Ryan (2001) yaptıkları bir başka çalışmada ise içsel ve dışsal yaşam amaçları ile öznel iyi oluş, madde kullanımı, televizyon izleme süresi, arkadaşlık ve romantik ilişkiler arasındaki ilişkileri ele almışlardır. Araştırmanın bulgularından bazıları ise, yüksek düzeyde dışsal amaçlara sahip bireylerin daha düşük yaşam doyumu, öz saygı ve daha yüksek kaygı ve depresyon düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Çalışmanın bir

diğer bulgusu; dışsal amaçlı bireylerin madde kullanımının ve televizyon izleme sürelerinin içsel amaçlı bireylere göre daha fazla olduğudur.

Amaçları içsel ve dışsal olarak sınıfladığı çalışmasında üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, dışsal amaçların, öznel iyi oluşun azalmasına neden olduğu yönündedir. Bir başka değişle; zengin olma, ünlü olma ve çekici olma gibi dışsal amaçlara yönelmenin ise öznel iyi oluşu azalttığı görülmektedir (İlhan ve Özbay, 2010).

Arslan (2014) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinde intihar olasılığının belirlenmesi ve intihar olasılığı ile ebeveyn kabul-reddi, yaşam amaçları ve yalnızlık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Katılımcıların 205'i kadın, 191'i erkek olmak üzere toplam 396 üniversite öğrencisi yer almıştır. Çalışma veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, ebeveyn kabul reddini belirlemek için Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği, yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla UCLA Yalnızlık Ölçeği, yaşam amaçlarını değerlendirmek için Yaşam Amaçları Ölçeği ve intihar olasılıklarını değerlendirmek için İntihar Olasılığı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları ise belirlenen değişkenlerin (ebeveyn kabul reddi, yalnızlık, yaşam amaçları, intihar olasılığı) birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İntihar olasılığını yordayan değişkenler olarak cinsiyet, gelir, baba-red, anne-sıcaklık, ilişki, fiziksel sağlık ve yalnızlık değişkenlerinin intihar olasılığını yordayan değişkenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte model testi analiz sonuçlarında, ebeveyn kabul reddi ve yalnızlık arasındaki ilişkide yaşam amaçları ölçeği alt boyutları ve yalnızlığın aracı rolleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roncevic Zubkovic ve Kolic-Vehovec (2014) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada algılanan başarı hedefleri bağlamında çalışma yapmışlardır. Sonuçlar kesin olmasa da araştırmanın bulguları, algılanan bağlamsal hedeflerin (algılanan anne-babaların ve öğretmenlerin hedefleri ve sınıfın hedef yapıları gibi) öğrencilerin kişisel hedef yönelimleriyle ilgili önemli belirleyiciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte algılanan bağlamsal performans hedeflerinin, öğrencilerin çalışma-kaçınma amaç yönelimi ve kendini engelleme davranışını -ki düşük akademik başarı ile ilişkili-yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aygün (2014) yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal amaçlarla gelecek kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları ortaöğretim öğrencileri olup 528 ortaöğretim öğrencisi örnekleme alınmıştır. Araştırma bulguları ise gelecek kaygısı ve yaşam amaçlarının içsel amaçlar ile negatif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak dışsal amaçlarla anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne babalarının tutarsız ve ilgisiz davranmasının öğrencilerde gelecek kaygısını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte anne baba tutumlarının öğrencilerin yaşam amaçlarını etkilediği; anne babası otoriter olanların içsel ve dışsal yaşam amaçları algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Amaç belirlemenin sonuçları

Bireyleri güçlü kılan ve onlara olumlu duygular yaşamalarında etkili olan, öne çıkan yapılar arasında amaç belirlemek ve bu amacı yaşamlarında aktif hale getirmek olduğu görülmektedir (Sheldon ve Elliot, 1999). İnsanların amaçlarını belirledikleri amaçların kendi benlikleri ile uyumlu olduğunda, öznel iyi oluşlarının daha olumlu bir yapıya yükselmektedir (Sheldon ve Elliot, 1999).

Amaç belirlemenin insan hayatına olumlu katkı sağladığı öngörülebilir bir gerçektir. Baumeister ve Heartherton (1996) yaptıkları çalışmada katılımcıların güçlü hedef planları olduğunda eylem planlarının özellikle davranışsal performansa katkı sağladığı yönündedir. Rader (2005) öğretmen ve öğrenciler için amaç belirleme ile ilgili altı basamaktan söz etmektedir:

1. Özel bir amaç belirleyerek ifade etmek
2. Hedefin başarılacağına karar verme zamanı
3. Amacın başarılması için plan geliştirmek
4. Amaçları başaracağını düşünmek, gözünde canlandırmak
5. Çok çalışmak, asla vazgeçmemek
6. Özdeğerlendirme

Eğitim yaşamında bireylerin hedeflerini belirlemesi, onların planlarını önem sırasına göre sıraya koymak ve gerçekleştirmek için bu yönde çaba göstermesini beklemek, yaşamın bir gerçeğidir. Bu yönde yapılan çalışmalardan birisi de Sheeran, Webb ve Gollwitzer (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eylem planları ile hedef

planlarının gücü arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise bireylerin amaçlara bağlanmasının, amaçlarına değer vermesinin, amaçlarını gerçekleştirebileceğine inanmasının ve kararlı bir şekilde amaçlarına inanmayı sürdürmesinin (Kasser ve Ryan, 2001) yaşamdan alınan doyumunu artırdığı belirtilmektedir.

Özetle, amaç belirlemenin faydasını Baumeister ve Heartherton (1996) çalışmalarında şu şekilde ifade etmektedir; bireyin eylem planının olması istenen hedefe ulaşmada başarıyı teşvik etmektedir. Çünkü kişinin planının bileşenleri belirtilen durumsal ipuçlarını karşılamaya algısal olarak hazır olmaktadır.

Okula Aidiyet Duygusu ve Bağlanma

Yapılan çalışmalarda okula aidiyet duygusunun daha çok okul bağlamında, öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutu ile ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretmen desteğini hissettiklerinde güvenli öğretmen-öğrenci ilişkisini kurabilecekleri, kendilerini okula ait hissettiklerinde ise bunun başarıya doğrudan yansıtacağı belirtilmektedir (C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Öğrencilere karşı saygı duyan, onlara yardımcı olan, onları önemseyen, mesleki anlamda başarılı olan, öğrencinin sosyal gelişiminin yanında akademik gelişimini de destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin okula aidiyet duygusu kazanmasında ve akademik başarılarında belirleyici rol oynadıkları ileri sürülmektedir (Ma, 2003). Olumlu öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin okulu bitirmede pozitif bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Reio ve diğerleri, 2009). Yine, ılımlı ve destekleyici öğretmenin, öğrenciler için okulda aidiyet duygusu ve başarının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Goodenow ve Grady, 1993). Özdemir ve Koruklu (2013) ise, okula bağlanmanın öğretmene bağlanma ve yaşam doyumunu ile ilişkili olduğunu ifade edilmektedir.

Öğretmen desteğinin okula katılımın boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal katılımı etkilediği belirtilmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Chase, Hilliard, Geldof, Warren ve Lerner'in (2014) yaptıkları çalışmalarda ise lise yıllarında okula bağlanmanın/katılımının en güçlü yordayıcısının davranışsal bağlanma olduğu belirtmektedirler. Yine, öğretmen-öğrenci ilişkisinde davranışsal bağlanmanın daha güçlü ilişkiler kurduğu belirtilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003). Arastaman (2009) ise okula bağlanmanın/katılımının öğrencinin okulla ilgili iyi şeyler hissetmesinin

yanında okuldaki tüm etkinliklerde yer alacak şekilde katılımcı davranışlarını da kapsadığını belirtmektedir. Bununla birlikte sınıfa katılımı öğretmen desteği, etkileşim ve özerklik ilişkisinin etkilediği belirtilmektedir (Osterman, 2000).

Roorda-Koomen ve diğerleri (2011) öğrenci- öğretmen ilişkisi, okula bağlanma ve başarı üzerine yaptıkları çalışmalarında hem olumlu hem de olumsuz öğretmen- öğrenci ilişkisi ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin erkeklerde daha güçlü olduğunu belirtirler. Buna karşın olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve başarı arasındaki ilişkinin kızlarda daha yüksek olduğunu belirtmektedirler.

Ekşioğlu ve diğerleri (2009) ise lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin okula bağlılığın en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte; okula bağlılığın aileden algılanan sosyal desteğin, cinsiyetin, gelecek beklentisi, yaşın ve başarının da anlamlı yordayıcılar olduğuna ulaşılmıştır.

Bazı çalışmaların ise öğretmen ve akran bağlamında ele alındığı görülmektedir. Booker (2004) okulda öğrenen-öğrenci ve öğrenci-akran ilişkilerinin okula aidiyet için önemli olduğunu vurgular. Sarı' da (2013) benzer şekilde öğrencilerin aidiyet kazanmaları için önemli olduğunu belirtir. Çünkü okul ortamında bireyin başkaları tarafından psikolojik kabulün, desteklenmenin öğrencilerin okula bağlılıkları ve motivasyonlarını artırmalarında önemli bir yeri olduğunu vurgular.

Güvensiz öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olan öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere daha düşük seviyede katılım gösterebileceği belirtilmektedir (C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Öğrencilerin okula bağlılığının öğretmenle ve akranla iyi ilişkilerin yanı sıra okulda yaşanan anlaşmazlıkların okul terki için anahtar rol olduğu ifade edilmektedir (Thomson, 2005). Okulu bırakma konusunda okul aktivitelerine katılmak ve okula ait olma duygusunun okula devamlılığı sağlayan önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Finn, 1989). Lise öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise; algılanan öğretmen desteği yanlış davranışlarla daha az ilişkiliyken bu desteğin akrana bağlanmayla daha çok ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demanet ve Van Houtte, 2012).

Okula aidiyet duygusu ve bağlanma ile ilişkili olan bazı çalışmalarda akran ilişkileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenciler için sosyal tanınma ve sosyal kabulün okula aidiyet duygusu bakımından önemli olduğu belirtilmektedir (Booker, 2004). Özellikle duygusal dalgalanmaların çok yaşandığı ergenlikte, öğretmenlerinden ve diğer arkadaşlarından bulunduğu ortamda kabul ve sosyal desteğin önemli olduğu belirtilmektedir (Capps, 2003). Benzer şekilde, okula aidiyet duygusunun akran ilişkisini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Cemalcılar, 2010). Sınıf arkadaşları tarafından değerli bulunduğu ve kendisine saygı duyulduğunu belirten öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Zumbrunn ve diğerleri, 2014). Algılanan destekleyici sınıf ortamının, öğrencilerin aidiyet inançlarını, motivasyonunu, katılımı ve başarıyı yordadığı belirtilmektedir (Zumbrunn ve diğerleri, 2014). Voelkl (1997) ise sınıfta yüksek katılım gösteren öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Özgök (2013) öğrencilerin okula aidiyet duygusu, arkadaşla bağlılık ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte empatik sınıf atmosferi algısının ve okula aidiyetin arkadaşla bağlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Bazı çalışmalarda ise ebeveyn ve öğretmene bağlanma boyutlarını incelemiştir. Örneğin, ebeveyne (ana-babaya) bağlanmanın ve okula bağlanma boyutlarından öğretmene bağlanmanın, ergenlerin yaşam doyumlarını yordadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte okula bağlanmanın ebeveyne bağlanma ile yaşam doyumu anlamlı bir ilişki olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Koruklu, 2013).

Ana-babaya bağlanma ve öğretmen boyutunu ele alan bazı çalışmalarda ana-babanın öğretmene göre daha ön planda olduğu belirtilmektedir. Çünkü eğitim ortamına ilişkin, çoğu çocuk için ana-babaya bağlanma özel ve uzun soluklu bir durum olabilirken öğrenci-öğretmen ilişkisinin özel ve uzun soluklu bir durum olmayabileceği çünkü eğitim sisteminde her yıl farklı bir öğretmenden eğitim alınmasının bu durumu etkilediği belirtilmektedir (Koomen ve Verschueren, 2012).

Bazı çalışmaların ise ebeveyn ve akran ilişkileri üzerine odaklandığı görülmektedir. Okula aidiyet duygusunda, öğrenci için akran ve aile desteği önemlidir (Osterman, 2000). LeCroy ve Krysik (2008) ise okul başarısı için okula bağlanma, ana-

baba desteği ve akran etkisinin güçlü bir ilişkisi olduğunu vurgulamaktalar. Bir başka çalışmada ise, Günaydın ve Yöndem (2007) ergenlerin akranlarına bağlanma düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünölen bazı niteliklerin (ebeveyn bağlılığı, cinsiyet, aynı ve karşı cinsten arkadaş sayısı, kardeş sayısı, sınıf düzeyi) akran bağlılığını yordama güçlerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları 396 lise öğrencisidir. Veriler, Ebeveyn-Akran Bağlılığı Envanteri ve Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları ise ergenlerde akran bağlılığını en çok yordayan ebeveyn bağlılığı olduğu tespit edilmiştir. Başka bir değişle ebeveyne güvenli bağlananların ilerleyen yaşamlarında akran ilişkilerinde daha olumlu olduğu, çevresi tarafından daha çok tercih edilen, aranan bireyler oldukları ve liderlik özelliklerinin öne çıktığı tespit edilmiştir.

Okula aidiyet duygusu ve bağlanma konusunda yapılan çalışmalardan bazılarının da ebeveyn üzerine durduğu görölmektedir. LeCroy ve Krysik (2008) ergen-ebeveyn desteğinin okula bağlanma duygusu ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, ana-babanın öğrencinin akademik yaşantısına katılımın öğrencinin okula katılımının doğrudan etkilediği ve okula katılımı üzerindeki etkisi ile de dolaylı olarak okul başarısını etkilediği belirtilmektedir (Al-Alwan, 2014). Başka bir çalışmada ise güvensiz bağlanan ergenlerin güvenli bağlanan ergenlere göre uyum konusunda zayıf oldukları belirtilmektedir (Cooper ve diğerleri, 1998).

Bazı çalışmaların ise dolaylı olarak okula aidiyet ve anneye bağlanma değişkenlerini ele aldıkları görölmektedir. Örneğin, Güroğlu (2002) yaptığı çalışmasında ergenlerin akademik başarısı ile bağlanma stili ve annelik stili arasındaki bağı incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları lisede öğrenim gören 432 ergen ve 161 anneden oluşmaktadır. Araştırmada geliştirilen üç farklı model sırasıyla; annenin çocuk yetiştirme stilinin, çocuk tarafından algılanışının okul başarısı üzerinde etkisi vardır, ikincisi anneye bağlanma stili çocuğun ve okul başarısını etkilemektedir ve üçüncü model bu ikisinin birleşimi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre birinci modelin erkekler için doğrulandığı, ancak kızlar için bu durumun geçerli olmadığı belirtilmektedir. İkinci modelin hipotezi yalnızca saplantılı bağlanma stilinde desteklenmiştir. Kızların daha yüksek saplantılı bağlanma stili sergiledikleri ve bunun da daha düşük okul başarısıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Ayrıca üçüncü modelin yine kızlar için geçerli bulunmadığı belirtilmektedir.

Literatürde ifade edilen çalışmalardan yola çıkılarak; okula aidiyet ve bağlanma konusunda doğrudan yapılan bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Özellikle okula aidiyet duygusu ve okul bağlamında ağırlıklı olarak öğretmen ilişkisi üzerine durulduğu görülmektedir (Goodenow ve Grady; Reio ve diğerleri, 2009). Yine, yapılan çalışmalarda okula aidiyet duygusu ve anneye-babaya bağlanma boyutları ayrı olarak ele alınan çalışmalara rastlanılmadığı görülmektedir. Varolan çalışmaların ise bu ilişkiyi dolaylı olarak ele aldığı görülmektedir (Özdemir ve Koruklu, 2013). Bir başka durum ise, anneye ve babaya bağlanma ile yapılan çalışmaların genel olarak ebeveyne bağlanma (LeCroy ve Krysik, 2008) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Ancak çalışmalar anneye ve babaya bağlanmanın farklılaşabileceğini göstermektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Germeijs ve Verschueren, 2009). Benzer şekilde, okula aidiyet duygusu ve akrana bağlanma konusunu ele alan çalışmaların az sayıda (Özgök, 2013) olduğu görülmektedir.

Okula Aidiyet Duygusu ve Yaşam Amaçları

Öğrencilerin hem okula ait olumlu duygular hissetmeleri, kendinilerini okulun bir parçası olarak düşünmeleri hem de hayata dair amaçlar belirlemeleri öğrencilerin geleceğe yönelik başarılarında önemli olabilir. Çağdaş toplumlarda başarı, yaşam boyu süren bir kaygıdır (Steinberg, 2013, 444). Hedef yöneliminin öğrencilerin okula aidiyet duygusunu etkilediği belirtilmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003). Bununla birlikte hedefe yönelebilenin sınıf dinamiği ile de ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Örneğin; hedefe yönelebilen yeteneği ile sınıfta algılanan hedef oluşturabilme yeteneği arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmektedir (L. Anderman ve E. Anderman, 1999).

Adelabu (2007), Afrika Amerikalı ergenler üzerinde yaptığı çalışmasında gelecek zaman perspektifinden okula aidiyet ile okula kabul ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, şimdiki zaman perspektifinden ise akademik başarı ile negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Israelashvili (1997) ise; okula aidiyet duygusunun öğrencilerin gelecek planları ile ilişkili olduğunu vurgular.

Ergenlik gerçekçi meslek planlarının geliştiği bir dönemdir (Steinberg, 2013, 476). Bu nedenle kariyer kararları yani yaşamla ilgili planların hayata aktarabilmesi çok önemlidir. İtalya'da ergenlerle yapılan bir çalışmada yüksek seviyede kariyer kararı verme memnuniyeti, öğretmen kaynaklı sosyal destek ve kariyer planının okula ait olma

duygusu arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmektedir (Kozan, Fabio, Blustein ve Kenny, 2014).

Mouratidis ve Sideridis (2009) ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında sosyal başarı hedeflerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından birinde sosyal gelişim hedeflerinin (sosyalyeterlilik geliştirmeye odaklanmak) ait olma duygusu ile aralarında pozitif ilişki bulunurken yalnızlıkla negatif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin amaçları, başarıları ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkilerin eksikliğinde olumsuz sonuçlar doğabileceği belirtilmektedir. Örneğin; okula bağlanmanın duygusal boyutunun yoksunluğunda, okula ve sınıfkatılımına az bağlanan öğrencilerin gelecekteki başarısını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Finn, 1989). Bir başka çalışmada ise statü hedeflerinin ve okuldaki ilişkilerin, okula bağlanma ile negatif yönde olduğu belirtilmektedir (L. Anderman ve E. Anderman, 1999). Benzer şekilde, Finn' de (1989) okula yabancılaşan öğrencilerin aidiyetlerinde azalma olabileceği, bu durumda okula olan ilginin azalmasıyla düşük başarıya neden olabileceğini vurgular. Tüm bu olumlu olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında okula aidiyet ile yaşam amaçlarının ele alınması sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir.

Özetle; alan yazında ergenlerin (10 ve 11. sınıf lise öğrencilerinin) doğrudan, okula aidiyet duygusunun bağlanma örüntüleri ve yaşam amaçları bağlamında ele alındığı bir çalışma olmamasına rağmen okula aidiyet duygusu ile bağlanmanın ilişkili olduğunu göstermektedir (Al-Alwan, 2014; C. Bergin ve D. Bergin, 2009; Germeijs ve Verschueren, 2009; LeCroy ve Krysik, 2008; Özdemir ve Koruklu, 2013; Perry, Liu ve Pabian, 2010). Bununla birlikte okula aidiyet duygusu ve yaşam amaçlarının da ilişkili olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Adelabu, 2007; Choi, J. Kim ve S. Kim, 2015; Israelashvili, 1997; Kozan ve diğerleri, 2014; Steinberg, 2013; Wright ve Perrone, 2008; Wright, Perrone-McGovern, Boo ve White, 2014). Bu konuda, Türkiye'de okula aidiyet duygusu ve bağlanma; okula aidiyet duygusu ve yaşam amaçları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu çalışmada ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplamada kullanılacak olan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının incelendiği bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerinde belirlenmek üzere incelediği model olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde bir ildeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dört Anadolu lisesinin 10 ve 11. sınıf öğrencileri arasından, ulaşılabilen 214 kız ve 197 erkek olmak üzere toplam 411 lise öğrencisi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Anadolu lisesinde 10 ve 11. sınıfa devam eden katılımcıların yaş aralığı 15 – 17 olduğu ($\bar{X} = 15.88$; $SS= 0.75$) görülmektedir. Ayrıca kız katılımcılara ait yaş ($\bar{X} = 15.81$ ve $SS=0.73$), erkek katılımcıların ise ($\bar{X}= 15.94$ ve $SS=0.76$) olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada dışlama ölçütü olarak belirlenen psikiyatr bozukluğu tanısı alan öğrencilerden toplanan dört veri analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçme araçlarını yanlış dolduran 43 katılımcı analize dahil edilmemiştir. Bu nedenle analizler 197 erkek ve 214 kız olmak üzere toplamda 411 veri üzerinden yapılmıştır.

Çalışma grubu olan dört anadolu lisesinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları (frekans ve yüzde değerleri) aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1’de çalışma grubunun cinsiyete göre frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri*

Cinsiyet	N	%
Kız	214	52
Erkek	197	48

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 214’ü (% 52) kız ve 197’si (% 48) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Çalışma grubuna ait sınıf düzeyine göre dağılımı aşağıda Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. *Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri*

Sınıf	N	%
10	218	53
11	193	47

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 218’i (% 53) 10. sınıflardan ve 193’ü (% 47) 11. sınıflardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gereksinim duyulan verilerin toplanmasında, çalışma grubunda belirtilen lise öğrencilerine; kişisel bilgi formu, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ), Ebeveyn ve Akarana Bağlanma Envanteri (EABE), Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği (EYAB) uygulanmıştır. Bu araçların geçerlik ve güvenilirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan bireylerden öncelikle hazırlanan kişisel bilgi formunu cevaplamaları istenilmiştir. Kişisel bilgi formunda, ölçekleri yanıtlayan bireyler, cinsiyet (Kız-Erkek), yaş, okul adı, sınıf düzeylerine (10 ve 11. sınıf) ait özelliklerle ilgili bilgiler sorulmuştur.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ): Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (The Psychological Sense of School Membership Scale) kullanılarak elde edilmiştir. Goodenow (1993b) tarafından geliştirilen bu ölçek, öğrencilerin kendilerini okullarının önemli bir parçası olarak hissetme düzeylerini, değer görme, kabul edilme ve okul ortamına dahil olma konusundaki duygularını; *okul, öğretmen ve akranlarla bağlantılarını* ölçmek amacıyla geliştirilen 18 maddelik beşli likert tipinde (1-Hiç doğru değil/5-Tamamen doğru) bir araçtır. Ölçek maddeleri, nesnel bir değerlendirmeden çok, öğrencilerin okula yönelik öznel, kişisel perspektiflerini de değerlendirecek özelliktedir (Bu okulda bana da diğer öğrenciler kadar saygıyla davranılmaktadır, bu okula ait olmaktan gurur duyuyorum gibi) Ölçekteki beş madde (3, 6, 9, 12 ve 16. maddeler) olumsuz ifadeler içermektedir. Ölçeğin puanlaması olumlu ve olumsuz maddelerin için ayrı ayrı puanlama yapılabileceği gibi tüm maddeler için toplam puanına göre de (olumsuz maddeler tersten puanlanmakta) değerlendirilebilmektedir. Ölçekten yüksek puan alınırca okula aidiyet duygusunun yüksek olmasına işarettir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Sarı (2011) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Sarı (2011) tarafından yapılan uyarlama çalışmasına göre maddelerin iki bileşende toplandığı görülmüştür. İlk faktör olarak; okula aidiyet, ölçekteki 13 olumlu maddeyi içermektedir. Bir diğer faktör reddedilmişlik duygusu ise ölçekteki beş olumsuz maddeyi kapsamaktadır. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının ise sırasıyla .84 ve .78 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam puana göre Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .84 bulunmuştur. Sarı (2013) tarafından lise örneklemini ile yapılan çalışmada da Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin değerlendirilmesi toplam puana göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 bulunmuştur.

Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Envanteri (EABE): Lise öğrencilerinin anne-baba ve akranlarıyla bağlılıklarını ölçmek amacıyla Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen “Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri” (Inventory of Parent and Peer Attachment) orijinali 28 maddeden oluşan ve EABE’nin Raja ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen 12 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin her boyutunda (anne, baba, akran) birbirine benzer 12 madde bulunmaktadır (Örn. madde: “Annem beni olduğum gibi kabul eder.”), (Örn. madde: “Babam beni olduğum gibi kabul eder.”), (Örn. madde: “Arkadaşların beni olduğum gibi kabul eder”).

Ölçek her bir madde de öğrencinin anne/baba ve akranlarıyla ilişkilerini ne kadar iyi tanımladığını 5 dereceli likert tipi bir ölçek (1-asla; 5-daima) üzerinde değerlendirilebilmektedir. Ölçekte 2, 5, 8 ve 11. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekte her bir boyut için (arkadaş, anne ve baba) en yüksek 60 ve en düşük 12 puan alınmaktadır. Armsden ve Greenberg'in (1987) yaptığı güvenilirlik çalışmalarında, 400 katılımcı ile test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ebeveyn bağlılığı için .93, akran bağlılığı için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ebeveyn formunun geçerlik güvenilirlik analizleri Günaydın ve diğerleri (2005) tarafından yapılmış, Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Günaydın ve diğerleri (2005) hem anne hem de baba formlarının üniversite örneklemindeki iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu bulunmuştur (sırasıyla, Cronbach $\alpha = .88$ ve $.90$). Ayrıca Akrana bağlanma alt-ölçeği için Bayraktar ve diğerleri (2009) lise örnekleminde .73; üniversite örnekleminde .79; ebeveyne bağlanma alt-ölçeği için lise örnekleminde .84; üniversite örnekleminde .88 olarak bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise EABE'nin Türkçe Formu için iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ebeveyn bağlılığı alt ölçeği için .82, akran bağlılığı alt ölçeği için .74 olarak bulunmuştur (Kumru ve diğerleri, 2004). Bununla birlikte ölçeğin orijinal halinde güven yabancılaşma ve iletişim olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Türk örneklem üzerinde yapılan çalışmalarda üç faktörlü yapının doğrulanmadığı görülmüştür (Günaydın ve diğerleri, 2005; Özdemir ve Koruklu, 2013). Bu nedenle ölçek herbir alt boyuttaki (anne, baba ve akran) toplam puana göre değerlendirilmiştir. Ölçeklerden alınan yüksek puanlar güvenli bağlanmayı, düşük puanlar ise güvensiz bağlanmayı göstermektedir. Yapılan çalışmalarda (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Germeijs ve Verschueren, 2009) anneye ve babaya bağlanma puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmada anne, baba ve akran formu her biri ayrı olarak uygulanmıştır. Bu çalışmada baba formu Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $.90$; anne formu $.88$ ve akran formu $.75$ olarak bulunmuştur.

Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği: Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçeği (EYAB), Pozitif Psikoterapi bağlamında Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte üç yaşam amaçlarını beden başarı ve ilişki alanlarında belirleyip belirlemediklerini göstermektedir. Ölçek dördümlü likert tipi olup dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36 ve en düşük puan ise 9'dur. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Üç boyutlu olan ölçeğin (başarı-kariyer, ilişki, beden-duyumu amaçları) açıklanan varyansı % 65.32'dir. Ölçekteki alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise; başarı (kariyer) 0.85, ilişki amaçları için .73 ve

beden (duyumu) amaçlarının ise 0.68 olarak bulunmuştur. EYAÖ'den yüksek puan almak, üç alanda amaç belirlemeyi ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak kullanıldığı için toplam Cronbach alfa değeri .72 olarak bulunmuştur.

İşlem Yolu

Çalışmada, ilk olarak kullanılacak veri toplama araçları için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında uygulama yapılan yerleşim yerinin, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak, uygulamaya geçilmiştir. Uygulama yapılan liselerin müdürlükleriyle görüşülerek ölçeklerin ders saatleri içerisinde ve sınıf ortamında grup şeklinde bizzat araştırmacı tarafından uygulanması gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında sınıflar şekisiz olarak seçilmiş ve ölme araçları bu bireylere uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere araştırmacı tarafından araştırmaya yönelik yönerge verilmiştir ve araştırmaya gönüllü olan öğrencilerin katılması sağlanmıştır. Gerekli yönergelerin verilmesinin ardından ölçekler öğrencilere dağıtılarak uygulama yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcılardan 458 veri toplama seti elde edilmiştir. Ancak ölme araçlarını eksik ve yanlış cevaplamasından dolayı 43 katılımcı ve dışlama ölçütü olarak belirlenen psikiyatrik tanısı almış dört katılımcı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan 411 katılımcı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasından sonra, Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyne ve Akrana Bağlanma Ölçeği, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Yaşam Amaçları Ölçeği ile toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Öncelikle ham veriler bu programa aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Daha sonra SPSS programı kullanılarak pearson korelasyon, t testi ve çoklu regrasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi ($\alpha=.05$) olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve bu amaç bağlamında belirlenen araştırma soruları çerçevesinde uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Araştırma verilerini analizine geçilmeden önce, bu çalışma için öngörülen parametrik test analizlerinin yapılabilmesi, verilerin normal dağılım ve doğrusallık varsayımlarını karşılayıp karşılamadığının test edilebilmesi için, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma, Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçekleri için Alınan Puanların Normallik Değerleri*

	N	\bar{X}	S	Çarpıklık	Basıklık
Okula Aidiyet Duygusu	411	63.55	11.96	-.30	-.14
Akrana Bağlanma	411	42.96	6.67	-.42	.22
Babaya Bağlanma	411	42.89	10.50	-.58	-.19
Anneye Bağlanma	411	46.07	9.30	-.72	-.13
Yaşam Amaçları	411	24.98	4.48	.02	.32

Tablo 3 incelendiğinde, Okula Aidiyet Duygusu, Ebeveyn ve Akrana Bağlanma, Ergenler için Yaşam Amaçlarını Belirleme Ölçekleri için öğrencilerin aldıkları puanlara ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayıların -1, 1 sınırları arasında yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle verilerin doğrusallık ve normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilerek (Büyüköztürk, 2014) cinsiyete ve sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Problem 1. “Ergenlerin okula aidiyet duygusu; cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır” araştırma sorusuna ait analiz sonuçları:

Ergenlerin okula aidiyet duygusu; cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi yapılmış olup sonuçları Tablo 4 ‘da sunulmuştur.

Tablo 4. Ergenlerde Okula Aidiyetin Cinsiyete Göre T- testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Okula Aidiyet Duygusu	K	214	64.30	12.29	409	1.33	.19
	E	197	62.74	11.56			

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

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların okula aidiyet duygusunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir, $t(409) = 1.33$, $p > .05$. Yani kız ve erkek öğrencilerin okula ait olma duygusunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Problem 2. “Ergenlerin okula aidiyet duygusu; sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır” araştırma sorusuna ait analiz sonuçları:

Ergenlerin okula aidiyet duygusu; sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Okula Aidiyet T testi Analiz Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Okula Aidiyet Duygusu	10	218	63.56	11.53	409	.00	1.00
	11	193	63.55	12.45			

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

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların okula aidiyet duygusu ölçeğinden aldıkları toplam puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir, $t(409) = .00$, $p > .05$. Yani 10 ve 11. sınıfa devam eden ergenlerin okula aidiyet duygularında anlamlı farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Problem 3“Okula aidiyet duygusu, yaşam amaçları, bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? “araştırma sorusuna ait analiz sonuçları:

Okula aidiyet duygusu, yaşam amaçları, bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin pearson kolerasyon analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okula Aidiyet Duygusu, Yaşam Amaçları, Bağlanma Stillerine Ait Korelasyon Analiz Sonuçları

	Akrana Bağlanma	Anneye Bağlanma	Babaya Bağlanma	Yaşam Amaçları	Okula Aidiyet Duygusu
Akrana Bağlanma	1				
Anneye Bağlanma	.30**	1			
Babaya Bağlanma	.23**	.66**	1		
Yaşam Amaçları	.07	.00	.01	1	
Okula Aidiyet Duygusu	.31**	.33**	.34**	.17**	1

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

Tablo 6 incelendiğinde; akrana bağlanma ve okula aidiyet puanları arasında ($r = .31$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akrana bağlanma arttıkça okula aidiyetin de arttığı söylenebilir. Anneye bağlanma ve okula aidiyet puanları arasında ($r = .33$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anneye bağlanma arttıkça okula aidiyetin de arttığı söylenebilir. Babaya bağlanma ve okula aidiyet puanları arasında ($r = .34$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Babaya bağlanma arttıkça okula aidiyetin de arttığı söylenebilir. Yaşam amaçları ve okula aidiyet puanları arasında ($r = .17$; $p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle; yaşam amaçları (beden, ilişki, kariyer) netleştikçe okula aidiyet duygusunda arttığı söylenebilir.

Problem 4.“Ergenlerin bağlanma stilleri ve yaşam amaçları okula aidiyet düzeylerini yordamakta mıdır?” araştırma sorusuna ait analiz sonuçları:

Ergenlerde bağlanma stilleri ve yaşam amaçları okula aidiyet düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için varsayımlar test edilmiş ve yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını belirlemek için yordayıcı değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tüm

katsayıların .80'in altında yer almasından dolayı çoklu bağlantılılık sorunu olmadığına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014).

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre Durbin-Watson değerinin 1.5 – 2.5 arasında olduğu, VIF değerinin 10'dan küçük ve tolerance değerinin 0.2'den büyük olması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının sağlandığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2014; Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013; Field, 2013). Ergenlerin bağlanma stilleri ve yaşam amaçları okula aidiyet düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. *Okula Aidiyet Duygusunun Akran ve Ebeveyne Bağlanma, Yaşam Amaçları için Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	Sh _B	β	t	p
Sabit	19.50	4.76	-	4.10	.00
Akran Bağlanma	.38	.08	.21	4.54	.00
Anne Bağlanma	.17	.08	.13	2.13	.03
Baba Bağlanma	.23	.07	.20	3.41	.00
Yaşam Amaçları	.41	.12	.15	3.46	.00
R=0.45, F _(4,406) = 25.51	R ² = 0.20 p<.05				

Tablo 7 incelendiğinde; akrana bağlanma, anneye bağlanma, babaya bağlanma ve yaşam amaçları değişkenlerini okula aidiyet duygusu ile anlamlı bir ilişki vermektedir, R=0.45, R²= 0.20, p<.05. Bu dört değişken birlikte, okula aidiyetdeki toplam varyansın % 20'sini açıklamaktadır. Buna göre; anneye bağlanma, babaya bağlanma, akrana bağlanma ve yaşam amaçları değişkenlerinin okula aidiyetin anlamlı birer yordayıcısı oldukları görülmektedir (p< .05). Buna göre aşağıdaki regresyon eşitliği kurulmuştur.

$$\text{Okula Aidiyet} = 19.5 + 0.381 \times \text{akranta bağlanma} + 0.165 \times \text{anneye bağlanma} + 0.229 \times \text{babaya bağlanma} + 0.410 \times \text{yaşam amaçları}$$

Yukarıdaki tabloda verilen standartlaştırılmış regresyon (β) katsayısı incelendiğinde, okula aidiyet duygusunu yordayan değişkenlerden sırasıyla; akrana bağlanma toplam varyansın % 21'ini ve babaya bağlanma % 20'sini sonrasında sırayla yaşam amaçları %15'ini ve anneye bağlanma % 13'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonuçlarına ve bu sonuçlardan elde edilen bulgular konu ile ilgili diğer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, ergenlerde (10 ve 11. sınıf lise öğrencilerinde) okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve yaşam amaçları arasındaki ilişkiyi; öğrencilerin okula aidiyet duygusunun öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada genel anlamda literatürle uyumlu, bazı açılardan farklı ve gelecek araştırmalarda temel olabilecek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırma sonucunda analizler incelendiğinde, araştırmaya ergenlerin okula aidiyet duygusu, cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, kız ve erkek öğrenciler için okula aidiyet duygusunun istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırma sonucunda analizler incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin okula aidiyet duygusunun, 10 ve 11. sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Korelasyon analizi sonucu incelendiğinde; okula aidiyet duygusu anneye bağlanma, babaya bağlanma, akrana bağlanma ve yaşam amaçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda analizler incelendiğinde, araştırmaya katılan ergenlerin bağlanma stilleri ve yaşam amaçları, okula aidiyet düzeylerini yordamaktadır. Okula aidiyet duygusunun ise; sırasıyla akrana bağlanma, babaya bağlanma, yaşam amaçları ve anneye bağlanma ile açıklandığı görülmektedir.

Bu çalışmada ilginç bir bulgu ise ergenlerde anneden çok babaya bağlanmanın okula aidiyet duygusunda daha etken olduğu tespit edilmiştir. Okula aidiyet duygusunu yordayan değişkenler arasında akrana bağlanmanın ilk sırada, anneye bağlanmanın son sırada yer alması araştırmacı tarafından göze çarpan bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada yapılan analiz sonucunda ergenlerde okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanla ilgili daha önce yapılan çalışmaları desteklemektedir. Sánchez ve diğerleri (2005) lise örneklemini ile yaptıkları çalışmada okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Cemalcılar (2010) da 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir.

Bununla birlikte okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre farklılaştığını belirten başka çalışmalarda bulunmaktadır. Adelabu (2007), okula ait olma duygusunun cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Johnson ve diğerleri (2006) ise, yedinci ve on ikinci sınıflar arasında lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında; sekizinci ve on birinci sınıflar arasında okula bağlılıkta cinsiyet farklılıkları olduğunu belirtmektedirler. Yine Thomson (2005), lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ve cinsiyet değişkenine göre ise çok yüksek olmamakla birlikte anlamlı fark olduğunu belirtmektedir. Neel ve Fuligni (2013), okula aidiyet duygusu üzerinde yaptıkları boylamsal çalışmada okula ait olma duygusunun cinsiyete bağlı değiştiğini belirtmektedirler.

Alan yazında yapılan çalışmalarda, okula aidiyet duygusunun kızlarda daha ön plana çıktığını belirten çalışmalar görülmektedir. Arastaman (2006), kız öğrencilerin okula bağlılıklarını erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, kızların erkeklere göre okula aidiyet duygusunda daha anlamlı olduğu belirtilmektedir (Goodenow, 1993b; Goodenow ve Grady, 1993; Özgök, 2013). Voelkl (1997), ise kızların erkeklere göre daha çok derse katılım gösterdikleri ve daha yüksek kimliğe (okula ait olma, okulla ilişkili sonuçlara) sahip olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde, kızlar erkeklerden daha fazla okula bağlı oldukları ve daha çok aktivitelere katıldıkları belirtilmektedir (Johnson ve diğerleri, 2006).

Bu çalışmada okula aidiyet duygusu cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun bir nedeni çalışma yapılan ortamın kültürel dokusu ve bulunduğu yerleşim biriminin özelliklerinden kaynaklı olabilir. Goodenow (1993b), okula bağlılığın, kırsal yerdeki okullarda kent okullarına göre daha yüksek bulunduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı yerleşim yeri küçük bir birimdir. Bu durumda

çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. İlerleyen süreçte farklı yerleşim birimlerine bağlı olarak da bakılabilir.

Bir başka neden ise ergenliğin gelişim dönemlerindeki cinsiyet farklılıklarından kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan bir çalışmada lise öğrenimi boyunca kızların erkeklere göre daha fazla okula aidiyet duygusuna sahip olduğunu, ilerleyen yıllarda azalma eğilimi gösterdiklerini oysa erkeklerin okula ait olma duygusunun aynı olduğunu ve lisenin sonuna doğru da okula ait olma duygusundaki cinsiyet farklılıklarının ortadan kalktığı belirtilmektedir (Neel ve Fuligni, 2013).

Bu çalışmada yapılan analiz sonuçlarına göre, ergenlerde okula aidiyet duygusu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Goodenow, 1992b; Hagborg, 1994).

Ancak bazı çalışmalarda sınıf seviyesine göre anlamlı farklılaşmaların olduğu belirtilmektedir (Sarı, 2013). Benzer şekilde Mengi (2011) yaptığı çalışmada, öğrencilerinin okula bağlılıklarının (school bonding) sınıf seviyesine göre farklılaştığını belirtmektedir. Yine Johnson ve diğerleri (2006) yedi, sekiz, dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıflarla yaptığı çalışmalarında; okula bağlılığın sekizinci sınıfta ve on birinci sınıfta farklılaştığını belirtmektedirler.

Bu çalışmada okula aidiyet duygusunun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul en kurumsal eğitim ortamıdır. Her okulun kendine özgü dinamiği olduğu bilinen bir gerçektir. Bulguların farklılaşmasının bir nedeni her okulun kendine has dokusundan kaynaklı olabilir. Çünkü okulda toplumsal ilişkilerde memnuniyetin öğretmen, yönetim ve akran ilişkisinin -okul çevresindeki memnuniyette-fiziksel çevre, okulda şiddet vb. daha ziyade okula aidiyet duygusunun önemli olduğu belirtilmektedir (Cemalcılar, 2010).

Bir diğer neden de öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-idare iletişimi açısından öğrencilerin algılayışlarından kaynaklı olabilir. Çünkü okuldaki paydaşların özellikle öğretmen-öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Booker, 2004; Goodenow ve Grady, 1993; Ma, 2003; Reio ve diğerleri, 2009).

Bir başka neden ise okulun her sınıf düzeyi için eşit fırsatları öğrencilere sunma çabası ve okulda olan aktivitelere katılma düzeyi etkileyebilir. Çünkü yapılan çalışmalarda sınıfta ve okulda yapılan ders dışı faaliyetlerin -özellikle davranışsal boyutun- öğrencilerin okula aidiyet duygusuna olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Arastaman, 2009; Chase ve diğerleri, 2014; Finn, 1989; Furrer ve Skinner, 2003).

Araştırmanın bir diğer sorusuna ilişkin analiz sonucunda ise; okula aidiyet duygusu, yaşam amaçları, bağlanma stillerinin ilişkili olduğu ve ergenlerin bağlanma stilleri ve yaşam amaçlarının okula aidiyet düzeylerini yordadığı görülmektedir. Okula aidiyetin, sırasıyla akrana bağlanma, babaya bağlanma, yaşam amaçları ve anneye bağlanmayı yordadığı görülmektedir.

Okula aidiyet ve akrana bağlanmayla ilgili alan yazında destekleyen bulgular bulunmaktadır. Örneğin; okula aidiyet duygusunun akran ilişkisini doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Cemalcılar, 2010). Benzer şekilde sınıf arkadaşları tarafından değerli ve saygı duyulduğunu belirten öğrencilerin okula aidiyet duygusunu daha yüksek algılandığı belirtilmektedir (Özgök, 2013; Zumbunn ve diğerleri, 2014). Nitekim Osterman'ın da (2000) belirttiği gibi; okul ortamında öğrencinin öğretmenleri ve akranları tarafından onaylanması ve psikolojik kabulün olması durumunda öğrenciler hem okula gelmekten hem de okulda yapılan etkinlikler/derslerden daha fazla haz alacaklardır. Bununla birlikte akran ve öğretmen ilişkileri ana-babaya bağlanma ilişkisini paylaşabileceği belirtilmektedir (Reio ve diğerleri, 2009).

Bu bulgunun bir nedeni akran gruplarının niteliği ile ilgili olabilir. Steinberg (2013, 196) bireylerin ergenliğe geçmesi ile akran gruplarındaki yapının değiştiğini belirtmektedir. Bunlar; akranla geçirilen sürede artış, yetişkin gözetiminden uzak olmak, karşı cinsten arkadaşlıkta geçirilen zamanda artış ve geniş akran grubu olmasıdır. Ergenlikte yoğun olarak gözlenen duygusal dalgalanmalar okul ortamındaki sosyal ilişkilerde psikolojik kabulün ve sosyal desteğin önemli olduğu muhtemeldir (Capps, 2003). Eğitim kademelerine göre akran etkisi konusunda başka bir çalışmada ise; ilkokulda akran ilişkilerinin, okula uyumun ve öğrenmeye katkı sağladığı görülürken ortaokul ve lisede ise rahatlığa, öğrenme motivasyonuna ve akademik başarıya katkı sağladığı belirtilmektedir (Reio ve diğerleri, 2009). Lise döneminde akranların hem başarı hem sosyal destek açısından etkilemesi, onları diğer faktörlerden bir adım öne çıkarmış olabilir.

Ergenlik döneminde akrana bağlanma öğrencilerin ait olma ihtiyacından kaynaklı öne çıkan bir durum olabilir. Osterman (2000), öğrencinin aidiyet duygusunu hissetmesi için kendisinin saygıya değer olduğunu ve grupta kendisiyle ilgilenildiğini bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde; ergenlik boyunca güçlü bir bağlanma duygusunun, büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Booker, 2004). Bu bağlamda aidiyet duygusunun ergenlikte büyük önem taşıdığı ve diğer değişkenlerden daha baskın olabileceğini düşündürmektedir.

Sosyal ilişkilere ilişkin Bowlby (1969), güvenli bağlanmaya sahip çocukların yeni durum ve çevreye dâhil olma eğiliminde olduklarını; bağlanmanın sosyal ilişkileri uzun dönemli etkileyebileceğini belirtmektedir. Bir ergenin, ergenlik dönminde popülerliğinin temel belirleyicisi, onun sosyal becerisidir (Steinberg, 2013, 214). Öğrenciler için sosyal tanınma ve sosyal kabulün okula aidiyet için önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Booker, 2004). Mouratidis ve Sideridis (2009), ilköğretim öğrencilerinde sosyal başarı hedeflerini incelemişlerdir. Bulgularından, bir sosyal gelişim hedeflerinin (sosyal yeterlilik geliştirmeye odaklanmak), ait olma duygusu ile pozitif ilişki bulunurken yalnızlıkla negatif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu durumun, ait olma, kabul görme ve dâhil olmanın yalnızlıkla etkileşim içinde olması durumunu düşündürmektedir.

Sosyal ilişkilerin yanında ergenlerin okula aidiyetlerinin akrana bağlanmalarını destekleyen bir başka durum ise; ergenlerin yalnız olmadıklarının, akran ilişkilerinin olumlu olduğunun bir göstergesi olabilir. Yapılan çalışmalarda güvenli bağlanma ile yalnızlık negatif ilişkiliyken güvensiz (korkulu kaçınan ve kaygılı) bağlanmayla pozitif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Deniz ve diğerleri, 2005). Benzer şekilde Akbağ ve İmamoğlu (2010), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, yalnızlığın güvenli bağlanmayla negatif, güvensiz bağlanmayla pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. İlhan (2012), ise üniversiteli kadın katılımcıların yanıtlarına göre yalnızlığın güvenli ve korkulu bağlanma ile ilişkili olduğunu belirtir. Güvenli bağlanmaya sahip olanlar, ilişkilere yakın olmayı daha çok tercih eden, sosyal ve romantik ilişkilerinde denge kurabilen, kendisine güvenen ve kendini ifade etme düzeyleri yüksek kişiler olarak tanımlanmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bu durumdan kaynaklı, güvenli bağlanan bireylerin, daha az yalnızlık yaşamalarının beklenen bir durum olabilir.

Alan yazında destek kaynağı olarak akrana bağlanmaktan daha ön plana çıkan bir boyut ise ebeveynler olduğu yönünde bulgular da bulunmaktadır. Örneğin; güvenli bağlanmaya sahip ergenlerde cinsiyet farkı olmaksızın bağlanma destek kaynağı olarak en iyi arkadaştan daha çok annenin önemli olduğu belirtilmektedir (Freeman ve Brown, 2001). Bununla birlikte bir yandan, çocuklukta anne-babaya bağlanmanın daha öncelikli olduğu ancak ergenlik döneminde arkadaş çevresi, erişkinlikte ise romantik ilişkinin yaşandığı kişilerin daha öncelikli olduğu da belirtilmektedir. Öte yandan, ergenlik ve genç erişkinlik döneminde akran ve romantik ilişkiler bağlamında öne çıkmasına karşın ebeveyne bağlanmanın önemini koruduğu ifade edilmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011).

Analiz sonuçlarına göre; okula aidiyet duygusunun babaya bağlanmayı yordadığı görülmektedir. Her ne kadar bu iki değişken arasında alan yazında doğrudan bir çalışmaya rastlanılsa da (ebeveyne bağlanma şeklinde alındığı görülmektedir) varolan çalışmalar bu durumu desteklemektedir. Örneğin; üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada anne kadar baba bakımının da hem erkeklerde hem de kadınlarda güvenli bağlanmayı yordadığı görülmektedir (Matsuoka ve diğerleri, 2006). Yine ergenlikte ana-babaya bağlanmanın önemini koruduğu belirtilmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011).

Babaların anneye göre okula aidiyette daha ön plana çıkmasının bir nedeni, babaların akademik konularda daha çok tercih edilen kişiler olmasından kaynaklı olabilir. Çünkü babalar nadir olarak destek ve rehberlik (kız veya erkeğe arkadaşla yaşanana sorunlar vb.) akla gelen ama daha çok nesnel bilgi (ev ödevlerini yardım vb.) almak üzere başvuru, görece uzak otorite figürüdür (Steinberg, 2013, 156). Okula aidiyet duygusu ve babaya bağlanma arasındaki ilişki durumu özellikle Türk kültüründen kaynaklı olabilir. Çoğunlukla babaların otorite figürü olarak algılanması bu durumu etkilemiş olabilir. Çünkü akademik konularda aile içinde çocuğa anneden daha büyük tepki gösterdiği söylenebilir.

Bununla birlikte ergenlikte annenin ön plana çıktığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır. Turan –Akdağ (2011), yaptığı çalışmada bağlanma konusunda annenin önemini ergenlik döneminde de devam ettiğini, ergen-anababa ilişkisinin birbirini etkileyen çift yönlü bir ilişki olduğunu ve güvenli bağlanmanın ergenin her açıdan iyilik halini etkilediğini vurgulayan sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre; okula aidiyet duygusunun, anneye bağlanmayı yordadığı görülmektedir. Analiz sonuçları alan yazında, genelde ebeyeve bağlanma ve okula aidiyet/bağlanma şeklinde ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte ebeveyne bağlanma ve okula aidiyet/bağlanma üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları ile tutarlı bulgular bulunmaktadır. Örneğin; ana-babaya bağlanma ve okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (C. Bergin ve D. Bergin, 2009). Bununla birlikte; anne ile kurulan güvenli bağ, geleceğe dair olumlu bakışa katkı sağladığı belirtilmektedir. Germeijs ve Verschueren (2009) ise, çalışmalarında anne ile kurulan güvenli bağlanma öğrencilerin gelecekle ilgili kariyer kararı verme özyeterlilik inançları daha yüksek olduğu belirtmektedir. Bir başka çalışmada ise anneye bağlanmanın, kariyer gelişiminin en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2011).

Bu bulgunun bir nedeni, annelerin daha çok özel durumları paylaşan bir rolünün ön plana çıkmasından kaynaklı olabilir. Ergenler, genellikle annelerine daha çok yakınlık duymakta, onlarla daha fazla baş başa zaman geçirmeyi istemektedir ve duygusal konular ve sorunlar hakkında konuşurken kendilerini daha rahat hissetmektedir (Steinberg, 2013, 156). Ergenlik boyunca ana-babalar ve ergenler yakın kalırlar, ana-babalar “özellikle anneler” önemli sırdaşlar olarak kalırlar ve hem annenin hem babanın genç kişinin davranışları ve kararları üzerinde önemli etkileri devam eder (Steinberg, 2013, 387).

Annenin önemini ergenlikte de devam etmesi bir başka durum olabilir. Freeman ve Brown (2001) güvenli bağlanma stilline sahip ergenlerin annelerine bağlanmanın okul yılları boyunca da birincil bağlanma figürü olarak kalmasının muhtemel olduğunu belirtmektedirler. Bu dönemde bağımsızlıklarını kazanmak isteyen ergenler, ihtiyaç duyduklarında da ebeveynlerinin desteğini hissetmek isterler (Lee, 2003). Ergenlik ve genç yetişkinlikte akran ve romantik ilişkiler boyutunda bağlanma her ne kadar öne çıksa da ebeveyne bağlanmanın bu yıllarda da önemini koruduğu vurgulanmaktadır (Morsünbül ve Çok, 2011). Annenin öneminin ergenlik döneminde de devam ettiği görülür (Turan- Akdağ, 2011).

Yapılan analiz sonuçlarında okula aidiyetin, yaşam amaçlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Yaşam amaçlarını belirleyen öğrencilerin okula aidiyet duygusu da yükselmektedir. Alan yazında okula aidiyet ve yaşam amaçlarını içeren planlama yapma, başarı ve kariyer planlaması açısından destekleyen bulgular bulunmaktadır.

Örneğin; ergenlerle yapılan bir çalışmada, yüksek seviyede kariyer kararı vermenin ve kariyer planının okula bağlanma arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Kozan ve diğerleri, 2014). Yine, Adelabu (2007), okula aidiyet duygusunun ve okulda kabul görmenin, akademik başarının yanı sıra gelecekteki planlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Israelashvili (1997) ise, okula aidiyet duygusunun öğrencilerin gelecek planları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Perry ve diğerleri (2010) ise bireylerin gelecek planlarını içeren kariyer hazırlıklarının okula bağlılığı etkilediğini belirtmektedir. Okula bağlılığın (school engagement) güçlü bir yordayıcısı kariyer planı ve öğretmen desteği olduğunu belirtmektedir (Kozan ve diğerleri, 2014).

Bu bulgunun bir nedeni güvenli bağ kurmanın getirdiği bir kazanım olabilir. Wright ve Perrone (2008), bağlanmanın, kariyer gelişiminde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Güvenli bağ kuran bireyin hedeflerinin netleşmiş olacağı düşünülebilir (Germeijs ve Verschueren, 2009). Güvenli bağlanan kişilerin, sosyal desteği daha çok algıladığı ve kariyer engellerini daha az algıladığı belirtilmektedir (Wright ve diğerleri, 2014).

Yaşam amaçları belirlendikçe okula aidiyet duygusunun artmasının bir diğer nedeni; amaçları belirleyip bu yolda ilerlemenin getirdiği kazanımdan kaynaklı olabilir. Nitekim amaç yöneliminin öğrencilerin okula aidiyet duygularının arttığı belirtilmektedir (Caraway ve diğerleri, 2003).

Bir başka neden ise; bireylerin amaçlarını belirlemesi, onların olumlu durumları tetiklemesi ve bunun yansıması olabilir. Kişilerin düşüncelerinde, davranışlarında ve duygularında yer edinen önemli bir faktör; onların yaşam amaçlarıdır (King ve diğerleri, 1998). Bu nedenle öğrencilerin amaçlarını belirlemesi, onlarda okula karşı olumlu duygular yaşamasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte olumlu davranışlar sergileyebilir (Ak ve Koçak, 2015).

Sonuç olarak; aidiyet duygusu, psikolojik işlevselliği artırdığı için bu çalışmada da okula aidiyet duygusu ile diğer değişkenler arasında ilişki bulunmuştur. Bu durumda psikolojik bağlanmanın getirdiği bir kazançtır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu alt başlıkta araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Alan araştırmacılarına ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma Marmara Bölgesi'nde bulunan bir ilde lise öğrencileri ile sınırlıdır. Bu nedenle çalışmanın başka bölgelerde, okullarda farklı özellikteki daha geniş çalışma gruplarla da incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu çalışmada 10 ve 11.sınıf düzeyi ele alınmıştır. Bu nedenle okula aidiyet duygusu, bağlanma stilleri ve yaşam amaçları ile ilgili boylamsal ve nitel araştırmaların yapılması da önerilmektedir.
3. Yapılan alan yazın taramasında okula aidiyet duygusu, bağlanma stilleri ve yaşam amaçları ile ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle konuyla ilgili deneysel bir çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Bu araştırmada ergenlerde okula aidiyet duygusunu açıklayan en önemli değişkenin akarana bağlanma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle özellikle de ergenlik döneminde akran temelli, akran danışmanlığı, akran arabuluculuğu, akran öğretimi gibi rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi ve akran ilişkilerini geliştirme programları planlanması önerilir.
2. Bu araştırmada ergenlerde babaya bağlanmanın okula aidiyet duygusunu açıklayan önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak rehberlik hizmetlerinde ve eğitim öğretim faaliyetlerinde babanın baba katılımlarını sağlamaya yönelik eğitici programlar düzenlenerek müşavirlik hizmetlerine ağırlık verilebilir.

3. Yine anneye bağlanma okula aidiyet duygusuna katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumdan yola çıkılarak; öğrencilerin okul yaşantıları ile ilgili konularda anne eğitimleri düzenlenmesi öğrencilerin okula dâhil olmalarında önemli katkı sağlayabilir.
4. Öğrenciler yaşam amaçlarını belirledikçe okula aidiyet duygusunun arttığı görülmektedir. Öğrencilere yaşam amaçlarını belirlemek için okullarda gerek sınıf rehber öğretmenler gerekse okul psikolojik danışmanları tarafından yaşam amaçları belirleme programları yapılarak öğrencileri okula dâhil olmalarına katkı sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ak, K. (2013). *Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ak, K. ve Koçak, R. (2015), Üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38(38),1-18.
- Akbag, M. ve Imamoglu, S. E. (2010). The Prediction of Gender and Attachment Styles on Shame, Guilt, and Loneliness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 669-682.
- Al-Alwan, A. F. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7(4), 47-56. doi:10.5539/ies.v7n4p47
- Anderman, L. H. ve Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37. doi:10.1006/ceps.1998.0978
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. ve Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Armsden, G. C. ve Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5),427-454.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 26(26),102-112.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, B. (2014). *Ebeveyn kabul reddi ve intihar olasılığı: yaşam amaçları ve yalnızlık açısından bir değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Austin, J. T. ve Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological bulletin*, 120(3), 338-375.
- Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bacanli, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4),679-700.
- Baumeister, R. F. ve Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a tests of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6: 226-244.
- Bayraktar, F. K., Sayıl, M. T. ve Kumru, A. T. (2009). Liseli ergenler ve üniversiteli gençlerde benlik saygısı: Ebeveyn ve akrana bağlanma, empati ve psikolojik uyum değişkenlerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63),48-68.
- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*,6(2),81-97.
- Bergin, C. ve Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health, geneva: *World Health Organization*.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*, New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol 3. Loss*, New York, Basic Books.
- Bozkurt, H. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Booker, C. K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131- 143.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the society for research in child development*,50: 3-35.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John bowlby and mary ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5),759-775.
- Brown, R. ve Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.

- Brumariu, L. E. (2015). Parent–Child attachment and emotion regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 31-45. doi:10.1002/cad.20098
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev: İnan Deniz Erguvan). Birinci Basım. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buist, K. L., Deković, M., Meeus, W. ve Van Aken, M. A. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 167-176.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E. , Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Capps, M. A. (2005). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle school in Region IV and VI Education Service Centers, Texas* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. doi:10.1002/pits.10092
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Cenkseven-Önder, F., Kırdök, O. ve Işık, E. (2010). High school students' career decision-making pattern across parenting styles and parental attachment levels. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 8(1), 263-279.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A. ve Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. doi:10.1007/s10964-013-0085-4
- Choi, Y., Kim, J. ve Kim, S. (2015). Career Development and School Success in Adolescents: The Role of Career Interventions. *Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186. doi:10.1002/cdq.12012
- Collins, N. L. ve Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of personality and social psychology*, 58(4), 644-663.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R. ve Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 74(5), 1380-1397.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K. ve Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81.

- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. (24. basım) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The " what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demant, J. ve Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514. doi:10.1007/s10964-0
- Deniz, M., Hamarta, E. ve Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33(1), 19-32.
- Deniz, M. T. (2006). Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, (22), 89-99.
- Doğan, A.(2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğrenim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J. ve Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8(3), 202-215.
- Ekşioğlu, S., Sürücü, M. ve Arastaman, G. (2009, Ekim). *Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 62(2), 292-300.
- Emmons, R. A. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 105-128.
- Ercoşkun, H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Eryılmaz, A. (2010). Yeniden gözden geçirme: Pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında ergenler için amaçları genişletme programı. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5 (20), 53-66.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Lise öğrencilerinde derse katılmaya motive olma ile yaşam amaçları belirleme arasındaki ilişkiler. (Turkish). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3), 149-158.
- Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: Lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. (Turkish). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1747-1756.

- Eryılmaz, A. (2012a). Pozitif psikoterapi bağlamında geliştirilen ergenler için amaçları genişletme grup rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi. (Turkish). *Education & Science / Eğitim ve Bilim*, 37(164), 3-19.
- Eryılmaz, A. (2012b). Amaçlar: Ruh ve beden sağlığını korumanın önemli bir aracı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 428-448.
- Eryılmaz, A. (2014). *Mutluluğun başucu kitabı: teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Faircloth, B. S. ve Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309. doi:10.1007/s10964-005-5752-7
- Feeney, J. A. ve Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of personality and Social Psychology*, 58(2), 281.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington,DC: National Center For Education Statistics
- Fite, P. J., Rubens, S. L. ve Cooley, J. L. (2014). Influence of contextual factors on academic performance in a sample of latino adolescents: the moderating role of school attachment. *Journal of Community Psychology*, 42(8), 924-936. doi:10.1002/jcop.21662
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freeman, H. ve Brown, B. B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence: Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 653-674.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Germeijs, V. ve Verschueren, K. (2009). Adolescents' career decision-making process: related to quality of attachment to parents?. *Journal Of Research On Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 19(3), 459-483. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x
- Gezer, Z. Ü. (2001). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve aile yapıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

- Goodenow, C. (1992a). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. (1992b). School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescent Students.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S., ... ve Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of personality and social psychology*, 89(5), 800-816.
- Günaydın, G. T., Selçuk, E. T., Sümer, N. T. ve Uysal, A. T. (2005). Ebeveyn ve arkadaşlara bağlanma envanteri kısa formu'nun psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(16), 13-23.
- Günaydın, B. T. ve Yöndem, Z. T. (2007). Ergenlerde akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 141-153.
- Gündaş, A. ve Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 8(41), 795-802.
- Güroğlu, B. (2002). *Prediction of academic achievement in turkish adolescents from attachment style and mother's parenting style variables*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle-and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323.
- Hamarta, E. (2004). Bağlanma teorisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (1), 53-66.
- Hamm, J. V. ve Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78.
- Hazan, C. ve Shaver, P. R. (2000). Bağlanma: Yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve (çev. A Dönmez). *Türk Psikoloji Bülteni*, 16(7), 29-50.
- Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1987). Conceptualizing romantic love as an attachment process. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hendrick, S. (2009). Yakın İlişkiler Psikolojisi (A. Dönmez, Çev.) *Ankara: Nobel Yayın*.
- Holmes, J. (1993). *John bowlby and attachment theory*. Routledge, London.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525-535.

- İlhan, T. (2009). “Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. P D R: *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109-118.
- İlhan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Cinsiyet rolleri ve bağlanma stillerinin yalnızlığı yordama güçleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Thaden, L. L. (2006). Gendered patterns in adolescents' school attachment. *Social Psychology Quarterly*, 69(3), 284-295. doi:10.1177/019027250606900305
- Johnson, K., M., Elder, G. H. ve Stern, M. (2005). Attachments to family and community and the young adult transition of rural youth. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 99-125.
- Kalaycı, H. T. ve Özdemir, M. T. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology*, 65(2), 410-422.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kasser, T. ve Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving, (116-131).
- Kerns, K. A. ve Stevens, A. C. (1996). Parent-child attachment in late adolescence: Links to social relations and personality. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(3), 323-342.
- Kızmaz, Z. (2006): Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70.
- King, L. A., Richards, J. ve Stemmerich, E. D. (1998). Daily goals, life goals, and worst fears: Means, ends, and subjective wellbeing. *Journal of Personality* 66(5),713-744.
- Koomen, H. ve Verschueren, K. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Kostelecky, K. L. (2005). Parental attachment, academic achievement, life events and their relationship to alcohol and drug use during adolescence. *Journal of Adolescence*, 28(5), 665-669. doi:10.1016/j.adolescence.2004.12.006

- Kozan, S., Fabio, A. D., Blustein, D. L. ve Kenny, M. E. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 345-354. doi:10.1177/1069072713493988
- Kuşat, A. (2003). Bir Değerler Sistemi Olarak "Kimlik" Duygusu ve Atatürk. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 45-61.
- Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards C. P. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54): 109- 125.
- Latham, G. P. ve Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.
- Lee, J. (2003). The attachment system throughout the life course: Review and Criticisms of Attachment Theory. Retrieved: May 5, 2007 from <http://www.personalityresearch.org/papers/lee.html>
- LeCroy, C. W. ve Krysik, J. (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children and Schools*, 30, 197-209.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American psychologist*, 57(9), 705-717.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. ve Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E.A. ve Latham, G.P.(1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5(2), 117-124.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.
- Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?. *Journal Of Educational Research*, 96(6), 340-349. Doi:10.1080/00220670309596617
- MacLeod, A. K., Coates, E. ve Hetherington, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 185-196.
- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review*, 6(1), 31-49.
- Main, M., Kaplan, N. ve Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 50(1/2), 66-104. doi:10.1111/1540-5834.ep11889989
- Matsuoka, N., Uji, M., Hiramura, H., Chen, Z., Shikai, N., Kishida, Y. ve Kitamura, T. (2006). Adolescents' attachment style and early experiences: A gender difference. *Archives of women's mental health*, 9(1), 23-29.

- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. ve Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal Of School Health*, 72(4), 138-146. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
- Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570.
- Mouratidis, A. A. ve Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *Journal Of Experimental Education*, 77(3), 285-307. doi:10.3200/JEXE.77.3.285-308
- 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.
- Nair, K. S. (2003). Life goals: the concept and its relevance to rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 17(2), 192-202.
- Neel, C. G. O. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Negru, O. (2008). Personal goals: Structures and processes in adult development. *Cogniție Creier Comportament*, 12, 265-283.
- Nickerson, A. B. ve Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223-249.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- Onur, N. (2006). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. Review of Educational Research, 70(3), 323-367. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214111717?accountid=16716>
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). Parental attachment, school attachment and life satisfaction in early adolescence. (English). *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Perry, J. C., Liu, X. ve Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.

- Peseschkian, N. (1996). *Positive family therapy. The family as therapist*. New Delhi: Sterling Paperbacks.
- Peseschkian, N. (2002). *Günlük yaşamın psikoterapisi*, (Çev: K. Toksöz), İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. (1998). *Doğu hikayeleriyle psikoterapi*, (Çev: H.Fıfıloğlu), İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Peseschkian, N. (1999). *Pozitif aile terapisi*, (Çev: N, Naim), İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Pittman, L. ve Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. doi:10.3200/JEXE.75.4.270-292
- Rader, L. A. (2005). Goal Setting for students and teachers: Six steps to success. *Clearing House*, 78(3), 123-126. doi:10.3200/TCHS.78.3.123-12.
- Raja, S. N., McGee, R. ve Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- Reio, T. G., Marcus, R. F. ve Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-72.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. ve Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Roncevic Zubkovic, B. ve Kolic-Vehovec, S. (2014). Perceptions of contextual achievement goals: Contribution to high-school students' achievement goal orientation, strategy use and academic achievement. *Studia psychologica*, 56(2), 137-153.
- Sánchez, B., Colón, Y. ve Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. doi:10.1007/s10964-005-8950-4
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. (Turkish). *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. (2011). Adaptation of the Psychological Sense of School Membership Scale to Turkish. *Manuscript submitted for publication*.
- Schiffrin, H. (2014). Positive psychology and attachment: Positive affect as a mediator of developmental outcomes. *Journal Of Child & Family Studies*, 23(6), 1062-1072. doi:10.1007/s10826-013-9763-9.
- Seiffge-Krenke, I. ve Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 561-582.

- Sheeran, P., Webb, T. L. ve Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 87-98.
- Sheldon, K. M. ve Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482.
- Sinnema, C. ve Robinson, V. J. (2012). Goal setting in principal evaluation: Goal quality and predictors of achievement. *Leadership & Policy In Schools*, 11(2), 135-167. doi:10.1080/15700763.2011.629767
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*. (Çev. F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T.Şener, R.Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit Ve E. G. Kapçı), Ankara: İmge Kitabevi.
- Sund, A. M. ve Wıchström, L. (2002). Insecure attachment as a risk factor for future depressive symptoms in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(12), 1478-1485.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999a). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44):35-58.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999b). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Sümer, N. ve Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. (Turkish). *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-103.
- Şahin, İ. ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları.(Turkish). *Educational Administration: Theory & Practice*, 17(3), 429-452.
- Thomson, S. (2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24(1), 10-15.ISO 690
- Turan Akdağ, S. (2011).*Ergenlerin bağlanma stilleri ile ebeveynlerinin bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. Uzmanlık Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmenöğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. ve Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child development*, 76(2), 483-501.
- Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316-329.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3) 294-318.

- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. ve Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child development*, 71(3), 684 - 689.
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N. ve White, A. V. (2014). Influential Factors in Academic and Career Self-Efficacy: Attachment, Supports, and Career Barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46.
- Wright, S. L. ve Perrone, K. M. (2008). The Impact of Attachment on Career-Related Variables A Review of the Literature and Proposed Theoretical Framework to Guide Future Research. *Journal of career development*, 35(2), 87-106.
- Yavuzer, H. (2014). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 83-101.
- Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. ve Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science*, 42(5), 661-684. doi:10.1007/s11251-014-9310-0

EK
ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Fatma ALTINSOY
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Yeri: ESKİŞEHİR
İletişim Bilgileri	E-posta: fatmaaltinsoy.26@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	<i>Lisans:</i> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- 2014 <i>Yüksek Lisans:</i> 2014-2015/ Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı 2015-2016/ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı (Farabi)
İş Deneyimi	2014 - Halen: Milli Eğitim Bakanlığı - Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen