

T. C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM
DALI

ANNE BABASI BOŞANMIŞ ERGENLERİN BENLİK SAYGISI VE
OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Navruz Alparslan

İstanbul
Kasım,2016

T. C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM
DALI

ANNE BABASI BOŞANMIŞ ERGENLERİN BENLİK SAYGISI VE
OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Navruz Alparslan

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel Erdoğan

İstanbul
Kasım,2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ



Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, annesi babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi konu alınmıştır. Annesi babası boşanmış ile boşanmamış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlılık olduğu düşünölmüştür. Çalışmalarım süresince manevi desteğini benden esirgemeyen arkadaşım ve meslektaşım Burcu İleri Ünyeli'ye sevgi ve şükranlarımı sunarım. Tez yazma sürecimin her aşamasında anlayış, sabır ve özveriyle zaman ayırıp eleştirel, yapıcı fikir ve önerileriyle tezime büyük katkılarda bulunan, daha iyi bir tez yazmam konusunda beni yüreklendiren, kendisiyle çalışmaktan dolayı kendimi şanslı hissettiğim Danışman Hocam Yrd. Doç.Dr. Mustafa Yüksel ERDOğDU'ya, bugün olduğum kişi olmamda ve hedeflerime ulaşmamda yaptıkları fedakarlıklar ve harcadıkları emekleriyle en büyük pay sahibi olan sevgili annem, babam ve ablama teşekkürlerimi sunarım.

Navruz ALPARSLAN

Kasım, 2016

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, anne babası boşanmış ve anne babası boşanmamış ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ile okula bağlılık düzeylerinin incelenmesidir. Ayrıca anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, başarı durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir durumu değişkenlerine göre ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeye yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Avcılar İlçesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise annesi babası boşanmış ve boşanmamış 400 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme araçları 150 annesi babası boşanmamış ergenlere ve 250 annesi babası boşanmış ergenlere uygulanmıştır. Annesi Babası Boşanmış ve Boşanmamış iki grup karşılaştırılmasında Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Tek Örneklem T testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki pearson korelasyon ile test edilmiştir.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeğinin ve alt ölçekleri puanı istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Okula bağlılık ve benlik saygısı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda annesi babası boşanmış ergenlerde benlik saygısı ve yaş, başarı durumu anlamlı iken cinsiyet, sınıf düzeyi, anne –baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir durumu değişkenlerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne babası boşanmış ergenlerde okula bağlılık ve başarı durumları arasında anlamlı iken cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Ergenlik, Boşanma, Benlik Saygısı, Okula Bağlılık

THE LEVEL OF SELF –ESTEEM AND SCHOOL COMMITMENT OF ADOLESCENTS WITH DIVORCED AND NON-DIVORCED PARENTS

ABSTRACT

The aim of this study is researching if there is a significant difference between the adolescents with divorced and non-divorced parents. Besides, the level of have been self-esteem and school commitment of adolescents with divorced parents has been analyzed according to factors such as gender, grade, age, success level, educational level of parents, number of siblings, income status. This research is a descriptive study which is based on comparison type of relational scanning model that is for detecting if there is any difference in levels of school commitment and self-esteem of adolescents who have divorced and non-divorced parents. The students, who were educated in Avcılar, İstanbul in 2015–2016 educational year, are constituting this study. 400 students with divorced and non-divorced parents constitute this research's sample. Assessment instruments were applied to 150 adolescents with divorced parents and 250 adolescents with non-divorced parents. Mann Whitney-U Test was performed in comparison of two groups. One sample t test was performed in two group – comparison of quantitative data Anova was performed in comparison of parameter groups in situation of more than two groups. Relation between dependent variable and independent variable was tested with Pearson correlation.

According to status of parents union of adolescents, there is a statistically significant difference in terms of school commitment(whole) scale and score of subscale. It was found that a low but significant relation between school commitment and self-esteem. While there was a significant relation between self-esteem and age and success level of adolescents with divorced parents it couldn't be found any significant relation between self-esteem and other variables such as gender, grade, educational level of parents, number of siblings, income status. While there was a significant relation between commitment to school and success level of adolescents with divorced parents, it couldn't be found any significant difference between

commitment to school and other variables like gender, grade, age, educational level of parents, number of siblings and income status.

Key Words: Puberty, Divorcement, Self- Esteem, Commitment to school.



İÇİNDEKİLER

JURİNİN İMZASAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET	III
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7.Kısaltmalar	5
BÖLÜM II	6
2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1.BOŞANMA.....	6
2.1.1. Boşanmanın Tanımı	6
2.1.2. Boşanmanın İstatiksel Verilerle Değerlendirilmesi	8
2.1.3 Boşanmanın Eşler Üzerinde Etkisi.....	9
2.1.4 Boşanmanın Ergenler Üzerinde Etkisi	10
2.2. Aile Kavramı.....	14
2.2.1. Aile Kavramının Tanımı	14
2.2.1. Anne - Baba İlişkisinin Önemi.....	15
2.2.2. Anne-Baba-Çocuk İlişkisi	16

2.3. Ergenlik Dönemi	17
2.3.1.Ergenlik Dönemi ve Özellikleri	17
2.3.2.Ergenlikte Aile İçi İletişim	19
2.4. Benlik Kavramı	21
2.4.1.Benliğin Tanımı.....	21
2.4.2.Benlik ve Kişilik Kavramı	23
2.4.3. Benlik Kavramının Oluşumunda Anne ve Babanın Rolü	24
2.4.4.Benlik Saygısı	25
2.4.5.Benlik Saygısının Gelişimi.....	28
2.4.6. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Ergenlerin Özellikleri	29
2.4.7. Ergenlik ve Benlik Saygısı İlişkisi	31
2.5. Okula Bağlılık	32
2.5.1. Okula Bağlılık Kavramı ve Tanımı	32
2.5.2. Okul Bağlılığı Çeşitleri	35
2.5.3. Okula Bağlılığa Etki Eden Faktörler	41
2.5.5. Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri	45
2.5.6.Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık İlişkisi	47
2.5.7. Okula Bağlılık ve Ergenlik İlişkisi	49
2.6. Yurtiçi ve Yurtdışı İlgili Yayın ve Araştırmalar	51
2.6.1. Yurtiçinde Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Hakkında Yapılan Bazı Araştırmalar	51
2.6.2. Yurt Dışında Benlik Saygısı Ve Okula Bağlılık Hakkında Yapılan Araştırmalar	55
Bölüm III	58
Yöntem	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem	58

3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF).....	61
3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	62
3.3.3. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)	62
3.4. Verilerin Analizi	63
3.5. Verilerin Toplanması	64
Bölüm IV	65
Bulgular ve Yorumlar	65
Bölüm V.....	94
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	94
5.1.Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	107
KAYNAKÇA.....	108
EKLER	134
Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine Yazısı.....	134
Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı.....	135
Ek-3 Kişisel Bilgi Form.....	136
Ek-4 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği.....	137
Ek-5 Okula Bağlılık Ölçeği.....	138

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo3.2.1. Ölçekleri Dolduran Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları	59
Tablo3.2.2. Ölçekleri Dolduran Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları ...	59
Tablo3.2.3. Ölçekleri Dolduran Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları	60
Tablo3.2.4. Ölçekleri Dolduran Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımları	61
Tablo 4.1. Anne Babası Boşanan Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Okula Bağlılık Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	65
Tablo 4.2. Ebeveynlerin Benlik Saygılarının Birliktelik Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 4.3. Ebeveynlerin Okula Bağlılık ve Alt Ölçeklerinin Boşanma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 4.4. Annesi Babası Boşanan Ergenlerin Benlik Saygısı Sonuçları İle Okula Bağlılık Puanları Arasındaki İlişki.....	69
Tablo 4.5. Benlik Saygısı Ölçeği Sonuçlarına Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.6. Okul Bağlılık ve Alt Ölçekleri Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.7. Benlik Saygısı Ölçeğinin Sonuçlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.8. Okula Bağlılık ve Alt Ölçeklerinin Sonuçlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.9. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74

Tablo 4.10. Okula Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4.11. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının I.Dönem Başarı Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 4.12. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Başarı Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.13. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4.14. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 4.15. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 4.16. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.17. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Kardeş Sayıları (Kendisi Dahil) Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 4.18. Okula Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.19. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 4.20. Okula Bağlılık Alt Ölçek Sonuçlarının Aile Gelir Durumuna Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1.Problem

Parçalanmış aile çocuklarında, özellikle ergenlik çağında bulunan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda çocukların benlik saygısı düzeylerinin ve okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalara dair bulgularda boşanmış ailelerin çocuklarının davranış problemleri ve psikolojik uyumsuzluk belirtilerini daha yüksek oranda gösterdikleri, akademik başarılarının daha düşük, benlik saygılarının daha az, anksiyete vb. kayda değer pek çok sorunlarının daha fazla olduğunu görülmüştür. (Clarke-Stewart& Brentano, 2006). Çocukların ebeveynlerinin boşanmalarının üzerinden iki-üç yıl geçmesine rağmen uyum güçlükleri yaşadıkları, diğer çocuklara göre daha fazla davranım bozukluğu gösterdikleri, erken cinsel deneyim ve korunmasız cinsel ilişki (Hetherington, 1993), yüksek kaygı ve düşük benlik saygısı (Serin ve Öztürk, 2007), madde ve alkol kullanımında yaşıtlarına göre farklılıklar gösterdikleri (Astone ve Mclanahan, 1991), düşük okul performansı (Steinberg, 2007), gibi pek çok olumsuz sonuçlar ortaya koydukları görülmüştür. Ergenlik döneminin kimlik bulma karmaşası içerisinde bulunan birey için ailedeki dağılma, çocukta farklı olumsuz davranışların kendini göstermesine ve ergenlik döneminin güç bir süreç olarak yaşanmasına sebep olmaktadır. Bir bireyin gelişiminde ailenin rolü azımsanmayacak kadar etkindir (Yörükoğlu, 2004).

Çocuğun psikolojik, sosyolojik gelişiminde önemli yer tutan boşanma, hukuki sonuçları da olan bir süreçtir ve çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Çocukların boşanma olayını kabul etmedikleri ve kötü bir evliliği boşanmaya yeğ tutabilirler. Boşanan eşler, boşamanın verdiği ya da zorlu bir sürecin içerisinde olmaları nedeni ile çocuklara ilgi gösterememektedir. Boşanan veya boşanma sürecinde olan çiftler enerjilerinin büyük bir kısmını kendi aralarındaki sorunlara ve çatışmaya harcayabilmektedirler.

Ergen ebeveyn bağıllığı, özellikle anne ile olan bağıllık, genç yetişkinlik döneminde stres zamanlarında aranarak, önemli bir ilişki olmaya devam etmektedir. Ergenler otonomi duygusunu kazandıkça, kendi bağımsızlıklarını ebeveynlerinden, akran gruplarına aktarmaya başlarlar. Ergenler, samimiyet kurmak ve sosyal destek için birincil bir başka kaynak ararlar. Bu dönemde ergenler aynı zamanda okullarına da anlamlı bir bağıllık gösterirler. Bu bağıllık duygusu, okul ortamı tarafından bireyin şahsen kabul duygusu hissetmesi ve okul sosyal ortamında başkaları tarafından saygı görmesi ve desteklenmesi olarak tanımlanabilir. Bu ilişki, okul ile aidiyet duygusunu anlamlı bir şekilde bir araya getiren bireyi içerir. Ergenler için aile, akranlar ve okul ile kurulan bağıllık duygusu bütün hayat boyunca önem taşıyan bir süreç halini alır. Ebeveynlerle kurulan güvenli bağ ne kadar zayıf düzeydeyse, çocukların ve gençlerin davranış problemleri geliştirerek, agresif davranışlar sergilemesi de o derece kuvvetlenir. Ek olarak, duygusal zorluklar geliştirerek depresif ve kaygı semptomları da bu gençlere gözlenebilir. Olumlu bir not olarak, ebeveynleri ile güvenli bağ kuran ergenlerin, olumlu sosyal davranışlar geliştirerek, sempatik ve duygusal farkındalıkları yüksek olan bireyler halini alma olasılıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Thomson'a (2005) göre okula bağıllığın birçok faydası vardır. Örneğin, okula karşı olumlu duyguları olan, okuldaki çeşitli etkinliklerde etkin olarak yer alan öğrencilerin okulu bitirme ve bağımsız öğrenebilen bireyler olma şansları daha fazladır. Okul bağıllık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri göstermeleri daha az olasıdır. Ergen Sağlığı üzerinde yapılan ulusal boylamsal çalışmanın sonuçları, birçok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, intihara eğimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken seks) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermektedir (McNeely, Falci, 2004, 1). Eğitim öğretim aşamalarından geçen ergen için, aile ve okul birbirlerinden farklı boyutlarda düşünülemez sosyal kurumlardır. Çocuklar ve ergenler zamanlarının bir kısmını aile içinde geçirirken kalan diğer kısmını okulda geçirirler. Okul bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde merkezi bir öneme sahiptir. Aile ile okul kavramı çocuğu geleceğe hazırlar. Çocuğun yakın etkileşimde bulunduğu kişiler ve yine kimlik gelişiminde en etkin kişiler okul çevresi ve ailesidir. Çocuklar, ilk ve en önemli izlenimlerini hayata hazırlanırken aileden ve okuldan edinmektedirler. Okul, aile kurumundan sonra, bireylerin toplumsal beklentilerle örtüşen sosyal öğrenmelerde ikincil sosyalleşme unsuru olarak önemli bir işleve sahiptir (Kızmaz,

2006). Okul, özellikle ergenlik döneminde ergenlerin hayatının önemli bir merkezini oluşturur. Okul içerisinde öğretmenler ve arkadaşlarla oluşturulan ilişki, akademik başarı, spor, kültür, sanatsal etkinlikler gibi sosyal etkinlikler ve bu etkinliklerde üstlenilen roller ile ergene dönen pekiştiriciler ergenin benlik saygısı ve kimlik oluşumunda önemlidir (Yavuzer, 1999). Aile içerisinde büyüyen, hayata hazırlanan ergenlerin aile ile okul yaşantılarının benlik saygısını ve okula bağlılıklarını geliştirici etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu Araştırmada anne ve babası ayrı olan ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık ilişkisinin incelenmesi konu alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın ana amacı, Anne ve Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesidir.

Bu durumda araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık ile Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri nedir?
2. Anne babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin Benlik saygıları arasında gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Anne babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri arasında gruplar arasında fark var mıdır?
4. Anne babası boşanmış ergenlerin Benlik Saygıları ile Okula Bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinde cinsiyet, sınıf düzeyleri, yaş, başarı durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ekonomik gelirlerine göre gruplar arasında anlamlılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumun temel birimi ailedir. En temel sosyal yapılardan biridir ve işlevleri açısından da önem arz etmektedir. Günümüzde gün geçtikçe boşanmalar artmaktadır.

Her geçen yıl ailelerin artan oranlarda parçalanması sonucunda en çok etkilenenlerin çocuklar olması boşanmayı konu alan araştırmaların önemini artırmaktadır. Özellikle ergenlik dönemini yaşayan lise ğrencilerinin baş etmesi gereken birçok gelişim görevi varken ailenin parçalanması ile baş etmek ve parçalanmış ailede bu gelişim görevlerini tamamlamak oldukça gttir. Bu çerçevede boşanmış aile, ergenlik ağı çocukları ile boşanmamış aile, ergenlik ağı çocuklarının karşılaştırılması büyük önem arz etmektedir.

Anne babaların boşanması, çocuklar ve anne babalar için bir risk faktörü şeklinde değerlendirilir. (Chen ve George, 2005). Benlik saygısı bireyin doğumu ile birlikte oluşmaya başlar, bireyin yaşamının sonuna kadar onunla birlikte şekillenir ve gelişir (Turan, Herken, Mutlu, Kkkolbaşı, 1998). Çocukluk ağında benlik saygısı aile içi davranışlardan etkilenir, zamanla kişiliğin oluşumunda önemli hale gelir. Özellikle ergenlikte olan bireylerde kişiliği oluşturan kendilik algısını geliştiren önemli bir faktördür. Aile içi bağlar sağlamsa ergenlerin olumlu benlik saygısına sahip olacağı düşünülür.

Ergenlerin gelişim özellikleri açısından potansiyel bir risk grubu oluşturduğu düşünüldüğünde araştırma bulgularının bu durumdaki ebeveynlere ve öğrencilere yardımcı olmada önemli bir kaynak olabileceği söylenebilir. Okula bağlanmaya etki eden pek çok faktör olabilir. Öğrencilerin ailelerinden aldıkları sosyal destek ile yine öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin okula bağlanmada ne derece etkili olduğunun araştırılması önemlidir.

Araştırma, boşanma durumu ile ergen arasındaki adaptasyonun sağlanması açısından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu alışma açısından sınırlama oluşturan bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma, 2015–2016 eğitim ğretim yılı ile sınırlıdır.
2. İstanbul ili Avcılar ilçesindeki lise öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan lme aracı ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış 14 – 20 yaşlarında olan ergenlerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Ergenlik Dönemi: İnsanlarda fiziksel, cinsel, hormonal, duygusal, kişisel, sosyal ve zihinsel gelişim, değişimlerin olduğu buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesiyle sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2004).

Benlik: insanın, değer yargıları ve inançlarından oluşan; özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenek ve olanakları durağan olmayan, her an değişen ve birtakım yaşantılar sonucunda gelişen, edinilmiş bir yapıdır. (Baymur, 1994).

Benlik Kavramı (Self-Concept): kişinin kendisini nasıl değerlendirdiği, gördüğü ve kendi benliğini kavrama, anlama biçimidir (Geçtan, 2005).

Benlik Saygısı (Self-Esteem): bireyin kimlik değerlendirmesini, savunma mekanizmalarını ve bunların değişik görünümünü içeren; karmaşık bir yapıya sahip bireyin, davranışlarını belirleyen kendiyle ilgili değerlendirmelerdir. (Coopersmith, 1974).

Parçalanmış Aile: Boşanma, evden ayrılma ve ölüm gibi nedenlerle eşlerin (karıkoca) birbirinden kopmasıyla oluşan ve çocukların ebeveynlerinden biriyle birlikte oluşturduğu kurum (Erürker, 2007) .

1.7.Kısaltmalar

Who: World Healthorganization

Tüik: Türkiye İstatistik Kurumu

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

2.KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.BOŞANMA

2.1.1. Boşanmanın Tanımı

Aile kavramı evlilik ile başlar ve aile sürecinin temelini oluşturur. Eski çağlardan bu yana evlilik, günümüzde de bir takım değişikliklere uğrayarak varlığına devam etmektedir.

Şener ve Terzioğlu, (2008)' na göre; evlilik bireylerin, hayatın bir döneminde tercihte bulunarak, başka bir bireyle aynı evde yasama, müşterek hayatı paylaşma, birbirlerinin alışkanlıklarını benimseme, farklı alışkanlıklar kazanma, uyum sağlama, toplum içinde evlilik sonucu kazanılan rolleri ve gereksinimleri yerine getirme durumunu içeren, geçmiş yaşam deneyimleriyle geliştirdikleri ruhsal, duygusal, fiziksel beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması bağlamında, bir paylaşım sürecidir. Bireylerin, ekonomik, sosyal, kültürel biyolojik ve psikolojik amaçlar doğrultusunda karşı cinsin yasalara uymak şartıyla yaptığı anlaşma, aile kurmak için attıkları ilk adım evliliğdir.

Yasalar aracılığıyla evliğin sona ermesine karar verilmesine boşanma denir. Boşanma her geçen gün artan oranlarda devam etmektedir. Ailedeki bütün fertler boşanmadan etkilenir. En çok etkilenen çocuklar olmaktadır. Evlilik, uzun süreli verilen bir söz ve ömür boyu sürmesi üzerine planlanan bir süreçtir. Bu süreçte, yaşanılması öngörülmemen bazı aksaklıklar da bulunmaktadır, giderilememesi halinde ise boşanmalar görülebilir. Eşler arasında fiziksel ayrılıktan önce başlayan ve yasal boşanma sonrasında da süren stres potansiyelinin olduğu; bu nedenle boşanmanın bir uyum süreci gerektirdiği görülmektedir (Öngider, 2013).

Bireyler yaşamı paylaşmak için bir araya gelmişken farklı nedenlerden dolayı da bitirebilmektedirler. Aile bütünlüğünün bozulması bakımından boşanma, ebeveynler ve çocuklar için olumlu, olumsuz değişimleri barındıran bir süreçtir.

Sevgi, mutluluk ve güvene beklentisine karşılıklı dayanan evlilik, eşler ilişkisini sona erdirdiğinde, boşanma sürecinin oluşumu ve sonlanmasında hem eşlerde hem çocuklarda olumsuz duygularla birlikte yeni yaşam düzenine karşı uyum sorunlarına neden olmaktadır. Karı-koca arasında gerçekleşen bir olay gibi görünmesine rağmen boşanma ilk çocukları sonra aile içerisinde bulunan tüm fertleri, daha geniş çerçevede ise bireylerle ilişki içerisinde bulunan kişileri de etkileyebilmektedir. Boşanmadan anne baba kadar çocukların da etkilenmesi, ebeveynlerin çocukları tercih yapmaya zorlaması halinde çocuk için daha güç bir hal alır. Çocuklar güvenli aile ortamını kaybettikleri duygusunu hissetmeye başlarlar. Boşanma sonrası sıkıntılı dönemlerden geçmeye başlayan ebeveynlerin bu ruh halini çocuklarına yansıtması oldukça güçtür. Az sayıda da olsa sorunsuz boşanma olayları gerçekleşebilir. Literatürde psiko-sosyal etkiler bakımından boşanmanın çeşitli sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

Boşanma olgusunu bazı görüşler bir kriz durumu olarak görürken bazıları neredeyse normatif olan bir geçiş süreci şeklinde yaklaşmaktadır (Henderson ve Milstein, 1996). Boşanmanın ardından boşanmayı, çocuk ve ergenlerin en çok gösterdiği tepkiler, kaygı, endişe, terk edilmişlik duygusu, üzüntü, korku, öfke ve barışma-barıştırma isteği olarak ifade edilmektedir (Benedek ve Brown, 1997) . Farklı olarak gerileme davranışları ve suçluluk gibi duygular çocuklarda görülebilmektedir. Boşanma, pek çok insan tarafından ergenin kabul göreceği ve fazla etkilenmeyeceği gibi düşünülse de araştırma bulguları tersini göstermektedir. Boşanma çocuklar için travmatik olma özelliği taşıyan bir yaşantıdır ve bazı evliliklerde kaçınılmazdır (Berkun, 2005; Akt: Serin, 2007). Steinberg (2007) en fazla etkilenen grupların okul öncesi çocukları ve ergenlik dönemindeki gençler olduğu boşanma kavramı için görülen bulgulardandır. Ebeveynleri sadece çocuk ergenlik döneminde iken boşanmış olanların değil, anne-babası daha önce boşanmış ergenlerin de boşanmadan olumsuz etkilendiği bulgulanmıştır. Boşanma farklı açılardan bakılabilecek karmaşık bir olaydır. Mutsuz bir evliliğin sonlanması eşler gibi çocuklara da mutluluğu geri getirmiyor. Boşanmadan sonra çocukların ana ve babayla ilişkileri yolunda gitmeyebiliyor.

2.1.2. Boşanmanın İstatiksel Verilerle Değerlendirilmesi

Gelişmiş ülkelerde aşırı tüketim, bireyselleşme eğilimleri eşlerin ekonomik bağımsızlığı, artan refah gibi faktörlerin etkisiyle evliliklerin boşanma ile sonuçlandığı göz önüne alındığında, ülkemizde de boşanma artarak çoğalan bir sorun haline geldiğini görülmektedir. Bu durum boşanmaya sebep olan temel nedenleri ve bu nedenleri etkileyen faktörlerin genel çerçevesini ortaya koyan araştırmaların yapılmasına, veri tabanı oluşturulmasına ihtiyaç doğurmaktadır. Türkiye’de son on yılda oluşan oranlar, özellikle boşanmanın toplum için bakıldığında sosyal problem olabilecek bir düzeyde seyrettiğini sonuç olarak ortaya koyabilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar boşanma istatistiklerini incelediğimizde boşanan çiftlerin sayısında sürekli artış olduğunu görmekteyiz. Hatta son yıllarda adeta önemli bir çıkış olduğu görülmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun [tüik] 2011 verilerine göre; 2010 yılında boşanan çiftlerin sayısı bir önceki yıla göre % 3,86 artarak 118 568’e yükselmiştir. Kaba boşanma hızı 2010 yılında binde 1,62 olarak gerçekleşmiştir.

Tüik (2012) verilerine göre; 2011 yılında boşanan çiftlerin sayısı bir önceki yıla göre % 1,3 artarak 120 117’ye yükselmiştir. Kaba boşanma hızı 2011 yılında binde 1,62 olarak gerçekleşmiştir.

Tüik (2013) verilerine göre; boşanan çiftlerin sayısı 2012 yılında, bir önceki yıla göre %2,7 artarak 123 325’e yükselmiştir. Kaba boşanma hızı 2012 yılında %1,64 olarak gerçekleşmiştir.

Tüik (2014) verilerine göre; boşanan çiftlerin sayısı 2013 yılında, bir önceki yıla göre %1,6 artarak 125 305’e yükseldi. Kaba boşanma hızı %1,65 olarak gerçekleşti.

Tüik (2015) verilerine göre; boşanan çiftlerin sayısı 2014 yılında, bir önceki yıla göre %4,5 artarak 130 bin 913’e yükseldi. Kaba boşanma hızı binde 1,7 olarak gerçekleşti.

Var olan bu verilere bakıldığında son 5 yılda boşanmanın düzenli artışta olduğu tespit edilmektedir. Boşanmanın dünyada olduğu gibi Türkiye’de de artış

göstermesinin nedenlerini incelendiğinde, kadının ekonomik anlamda daha bağımsız olması, evlilikten beklentilerin artması, sosyal ve ekonomik yapıdaki değişimler, evlilikteki rollerin değişmesi vs. Sebeplerin rol oynadığı söylenebilir. Boşanmaların artmasında, 1998 yılında yapılan yasal düzenlemeler boşanmaların gittikçe kolaylaştırılmasının etkisi görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçta rol oynayan sosyal nedenlerin içerisinde, boşanmanın toplumda çok kabul görmeye başlamasının önemi de mevcuttur (Yıldırım, 2004).

2.1.3 Boşanmanın Eşler Üzerinde Etkisi

Boşanma eşler için mutsuz bir evlilikten çıkış veya kurtuluş gibi görünse de, gerçekte umut ve beklentilerle kurulmuş olan evlilik ve aile sisteminin yıkımı demektir. Eşler üzerinde boşanma derin bunalımlar ortaya çıkaran ve kriz niteliği taşıyan travmatik bir olaydır. Ayrılmanın gerekli ve kaçınılmaz olduğu durumlarda bile boşanma ile sorunlar çiftler bakımından bitmeyebilmekte, boşanma eşleri ekonomik, psiko-sosyal açıdan sarsabilmektedir (Yörükoğlu, 2012).çocuklar boşanmaların sonunda daha çok annelerde yanında kalmaktadırlar. Çocuğun bakımı ile ilgili eski eşinden az destek alan ya da hiç destek alamayan annelerin, hayatlarını dengede tutmakta güçlük yaşadığı ve bu sebeple çocukların uyum sorunları yaşadığı görülmektedir (Öngider, 2013). Annede oluşan ruhsal problemler, çocuğun anneden gerekli sevgi ve ilgiyi bulamaması ve dolayısıyla çocukta davranış problemlerinin ortaya çıkmasına, bedensel rahatsızlıklara, depresyona, anksiyete ve korkulara, düşmanlığa, bilişsel gelişiminde duraklamaya, saldırganlığa, okula uyum sağlayamama, dikkat eksikliği ve hiperaktivite şeklinde bazı davranış problemlerine neden olmaktadır (Derman ve Başal, 2013).boş4. Birçok ebeveyn çocuklarına karşı umursamaz, kayıtsız ve ilgisiz algılanabilir. Bunların pek çoğunun çocuklarına ilgisizliği bilinçli değildir. Ebeveynler kendi sorunlarıyla başa çıkma çabaları sırasında çocuklarını pek farkında olmadan ihmal edebilirler (Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2012).

Toran (2005), bireylerin çocukluklarında karşılaştıkları kabul-red düzeyine bakıldığında çocuklarını red veya kabul davranışları gösterdiklerini savunmaktadır.

Ebeveynler ve çocuk arasında var olan ilişkinin sağlıklı olmasının, yapılan araştırmalarda ebeveynlerin aralarındaki ilişkinin sağlıklı olmasına bağlı olduğu, çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesinde bulunduğu ortama uyum sağlamasında, anne-baba-çocuk üçgenindeki ilişkinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Serin ve Öztürk, 2007; Akt: Yılmaz, 2011).

2.1.4 Boşanmanın Ergenler Üzerinde Etkisi

Kesin olarak evliliğin bitirilmesi halinde boşanma gerçekteşir. Ruhsal anlamda boşanma ise, ailenin bölünmesine ya da tümünden dağılmasına sebep olan ve tüm aile bireylerini sarsan karmaşık bir yapıdır (Göktürk, 2000: 252).boşanmalarda ebeveynler, hayatlarının bu zor döneminden geçerken kendilerinden önce çocuklarını düşünmek durumunda olduklarını düşünmektedirler. Çağdaş ve Seçer (2004), boşanmanın çocuğu etkilemesi, boşanmaya neden olan problemi algılama biçimi ile çocuğun boşanma anındaki yaşı, cinsiyeti, kişilik özellikleri ve çocuğun boşanma öncesinde, sonrasında içerisinde bulunduğu ortamın özellikleri gibi faktörlerle ilişkilidir (Akt: Serin ve Öztürk, 2007). Ebeveynlerin boşanmadan sonra gösterdikleri tepkilere benzer tepkileri çocuklarda göstermektedir. Görülen bu tepkilerin çocuklar için aşamalarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Boşanmanın inkar edilmesi, kabullenilmemesi
2. Boşanmayı yaratan nedenlere öfke duyulması
3. Anne babaları birleştirme çabası içine girilmesi
4. Çöküntü ve depresyon yaşanması
5. Boşanma durumunun kabul edilmesi (Özgüven, 2000: 286).

Çocukların güvenli sığınadı olarak gördüğü ailenin parçalanması, çocukları derinden sarsmakta, güven ve bağlanma duygularını yıpratmaktadır. Boşanmış ailelerden gelen çocukların, boşanmamış ailelerde yaşayan çocuklara oranla sorun yaşama riski taşıdıklarını sosyal bilimciler arasında yaygın bir kanıdır (Aydın, 2009). Hughes (1996)'in yaptığı araştırmalara göre; parçalanmış aile çocukları, anne baba ile yaşayan çocuklara göre daha fazla problemlili okul hayatı, davranım problemleri, akran ilişkilerinde problem, ailevi çatışmalar yaşamaktadır. Bu çocuklar diğer çocuklara

göre olumsuz benlik saygısı, düşük benlik kabul göstergelerine sahiptirler (Akt: Biçer, 2009). Kendini güvende hissetmeyen, kaygı düzeyi yükselen bir çocuğun psiko-sosyal hayatı, başarısızlığa zemin hazırlamaktadır. Bu süreçte çocuklara manevi atmosfer oluşturulması, anne babanın ve akrabaların çocuklara yardımcı olması, onların psiko-sosyal hayatlarını kısmen de olsa onarabilecektir. Boşanma, çocuğun psikolojik ve sosyolojik gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Boşanmış ailelerin çocukları, hangi yaş grubunda olursa olsun içe kapanma, üzüntü, mutsuzluk gibi belirtiler göstermektedir. Boşanmanın gerçekleşmesiyle çocuklar anne, babalarını kaybetmiş hissi yaşamaktadır. Boşanma sonrasında çocukların yaşamları kökten değişmektedir. Bu süreçte anne ya da babanın evden ayrılması, yeni okul, arkadaşlar ve ev düzeni gibi bazı değişimler çocukların uyumlarını güçleştirmekte, sosyal becerilerini etkilemektedir. Bu olumsuzluklar, değişik rahatsızlıklarla kendini göstermektedir. Bu rahatsızlıklardan birisi depresyondur. Sosyal becerilerin yetersizliği ya da azalması depresyonla sıkı bir ilişkidir.

Psikolojik, sosyolojik açıdan bakıldığında boşanma, sadece çiftleri etkilemekle kalmaz; aynı zamanda çocuğun gelişiminde önemli faktör olan tam aileye (“tam aile” anne, baba ve çocuğun/çocukların birlikte aynı evde yaşadığı ailedir.) Son verir ki bu, özellikle çocuklar üzerindeki etkileri yaşam süresince hissedilebilecek bir olaydır (Şentürk, 2013). Boşanmanın ardından bu dönemde, benlik algılarında düşüş olduğu, üzüntü, depresyon, saldırganlık gibi davranışların ortaya çıkabildiği, uyku ve yeme problemlerinin görüldüğü bildirilmektedir. Boşanmış ailelerde büyüyen çocuklar evliliği devam eden çocuklara göre daha yüksek psikolojik uyumsuzluk, sosyalleşmede güçlükler, akademik başarısızlık yaşamaktadırlar (Meurer ve Meurer, 1996). Boşanmış ailelerin çocuklarında düşük benlik saygısı, depresyon, davranım bozukluğu, düşük okul başarısı ve sosyal yalıtım göstermeye daha yatkındır (Hess ve Camara, 1979; Coeper ve ark, 1983;Akt: Öztürk, 2006). Parçalanmış aileye sahip çocuklarla ebeveynleri boşanmamış çocukların incelendiği bazı çalışmalarda, parçalanmış aileye sahip çocukların boşanmamış çocuklara göre daha yüksek kaygı, daha düşük bilişsel yeteneğe sahip oldukları ve daha az sosyal destek algıladıkları (Lamb, 1977: 163-173); kendi davranışlarını daha olumsuz olarak değerlendirdikleri (Delaneyvd, 1984: 2-3) ve bu çocukların psikolojik olarak daha fazla risk altında olduğu (Guidubaldi ve Perry, 1985:531-537, Wymanvd, 1985: 20-26, Spigelmanvd,

1991: 438-452) belirlenmiştir. Ebeveyni boşanmış çocukların düşük düzeyde benlik saygısı (Slatervd, 1983: 931-942, Parish ve Wigle, 1985: 239-244), düşük düzeyde yaşam doyumu ve iyilik hali gösterdikleri (Amato ve Booth, 1991: 895-914, Amato, 1994: 143-164, Furstenberg ve Teitler, 1994: 173-190, Gohmvd, 1998: 319-334, Amato, 2001: 355-370), daha fazla risk aldıkları (Amato, 1996: 628-640, Summersvd, 1998: 327-336, Feng vd, 1999: 451-463), arkadaşları ve aileleriyle düşük düzeyde yakınlık kurdukları (Kurdek ve Sinclair, 1988: 91-96, Swartzman-Schatman ve Schinke, 1993: 209-218, Furstenberg ve Teitler, 1994: 173-190 Cooney ve Kurz, 1996: 495-513, Mccabe, 1997: 123-125) görülmüştür (Akt: Fiyakalı, 2008). Diğer bir taraftan ailelerin çocuklarını boşanma hakkında yeterince bilgilendirmemeleri, duygusal olarak hazırlamamaları çocukların bu durumla baş etmesini zorlaştırmakla birlikte çocuklarda stres, öfke, şok, anksiyete ve güvensizlik duygusu yaşatmakta; bu durum da çocukların duygularında izolasyona, duygusal ve bilişsel karmaşa yaşamalarına neden olmaktadır (Wallerstein ve Kelly, 1980, Hetheringtonvd, 1982: 233-288).

Çocukluk döneminde anne baba arkan grubuna göre daha önceliklidir. Ancak bu durum ergenlikte tersine dönmektedir. Bu durum bağımsızlık isteğinde olan ergen bireyin zamanının çoğunu arkadaşlarıyla ya da dışarıda geçirmesi gibi sonuçlar da doğurabilir. Bu dönemde ergenler hata yapmaya ve dış dünyayı keşfetmeye çalıştıkları için birey sürekli şekilde ailesi ile bağlantıyı açık tutmak, yeni kimlik oluşturma içerisinde destek görmek ve sıkıntı yaşadığında durumlarda soluklanabileceği güvenli bir liman olarak ailesine her zamandakinden fazla ihtiyaç halindedir (Pickhardt, 2006). Bu sebep ile aile ortamında büyüyen ergenlerin bu dönemi rahat atlattıkları söylenebilir. Ergenlerin boşanmaya çocuklara göre daha farklı tepkiler verdiklerini görülmektedir (Chaselansdalevd, 1995: 1614-1634, Wallerstein ve Kelly, 1980). Cooney ve arkadaşları (1986), boşanmadan ergenlerin daha az etkilendikleri ve bu durumda ise ergenlerin yaşananları daha iyi anlamalarının, daha olgun ve bağımsız olmalarının etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Weiss (1979), boşanma sonrası yaşanan deneyimlerin ergenler açısından daha kolay baş edilebilir olduğunu, çünkü bunların, anne-babaların yol göstericiliğine gerek kalmadan yaşamlarını sürdürebildiklerini belirtmektedir. Ergenler, okul öncesi ve okul çağı çocuklarına oranla anne-babalarına daha az bağımlı olduklarından, boşanma sonrası

kaygı ve stres içinde olan ebeveynlerine daha az yönelmekte ve böylece boşanmadan daha az etkilenmektedirler (Akt: Özen, 1998: 30-31). Boşanmanın ergenler üzerindeki etkilerine bakıldığında, bütün ergenlerin boşanmadan olumsuz yönde etkilenmediklerine yönelik araştırmalar varsa da (Reinhardt 1977: 21-23, Weiss 1979:111-127, Kurdek ve Siesky, 1980: 339-377) boşanmanın, ergenlerin çoğunun akademik, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğuna ilişkin pek çok bulgu vardır (Wallerstein, 1984: 443-459, Amato ve Booth, 1991: 895-914, Amato ve Keith, 1991b: 43-58). Boşanma konusunu tartışma veya kabul etmede zorlanan ergenler, uygunsuz davranışlarda bulunabilirler. Bu durumdaki ergenler okul asma, yasadışı işlere karışan gençlerle arkadaşlık etme ya da intihar etme gibi isyankâr ve tehlikeli davranışlara yönelebilirler (Kasatura, 2003: 325). Boşanma ile birlikte ergenler hâlihazırda akademik ve sosyal problemlere (utangaçlık, gelişimsel bozukluklar, dürtülerini kontrol etmede yetersizlik vb) sahiplerse bu durum ergenlerin daha ileri düzeyde psikolojik problemler yaşama riskini arttırabilir (Morganett, 2005: 17). Ergenler ebeveynlerinin boşanmasına öfke ile birlikte utanç ve sıkıntı duyarlar. Gelecekle ilgili kaygılarından dolayı ekonomik durumu düşünürler (Smith, 1990: 107-118). Ergenlik sıkıntılı bir dönemdir, yukarıda açıklanan problemleri ergenler, diğer çocuklara göre yoğun şekilde deneyimlemektedir. Kendini değerli hissetme, yeni deneyimler elde etme, risk alma, karşı cinsle yönelik cinsel ilgi fark edilebilme, bir sosyal ortama ait olma takdir edilme gibi ihtiyaçların yoğun yaşandığı evre ergenliktir. Yanlış arkadaşlık tercihleri bireyleri olumsuz etkileyebilmektedir. Aile ilişkilerinde doğal olarak yaşanan mesafenin yanında boşanmayla aradığı desteği bulamayan ergenin pek çok risk faktörüyle karşılaştığı söylenebilir. Bakırcıoğlu (2002) boşanma yaşandığında çocuğun yaşıyla ilgili olarak boşanma çocuk 0-2 yaşları arasında gerçekleşmişse ergenlikte önemli sorunlar yaşanmadığını; boşanma çocuk 3-5 yaşları arasında gerçekleşmiş ise erkek çocukların ergenlikte saldırganlık, kızlarınsa hem saldırganlık hem de okulda başarısızlık sorunlarını yaşadığını ve 6-12 yaşları arasında iken anne ve babaları boşanan erkek çocukların ergenlikte okulu reddettikleri belirlenmiştir.

2.2. Aile Kavramı

2.2.1. Aile Kavramının Tanımı

Geniş bir yelpazeye sahip olan ailenin birçok tanımı yapılmaktadır. Aile; en küçük toplumsal kurum olarak tanımlanan aile, yasalarla saptanan görevleri yanında geleneklerle belirlenen birçok işlevi olan ve anne-baba ve çocuklardan oluşan bir yapıdır (Yörükoğlu, 2004). En genel anlamıyla aile; evlenme, kan veya çocuk sahibi olma bağlarıyla birleşmiş, aynı evde yaşayarak aynı geliri paylaşan, birbirleriyle sürekli ilişki içerisinde bulunan, karı-koca, anne-baban, kız kardeş, erkek kardeş gibi sosyal ilişkileri bulunan insanların oluşturduğu birliktir.

Bagavos ve Martin (2002) ise aileyi, doğumla başlayıp ya da evlilik veya evlat edinme yolu ile birbirine bağlı yaşayan iki veya daha fazla üyeden oluşan grup şeklinde tanımlamıştır.

Pesechian (1999) toplumsal, psikolojik ya da biyolojik bir kurumdur ve aile biçimi insanlık boyunca değişime uğramıştır. Aile, kişinin ve sosyal yapının gelişmesinin ilk basamağıdır. Değişmeyen tek bakış açısı ise bu durumdur.

Ağdemir (1991)'e göre Türk toplumunda aile; evlilik bağıyla başlayan, akrabalarla ve sosyal başlarla iç içe olan, çeşitli rollerde olan, birbirlerini her konuda etkileyen çoğunlukla aynı evlerde yaşayan fertlerden oluşan, üyelerinin psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan birim olarak tanımlanabilir. Aile tanımı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmakla beraber; hepsinin ortak noktası aile olmasıdır. Aile kavramı bütün toplumlarda önemini korumakla beraber, zaman içerisinde yapısal olarak değişime uğramıştır.

Aile, içinde insan türünün belli bir şekilde ürediği, topluma hazırlanma sürecinin belli bir ölçüde ilk ve etkili bir şekilde olduğu, cinsel ilişkilerin düzenlendiği, eşler ve anne babalarla çocuklar arasında sıcak insanda güven duygusunu yaşatan ilişkinin kurulduğu yine içinde bulunan toplumsal düzene göre yer aldığı bir toplumsal kurumdur. Aile içindeki ilişkilerin temelini anne ve baba tutumları oluşturur.

2.2.1. Anne - Baba İlişkisinin Önemi

Yavuzer (2010) ise çocukta kişilik oluşumu karakterin biçimlenmesi ve benlik gelişimi en çok özdeşim modelleri olan anne babanın kişilik yapılarına bağlıdır. Kendine güveni olan anne babanın kişilik yapılarına bağlıdır. Kendine güven taşıyan anne baba, bu özgüvenlerini çocuğa yansıtıp güvenli olmasına katkı sağlar. Anne babanın davranışlarını model alan çocuk, anne babanın isteyeceği ya da istemeyeceği tüm davranışları burada alacaktır. Çocuklar, anne babalarının kendi aralarında var olan ilişkilerinde son derece hassastır. Örneğin annesinin babası tarafından sürekli dövüldüğüne tanık olan 5,5 yaşındaki bir erkek çocuğu babasına karşı beslediği düşmanlığı şu şekilde dile getiriyor. " Babam annemi dövüyor diye asker kılığına giriyorum, babamı öldürüyorum. Oyuncak tüfikle ateş ediyorum. Ama babam ölmüyor oyuncak tüfikle vurduğum için " demektedir.

Baktığımızda vardığımız sonuç huzursuz aile ortamının çocuğu olumsuz yönden etkilediğidir. Bahsi geçen bu çocukta çeşitli uyum davranış problemleri oluşmuştur. Ebeveynlerinin sürekli tartıştığını, kavga ettiğini gören ve gergin bir aile ortamında yetişen çocukta dışkı kaçırma, tik kekemelik, alt ıslatma, parmak emme tırnak yeme vb. Gibi davranış bozukluğu ve uyum bozukluğu, okul başarısızlıklarına rastlanabilir. Anne baba ilişkisinin sağlıklı olduğu düşünüldüğünde akla gelen, anne babanın birbirlerini sevmeleri saymaları, birebirlerinin düşüncelerini hoşgörü ve saygıyla karşılamaları, birebirlerine güven duymaları ve desteklemeleridir.

Farklı araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Örneğin, aile içerisinde kavgaya dönüşmeyen, uzlaşmayla biten tartışmaların, çocuklar için öğretici ve yararlı olduğunu ileri sürülmektedir (Yörükoğlu, 1996).açıklayıcı ifade edilen olumsuz duyguların ilişkiyi bozmadığını, sevginin azalmadığını gören çocuğa güven gelmektedir. Çocuk kızgınlık ve öfkeyi, hoşgörü ve sevgiyi evde yaşayarak, görerek öğrenmektedir çevresinde çocuğun, hep tatlı dil güler yüz görmesi gerekir diye bir kural yoktur. Çocuk duygularla birlikte kuralları da ailede tanınmalıdır. Duyguların nasıl uygarca dışa vurulabileceğini de evde öğrenmektedir. Glueck(1950) ve (1962) bazı araştırma sonuçlarına göre, çocukları suça iten değişkenler içerisinde belirlenmiştir. En önemlisi ise ailenin düzeni olarak görülmektedir (Akt: Yörükoğlu. 1996).

Çocuk anne ve babası yanındaymış gibi kendini güvenli ve hiç yanında değilmiş gibi özgür hissedebilmeli. Bu ortamı ancak anne baba çocuk için hazırlayabilir. Anne baba ilişkisinde böyle bir ortam ailenin tüm bireyelerine kendine özgü anlayış ve düşüncesini ifade etme olanağı verir (Yavuzer, 2010).

Yavuzer (2010) anne babanın güvenli bir çocuğa sahip olmaları için, önce kendilerine sonra birbirlerine, ardından ise çocuklarına güvenmeleri gerekmektedir. Ebeveynler, kendi içlerinde barışık, huzurlu, sağlıklı birer model olmalıdırlar.

2.2.2. Anne-Baba-Çocuk İlişkisi

Hayata ait becerilerini, bilgilerini çocuk ebeveyninden öğrenir. Bebeklik döneminden itibaren, anne babasının çocuğuna karşı gösterdiği tavır çocukta kalıcı izler bırakır. Çocuğa gösterilen dengeli sevgi ve koruma duygusu, çocukta güven duygusunun gelişimine katkı sağlar.

Çocuk böylece insanlarla ilişki kurmayı öğrenir. Anne ve babasını taklit eden çocuk, sosyal yaşama atılır. Aileden seçilen örnek birey bozuk kişilik yapısına sahipse, bozuk davranışın çocukta görülme olasılığı yüksektir. Anne babanın çocuklarına iyi birer örnek olmaları önemlidir. Sadece sözlerle değil anne baba davranışlarıyla da model olabilmelidir (Güney, 2000).

İyi iletişim için çocuktan gerekli mesajların alınabilmesi şarttır. Ancak bunu gerçekleştirebilmek için dinlemek gereklidir. Ebeveynler iyi birer dinleyici ise bu beceri çocuk için de iyi bir model oluşturacaktır.

İletişimin vazgeçilmez bir parçası olan aktif dinleme, iletişimin açık tutulmasını sağlar. Başka bir ifadeyle ebeveynlerin çocuğun duygu ve düşüncelerini söylemedeki istekliliğini fark etmesi ile birlikte dinlemeye hazır olduğunu ona belirtmesi anlamına gelir.

Aktif dinleme becerisine sahip olan anne babalar çocuğun duygularını daha doğru algılayabilmektedir. Çocuk sorunlarını kendi çözdükçe, davranış ve duygularını denetleyerek başkalarını dinlemesini öğrenecektir (Yörükoğlu, 1986).

Yavuzer'e (2010) göre ebeveynler çocuk üzerinde iki taraflı etki oluştururlar. Biri çocuğun cinsiyetine göre davranabilme diğeri ise sevgiyi öğreten duygusal etkilerdir. Anne baba çocuk üçlüsünde çoğu zaman anneye babanın çocuğa getirisinden söz edilirken, çocuğun anne ve babaya getirisinden pek söz edilmez. Çocuğun doğumuyla anne ve babanın da değiştiği göz ardı edilmemelidir. Anne baba çocuğun doğumuyla adeta onunla yeniden doğalar. Anne ve baba, çocuğun hayatlarına dâhil olmasıyla birlikte kendilerinin farklı yönlerini de keşfetmeye başlarlar. Çocukla birlikte anne babanın davranışları büyük ölçüde değişime uğrar. Kendisine dışarıdan zorla kabul ettirilmeye çalışılan davranışlarla kendi beceri ve nitelikleri arasındaki bocalama çocuğun karakteristik tepkilerini belirler. Bu durum çocukta belli başlı dört davranış türü ortaya koyar.

- 1) İtaatlılar
- 2) Özerkler
- 3) İtaatsizler
- 4) İsyankâr-itaatliler

Bu davranışların her biri zamanla değişiklik gösterebilir. Örneğin, iki babanın çocukları ile ilgili tartışmasına tanık oldum. Babalardan biri oğlunun sonunda itaat etmesine rağmen sürekli olarak kendisine "hayır!" demesinden yakınuyordu. Oysa diğer baba çocuğunun kendisine daima "evet!" demesine rağmen, kesinlikle kendisinden istenileni yapmadığından şikâyetçiydi. Her iki baba da birbirinin şansına gıpta ile bakıyordu. Bu iki çocuğa baktığımızda tepkilerinin zıt olmasına rağmen iki çocuk da "isyankâr itaatlılar gurubuna girmekteydiler" anne baba çocuk üçgeninde sağlıklı iletişimin oluşmasında, aile bireylerinin beden ile ruh sağlığı önem taşır.

2.3. Ergenlik Dönemi

2.3.1. Ergenlik Dönemi ve Özellikleri

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul gören ergenlik dönemi için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Dünya sağlık örgütü tanımında ergenliği; çocukluk ve

yetişkinlik arasında, 10-19 yaş arası bireyin büyüme, gelişme dönemi olarak tanımlar (WHO, 2014). Santrock'a (2011), ergenlik çocuklukla genç erişkinlik arasında, hızlı fiziksel değişimlerin hızlandığı, bağımsızlık ve kimlik kavramlarının sorgulandığı, çocukluk dönemine bakarak daha mantıklı, idealist ve soyut düşüncelerin geliştiği, 10-12 yaşlarda başlayarak 18-21 yaşlarında sona eren gelişimsel geçiş dönemidir. Yörükoğlu'na (2004) göre, ergenlik çocuklukla yetişkinlik arasında, 12 yaşından 21 yaşına kadar devam eden, ruhsal alanda önemli değişikliklerin ortaya çıktığı, gençlik ve delikanlılık diye isimlendirilen, hızlı büyüme, olgunlaşma çağıdır. Sonuçta ergenlik psikolojik, zihinsel, biyolojik ve sosyal açıdan bir gelişmeyle birlikte olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş sürecidir. Sürekliliği olan hızlı bir gelişim evresidir (Yavuzer, 2013). Kızlarda ise 12-21, erkeklerde 13- 22 yaşları arasını kapsayan bu dönem cinsel özelliklerde, cinsel ilgide, sosyal rollerde, vücut imajında, zihinsel gelişmede, öz-kavramda önemli olmakla birlikte çoğu kez rahatsız edici değişiklikler ortaya çıkarır. Ergenlik döneminde gelişimsel görevler oluşur. Bu gelişimsel görevler, kişinin üremeye hazır hale geldiği, cinsel organlarının oluştuğu dönemsel görevlerdir. Ergenlikte benmerkezcilik belirgindir. Ergenlerin çoğu sosyal ortamlarda ilginin odağı olduklarını düşünürler. Yaşadıkları sorunları başka kimsede bulamazlar. Bu sorunlar benzersizdir ve bu sorunları sadece onlar yaşamaktadır.

Micucci (2001), ergenlik çocukluk ile yetişkinlik dönemi ortasında, genç bireyin geleceğine ciddi etkileri bulunan psiko-sosyal zorluklar barındıran riskli değerlendirilen bir dönemdir (Akt: Yavuzer, 1996). Bu döneminin önemli görevlerinden biri kimlik bulmadır. Sağlıklı şekilde ergenin kimlik kazanmasında, çevresinde özdeşim kurabileceği (model alabileceği) yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır (Karabekiroğlu, 2014). Ergenler ben kimim diye düşünerek kendi kimliğini bulmaya çalışmaktadır. Ana hatlarıyla kişiliğin oluşmaya başladığı bu dönem yeniden doğuş olarak da adlandırılabilir. Ergenlik döneminde çocuk soyut düşünme konusunda beceri kazanır. Çocuklara ve gençlere, yaratıcı düşünmeyi öğretmek, kişilik gelişimi açısından önemlidir. Yaratıcılığın gelişmesi benlik saygısını ve gencin kendine olan güvenin geliştirmesi bakımından etkindir.

Staub çocuk için toplumsal davranışının temel belirleyicisini anne baba ve çocuk arasında oluşan koruyucu, samimi ve sevgi dolu ilişkinin varlığı olduğunu

vurgular. Toplumsal davranış daha önce içselleştirilen değerlerin bir sonucudur. Olumlu toplumsal davranışta bulunabilme süreci pekiştireç olarak kendisini sürdürebilme eğilimindedir. Çocuk yetiştirilirken anne babanın uyguladığı disiplinin türü, toplumsal öğrenme kuramı bakımından, çocukluk süresince kontrolleri içselleştirme yeteneğinin gelişmesinde önemli bir rol oynar (Akt: Kulaksızoğlu, 2008).

2.3.2.Ergenlikte Aile İçi İletişim

Kişinin kökten bir değişim yaşadığı ve esasında en çok da ailesine ihtiyacının arttığı bir dönemdir ergenlik dönemi. Gençlik dönemine doğru ilerleyen bu süreçte duygusal, cinsel, sosyal, fiziksel, değişimler söz konusudur. Baştanbaşa gelişen ve değişen kişilik, kişinin kendisi için değil ailesi için güçtür. Aile ile güçlüklerin yaşandığı aile ortamında olumsuz duygulardan uzaklaştıracak bir etken de doğru iletişim yöntemleridir. Problemleri davranışlar sergileyen çocuğu anne baba kendi yöntemleriyle uarmaya çalışır. Fakat genellikle çocuk bu uyarılara olumlu yanıt vermediğinde ebeveynler kendini çaresiz hisseder. Bu durum anne baba ve çocuk arasında oluşan ilişkiyi ve iletişimi olumsuz etkiler. İletişimde var olan paylaşım kısıtlı hale geldiğinde ilişkilerin bozulmasının önüne geçmek pek mümkün değildir. Anne baba ve çocuk arasında ilişkiler bozulduğunda her iki tarafta içe dönme gelişebilir. Paylaşım azaldıkça bu davranış her iki tarafta da yalnızlaşmaya sebep olur. İletişim yetersizliğinin sonucu olarak ergenler içsel karmaşa yaşayabilmektedir

Ergenler yalnız kalmayı tercih ederken diğer taraftan ailelerini yakınında hissetmeye ihtiyaç duydukları dönemi yaşarlar. Bireyin özerklik kazanma sürecidir ergenlik, bir bakıma evden uzaklaşma, topluma yönelme dönemidir. Ergen davranışlarında kendine rehberlik edecek değerleri edinebilmek ve sosyal açıdan sorumluluk alabilmesi bakımından yardıma ihtiyaç duyar. İhtiyaçlarını karşılayabilen ergenin, yaşamına etki edebilen kurum ailedir (Temel ve Aksoy,2001:95).

Ergenlerin aile özellikleri aileden beklentileri etkiler. Ailede eğitim düzeyinin yüksek bulunduğu durumlarda ergenin, bütün temel geçişleri daha geç yaşadığı bilinmektedir. Ailenin eğitim durumu düşükse ergenin gençlikten yetişkinliğe geçişin

daha erken olması beklenmektedir. Ailelerin çocukların geleceğine dair koyduğu hedefler ile ergenin geleceğine dair hedefleri birbirine yakındır. Aileler çocuklar üzerinde söz sahibi olabilirlerse onların eğitim başarılarını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin okul başarılarıyla ailelerin ilgilenmeleri ve edindikleri bilgileri doğru iletişim yöntemlerini kullanarak ergene aktarabilmeleri ergenlerin akademik beceriler kazanmalarını ve onların mesleklere hazırlanmaya yöneltecek bilgileri kazanmalarına destek verir. Ailelerinin destek olduğunu fark eden ergenler, eğitimlerinin de devamı ve gelişimi konusunda daha başarılı olabiliyorlar. Ailelerin çocuklarının akademik durumlarına karşı ilgileri, okul performansının artmasını sağlıyor. Devamsızlık, sosyal problemler, çatışma gibi durumlarda azalma olur (Nancy ve ark.,2004:1491; Papilia ve ark.,2004:413-414; Nurmi,2004:98; Carter ve Wojtkiewicz,2000:30; Akt: Öztürk, 2007).

Ergenlik sürecindeki çocukların aldıkları ailesel destek genç bireylerin benlik saygılarının gelişiminde etkiye sahiptir. Ailenin desteğiyle ergenlik döneminde bulunan bireyin benlik saygısı arasında ilişki vardır. Annenin evde olması ve çocuğuyla paylaşımının bulunduğu zamanın yeterli olması çocuğuyla sosyal bakımdan ilgilenmesi ergenlikte bulunan bireyin ruhsal sağlığı açısından önemlidir. Aileden izole edildiğini düşünen çocuğun ruh sağlığı tehlikeye girebilmektedir (Govender ve Moodley,2004:49; Akt: Öksüz, 2002:136; Toumbourou ve Gregg,2001:56). Boşanmış ebeveyne sahip ergenlerin anne-babası beraber olanlara oranla, kendini suçlamalarının, kaygılarının devamlı öfkelerinin depresyon düzeylerinin ve intihar eğilimlerinin, devamlı ve durumluluk kaygılarının yüksek olduğunu görülmüştür. Benzer olarak yaşam doyumlarının, sosyal destek algılarının, iyilik hallerinin, yılmama düzeylerinin, benlik saygılarının ve akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur (Kurt, 2013).

Birçok kişi akranlarıyla uyum içinde olan ergenlerin anne babasıyla uyumunun düşük olduğu görüşündedir. Bu durum çoğu ergen için geçerli değildir. Erinlik sürecinin başlarında bu şekilde eğilim görülmektedir. Ergenlik süreci ilerlerken anne baba etkisi yaklaşık olarak eşitlenir. Ancak ergen her iki taraftan da farklı şekilde etkilenir. Örneğin: akranlarından karşı cinsle olan etkileşim, kıyafet seçimi, dil ve müzik zevki konularında etkilenirken anne babadan sosyal değerler ve ahlaki

konusunda etkilenirler (Toumbourou ve Gregg,2001:56; Mussen, Conger, Kagan, Husten, 1990:604). Aileler ve topluluklar gençlerin gelişiminde başlıca buluşma noktalarıdır. Ergenler aileleriyle, diğer yetişkinlerle, arkadaşlarıyla ve romantik ilişki kurdukları bireylerle aralarındaki ilişkilerde farklılıklara ve benzerliklere giderek ayak uydurmaktadır. Ergenlik dönemindeki bulunan bireyler yaşlılarıyla ve diğer yetişkinlerle yeni ilişkiler kurmaları, aile dışındaki araştırmalar için aile içerisinde güven duygusu gerekmektedir. Ailelerin olumlu yaklaşımı ergenin olgun davranış sergilemesini sağlar (Morrissey ve Wilson,2005:69; Collins ve Laursen,2004:333; Akt: Öztürk, 2007).

2.4. Benlik Kavramı

2.4.1. Benliğin Tanımı

Benlik saygısı kavramına geçmeden benlik kavramını açıklamak gerekmektedir. Psikolojide freud benliği, kişiliğin gerçeklik ilkesine göre hareket etmekte olan, içsel dürtüler ve dış dünya arasında denge kuran, gerçekçi değerlendirme yapabilen, mantıklı düşünen bölümü olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2002). Eric Fromm benlik gelişiminin, bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının ve kültürel özelliklerin getirdiği kazanımlar ile paralellik gösterdiğine işaret edilir. Benliğin gelişim sürecinde birey kendi temel ihtiyaçlarıyla toplumsal beklenti ve ihtiyaçları uzlaştırarak uyum yakalamaya çalışır (Akt: Oğurlu, 2006). Rogers, kişiliği inceleyip değerlendirirken en çok üzerinde durduğu kavram benliktir. Benlikle ilişkili kişisel algılar bireyin benliğini oluşturur. Bireylerin fark yaratan özellikleriyle kabiliyetleri, ilgileri ve hedefleri, idealleri, amaçları bununla birlikte çevresiyle ilgili algıları benliğin yapısını oluşturmaktadır (Oğurlu, 2006). Rogers, bireyin benlik algısını, başkalarıyla olan ilişkileriyle ilişkili algılarını, bütün olarak bu algılara verilen değeri kapsadığını belirtmiştir. Rogers benliği, bireyin çevresiyle, daha da çok yakın çevresiyle olan etkileşimiyle ele alarak gelen olumlu geri bildirimlerin ve kabul edilme ihtiyacının benlik gelişiminde etkin role sahip olduğunu ifade etmiştir (Rogers, 1961). Gençtan (2005) benliği tanımlarken “kişinin kendisini nasıl görüp değerlendirdiği ve kendi benliğini anlayış ve kavrayış biçimidir” demiştir. Benlik bireylerin kendi içlerinde gelişen bir yapıdır. Bu yapı yetenek, ilgi amaçlar çerçevesinde gelişmektedir. “ben”

kavramı bu yapıyı tanımlayabilmek için gösterilmektedir. Benlik hakkında bireyin kendine yönelik düşüncelerinin ifadesi kullanılabilir. Kimilerince benlik, insanın yaşamı boyunca elde etmek istediği amaçların bütünüdür. Başka bir ifade ile birey için hayatın anlamını ifade etmektedir. Kişilik ile benlik yapısı arasında uyum olmalıdır. Bu uyum bireye denge ve kararlılık kazandıracaktır. Ayrıca benliğin gelişimi için kişiliğin oturmuş olması gerekir. Özellikle orta yaşlarda ve yetişkinlerde benlik üzerinde önemle durulan fenomendir (Yıldız, 2012: 36). Birey kendisine benlik sayesinde özel bir konum belirlemiş olur ve kendisini diğer insanlardan farklı kılar. Bu farklılıkları birey korumak isteyecektir ve neticede “ben olma savaşı” verecektir (Esen, 2012: 7).

Benlik kavramı (self-concept), kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğu ile ilgilenmesinin bir sonucu olarak sosyal etkileşim içinde ortaya çıkmaktadır. Çevreyle girilen etkileşim, bireyin toplumsallaşmasını sağlarken diğer taraftan da benliğin oluşmasını sağlar. Ergenlikte ve erken yetişkinlikte son derece önemli olan bu etkileşim; anne-baba ile olan ilişkiden, akran veya arkadaş grubundan, okul yaşantısından ve diğer pek çok olaydan etkilenmektedir. Ergen bakımından süreç sağlıklı gelişirse, olumlu bir benlik kavramı oluşabilir; tersi bir durumdaysa olumsuzlukla sonuçlanır (Ganderve Gardiner, 1993). Ergenlerin olumlu benlik algısına sahip olması, hem annenin olumlu davranışları hem de babanın kontrol davranışlarından etkilenmektedir. Olumsuz benlik algısı alay etme, başkaldırma, saldırganlık gibi problem davranışlarla ifade edilmektedir; babanın kontrol davranışının özellikler bu davranışların tekrarlanmasını engellemede önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Ybrant, 2008).

Benlik algısı bireyin kendini tanımlamasıdır. Yıldız ve Çakar (2010)`a benlik kavramı, bireyin kişiliğine yönelik algılayabildiği tarafını, kişinin bilinçli şekilde “yetenekleri, amaçları, sınırları, değer yargıları, fiziksel görünüşü, kimliği” gibi kendi varoluşu olarak nitelendirebildikleri hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının ve inançlarının tamamını içerir; özetle kişinin kendini tanıma ve değerlendirme şeklidir, kendisi hakkında oluşan zihinsel tablodur (Akt: Taşpınar, 2015). Bireyin tutum, inanç ve düşüncelerinin yanı sıra geleceğe yönelik ne olmak istediği konularındaki görüş ve fikirlerini kapsamaktadır. Kavramsal bakımından benlik üç ayrı tipten oluşmaktadır,

bireyin kendisi tarafından bilinen özellikleri “kişisel benlik”, toplumun bireyi algılama şekli “sosyal benlik” ve nasıl olmak istemesiyse “ideal benlik” olarak ifade edilmiştir. Gerçek benlik, bireyin kendisini nasıl algıladığı ve ideal benlikse bireyin nasıl olmak istediklerini belirtmektedir (Öz, 2004). Davranışın en önemli belirleyicisi olan benlik, kişinin kendisini bildiği andan başlayarak çevresiyle etkileşimi yolu ile oluşur, birey çevresini buna göre algılayarak uygun yaşantıları özümseyebilmektedir (Kuzgun, 1972). Bireyin kendi benliğini değerli bulma ve beğenme derecesi o bireyin benlik saygısını ifade edebilmektedir (Adams, 1995).

Sentrock' a göre, bazı ergenler etrafındaki kişilere sahip oldukları benlikten farklı benlik sergileyebilirler. Yanıltıcı benlik olarak adlandırılan bu benliği ergenler, sınıftaki arkadaşlarıyla veya karşı cinsle beraber iken gösterebilirler. Ergenler diğerlerini etkilemek için, farklı davranışları, tutumları ve rolleri deneyebilmek için oynayabilirler, olduğundan daha farklı görünebilir (Akt: Güler, 2006). Benlik kavramının benimsenmesi benlik saygısını oluşturur.

2.4.2. Benlik ve Kişilik Kavramı

İnsan davranışı dinamik ve karmaşık bir yapıya sahip olan kişilikten etkilenir. Kişilikse bireyi diğerinden ayırabilecek pek çok özelliklerin bütünüdür. Kişiliğin şekillenmesinde temel özelliklerden birisi de benlik olgusudur (Buluş ve Cevher, 2007). Kişiliğin yapısı, benlik yapısı ile uyumlu olmalıdır. Bu uyum bireye denge ve kararlılık kazandıracaktır. Diğer taraftan benliğin gelişebilmesi için kişinin oturmuş olması gerekmektedir. Benlik saygısının gelişimine bakıldığında kişilik gelişimi esas etkindir. Kişilik gelişimindeyse çevresel ve biyolojik faktörler etkindir. Kişiliğin oluşumunda en çok çevrenin etkisinin olduğuna dair görüş baskındır. Araştırmacıların bazıları beden imajının kişilikte etkili olacağını belirtmiştir (Tuna ve Kayaoğlu, 2013: 68-69). Benlik saygısının kişilik özellikleri üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır buna karşılık olarak kişilik özelliklerinden de güçlü bir şekilde etkilendiği belirlenmiştir. Freud benliği tanımlarken, ‘kişilik gerçeklik ilkesine göre hareket eden, içsel dürtüler ile dış dünya arasında denge kuran, mantıklı düşünen ve gerçekçi değerlendirme yapabilen bölümü’ demiştir (Bacanlı, 2002). Ergenlerin kendini

algılama şekilleri ile birlikte ayrıca kişilik özellikleri de benlik saygısını etkilemektedir. Ergenin neşeli, ciddi gerçekçi, hayalperest, dürüst, çekingen, utangaç... vs. Olma durumları benliğin şekillenmesinde etkilidir. Ergenlerin utangaçlık düzeyleri arttıkça benlik saygısı da azalır. Mükemmel olabilme isteği ve çevrece kabul edilen benlik saygısı arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Yani mükemmel olabilme isteği ve kabul görme ihtiyacı arttıkça benlik saygısı da düşmektedir (Hamarta ve Demirbaş, 2009:243).

2.4.3. Benlik Kavramının Oluşumunda Anne ve Babanın Rolü

Özellikle benliğin gelişimde çevresel faktörlerin etkin olduğunu pek çok kuramcı tarafından ifade edilmektedir. Çevresel faktörlerden kasıt çocukların içinde oldukları, etkilendikleri olaylar ve kişilerdir. Dolayısıyla anne ve babanın çocukları ile ilişkileri, aile ortamı ve onları yetiştirme şekilleri çocukların benlik gelişimi bakımından oldukça önemlidir. Şahin (2006), bireylerin olumlu benlik kavramı gelişimde etkin olan faktörleri şöyle açıklamıştır; kendini yeterli ve hazır görme, yaşamında inandığı doğruları yapma, çevreden alınan duygusal destek, etrafındaki kişi ve olaylara değer verme. Ayrıca eksiklik duyguları, arkadaş ve aile çevresinden alınan negatif değerlendirmeler, çaresizlik, olumsuz sonuçlanmış girişimler gibi faktörlerde bireyin olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde etkili olmaktadır. Benlik gelişimi için sadece anne babanın rolü olmadığı ve pek çok etkenin olduğu düşünülmektedir. Birey sahip olduğu özellikleri değerlendirirken kimi zaman kendisinden memnun olur, kendisiyle gurur duymaktadır ve kimi zamanlardaysa kendisinden hoşnut olamaz, kendisini değersiz hisseder. Bireyin bu şekilde olumlu veya olumsuz benlik kavramı geliştirmesinde pek çok çevresel etken bulunmaktadır. Bu etkenlere bakıldığında en önemlisi belki de çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı ile anne- babalarının tutumlarıdır.

Sullivan benliğin, kültürel ve toplumsal etkilerin altında şekillendiğini, sosyal hayat içerisinde bireyler arası ilişkiler bakımından dinamik bir davranış olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Sullivan benliğin şekillenmesinde aile ile anne – baba etkisine dikkat çekmiş, bu tarz çevresel etkenlerin benlik gelişimini çocukluktan itibaren

etkilediğini belirtmiştir. Buna göre, benlik sisteminin görevi ise ihtiyaçları karşılamak ve emniyet duygusunu sürdürmektir (Akt: Çelikoğlu, 1997).

Benlik kavramı, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimlerine göre oluşan dinamik olarak değerlendirilebilecek bir süreç ile birlikte gelişmektedir. Bireyin algılama şekli, diğer insanlar tarafından da olumlu değerlendirilme ve kabul edilme gereksinimi benlik kavramının gelişmesinde oldukça önemlidir. Yakın çevredeki anne baba özellikle akran, öğretmen gibi kişilerin tutumu ergen için oldukça önemlidir. Birey, kendini hoşnut eden ve ya düş kırıklıklarına uğratan çeşitli yaşantılar sonucunda, kendisine değer verme duygusu geliştirmektedir. Bu duygu, başka insanların kendini değerlendirmeleri sonucunda öğrenilerek geliştirilir, bir kez oluştuktan sonra diğer insanların kendisini nasıl değerlendirdiklerinden bağımsız şekilde varlığını sürdürür ve bireyin tüm davranışlarını etkilemektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

Horney, sağlıklı benlik gelişiminde destekleyici ve sevgi dolu, anlayışlı ebeveyn tutumlarının öneminden bahsetmiştir. Benliğin sağlıklı gelişiminde uygun olan ortamın sağlanamadığı ailelerin çocuklarında yoğun anksiyete duyguları yaşadığını savunmuştur, çocuğun benliğini koruyabilmek sebebiyle anksiyeteye baş etme yönündeki çabalarının saldırganlık, boyun eğme ve içe kapanma şeklinde baş gösteren nevrotik tutulmaların ortaya çıktığını ifade etmiştir. İnsanlardan uzaklaşma ve insanlara karşı olmaya insanlara yönelme, dayalı bu tutumlar bireyin benliğine yabancılaşmasına sebep olmaktadır (Akt: Geçtan, 2005).

2.4.4. Benlik Saygısı

Bireyin tüm yönleriyle kendini sevmesi, saygı göstermesi, kendine güvenmesi benlik saygısıdır. Coopersmith (1974) benlik saygısı oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan, bireyin kimlik değerlendirmesi üzerine savunma mekanizmalarını ve değişik görünümünü içeren; bireyin davranışlarını şekillendiren, kendisiyle ilgili değerlendirmelerdir biçiminde tanımlamıştır (Akt: Ceylan, 2013). Günlük yaşantısının bireyin merkezi bir ögesi olması nedeniyle önemli psikolojik yapı şeklinde görülen

benlik saygısı; insanın çevresi ile etkileşimlerini etkileyen, yansıtan ve kendisi hakkındaki düşünce yolunu anlatmaktadır (Kernis, 2003; Akt. Asıcı, 2013).

Erikson (1968), bireyin gelişimini 8 ayrı psiko-sosyal döneme ayırmakta ve ilk basamak olan temel güvene karşı güvensizlik döneminde edinilen içsel aynılık ve süreklilik duygusunun benlik saygısı bakımından kritik bulunduğunu belirtmektedir. İkinci dönem ise özerkliğe karşı kuşku ve utanç döneminde üstesinden gelinebilmesi gereken çatışma özerklik becerisinin gelişmesidir. Özellikle birey karar verebilme, kendi içinde düşünebilme, kendini çevresine kabul ettirebilme ve çevreyi kendi iradesiyle kontrol altında tutma yeterlilikleri kazanmakta ve benlik saygısı da artmaktadır. Erikson ise üçüncü dönemi girişimciliğe karşı suçluluk dönemi olarak adlandırmaktadır. Ana babanın olumlu tutumlarıyla daha az suçluluk, daha çok girişimcilik duygusu kazanılır ise benlik saygısını yükselmektedir. Dördüncü gelişim basamağında ise çocuğun aşağılık duygusuna karşı başarılı olabilme duygusu daha ön plana çıkarsa benlik saygısı artmaktadır. 12–20 yaşları arasında bulunan ergenlik dönemindeyse kimlik kazanmaya karşı kimlik bocalaması oluşmaktadır. Kimlik edinebilme başarılı olup tutarlılığa ulaşabilenler, kendine güven ve seksüel açıdan kendi rolünü kazanma, belli bir ideolojiye sahip olma, yaşamı anlamlı bulma gibi yönlerde kazanımlar elde ederek olumlu benlik saygısı geliştirmektedir (Akt: Eriş, 2013).

Rosenberg (1989) benlik saygısı kavramını, pek çok, hızlı bedensel değişime uğraş; beden özelliklerini kabul etme, yaşlılarıyla olgun ilişkiler kurma, mesleğe, aile yaşamına, evliliğe hazırlanma ve ben kimim sorusunun cevabını bulabilme gelişim görevleriyle karşı karşıya kalındığı ergenlik döneminde anlam kazanan bir kavramdır. Kişinin kendisini değerlendirebilmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramının onaylanmasından oluşan beğeni olarak tanımlamaktadır (Akt: Hamarta ve Demirtaş, 2009).

Alfred Adler ‘benlik saygısı aşağılık duygusundan üstünlük duygusuna geçişi ifade etmektedir’ demektedir. Doğum sırası ve sosyal ilişkilerde reddedilme gibi yaşantılar, organ eksikliği, çeşitli hastalıklar, aile içindeki durum, benlik saygısının değişiminde, gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Akt: Eşer, 2005).

Benlik saygısı en genel anlamıyla, kendine güvenmenin benlik değerini, kendini kabule dair kişinin düşünce ve duygularını ifade eder (Taysi, 2000).

Bireyin kendini tanımlarken kullandığı özelliklerin toplamı olan benlik saygısı benlik kavramından farklıdır. Benlik saygısı, benlik kavramında bulunan bilgilerin değerlendirmesidir. Var olan nitelikler, yetenekler, özellikler ve hakkında objektif görüş olarak tanımlanmıştır. Algılanan benlik ve ideal benlik uyum içerisindeyse benlik saygısı da yükselecektir (Brondon 1969, Akt: Taysi, 2000).

Benlik saygısının, doğumdan başlayarak temel gereksinimlerin sürekli ve tutarlı şekilde ilgi, sevgi ve empati bir yaklaşımla karşılanabilmesi ile yakından ilişkili olduğu savunulmaktadır (Sacks, 1996). Kişinin sahip olduğu değerlerin genel değerlendirmesini yansıtmakta olan benlik saygısı, ulaşılan hedefler ya da başarısızlıklar gibi düşüncelerin, duyguların kendisi tarafından yargılamalarını içermektedir. Benlik saygısı aynı zamanda 'bireyin kendine güveni, kendiyi barışık olması ve güvenin getirdiği öz saygıdır' olarak ifade edilmiştir (Sharma ve Agarwala, 2013; Akt: Türedi, 2015).

Benlik saygısının zihinsel, bedensel, duygusal ve toplumsal öğeleri bulunmaktadır. Bireyin kendisine yetenek, beceri ve bilgilerini sergileyebilme, değer vermesi, başarılı, toplumun ilgisini çekme, toplumun sevgisini kazanma, fiziksel özelliklerini benimseme, benlik saygısının oluşumu, kabul görme ve gelişimi açısından önemli etkenlerdir (İzgiç ve Akyüz 2001).

Araştırmalara bakıldığında ergenlerin duyguları özellikle ilk ergenlik döneminde değişkendir. Benlik saygısının durağan özelliği vardır. Yüksek benlik saygısına sahip birey çocukluğuktakin benzer olarak ergenlik döneminde yüksek benlik saygısı gösterebilmektedir. Son ve orta ergenlik döneminde benlik saygısı artmaktadır (Hart,1988; O' malley ve Bachman,1983;Savin-Williams ve Demo 1984, Akt: Balat ve Akman, 2004).

2.4.5. Benlik Saygısının Gelişimi

Çocuklarda diğer önemli nokta ise ailesini taklit etmesidir. Çocuk öncelikle aileyi tanımaktadır ve bu sebeple ailesini taklit etmektedir. Çocuklar ailenin davranışlarını taklit ettiği ve benimsediği için benlik saygısında ailenin etkisi oldukça yüksek olmaktadır (Yıldız, 2012: 42).

Benlik saygısının gelişiminde önemli etmenlerden birinin aile olduğu kabul edilmektedir. Ergenlik özellikle benlik saygısının oluşumunda önemlidir ve ailelerin tutumları oldukça belirleyicidir. Aileyle ilişkili olarak benlik saygısında etkin olan davranış ve tutumlar şunlardır: ailenin gösterdiği destek, aileye karşı bağlılık, ailenin otoriter tutumu, ailenin çocuğuna hazırladığı ortam, çocuğun sevildiğini hissedebilmesi, çocuğun onaylandığını fark etmesi, çocuğun öz-üvey olması, aile içerisinde görülen oluşan çatışmaların kavgaya dönüşmesi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne-babanın sahip olduğu eğitim ve mesleği (Yıldız ve Çapar, 2010: 106-107). Çocuklar bakımından diğer önemli unsur ailesini taklit etmesidir. Çocuk ilk olarak ailesini tanımakta ve bu sebeple aileyi taklit etmektedir. Çocuklar ailenin davranışlarını benimsediği ve taklit ettiği için benlik saygısında ailenin çocuk üzerinde etkisi oldukça yüksek olmaktadır (Yıldız, 2012: 42).

Maslow, bireyin başarılı ve verimli olabilmesi için sağlıklı benlik saygısına sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Maslow'a göre benlik saygısında iki kaynak vardır. Bunlardan birincisi bireyin önemsendiği kişilerden saygı, sevgi ve kabul görmesi, diğeri ise bireyin başarı ve yetkinlik duygularıdır (Joseph, 1995). Sevgi ihtiyacının karşılanması benlik saygısını etkileyen en temel etmenlerdendir. Koşulsuz sevgi ile büyüyen bireylerin benlik algıları olumlu ve güçlüdür (Cüceloğlu, 1991, Akt: Doğru ve Peker, 2004).

2.4.6. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Ergenlerin Özellikleri

Benlik saygısı öğrenilmiş bir yaşantıdır, yaşam süresince devam etmektedir. Benlik saygısı düzeyinin yüksek bulunması sağlıklı bir kişilik yapısı için önemli rol oynamaktadır. Yüksek benlik saygısı, bireyin kendi için başarılacak hedefler koyması, bunları gerçekleştirme olarak ifade edilebilir. Düşük benlik saygısı ise çocuğun kapasitesinden daha düşük ölçüde başarılar hedeflemesidir.

Baldwin ve Kezlan (1999) benlik saygısı yüksek olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde bakış açısı bakımından olumlu algıya sahip olduklarını, diğer insanları kabul edilebilir, tutarlı algıladıklarını belirtmektedir. Benlik saygısının psikolojik iyi olmayı etkileyebilen önemli bir etken olduğu ve kişilerarası ilişkilerde rolü olduğu bilinmektedir (Akt: Tutarel ve Kışlak, 2006).

Benlik saygısı yüksek bulunan bireyler; kendilerine güvenen, kendini bir birey olarak kabul eden, değer veren, başarıma isteği yüksek, iyimser, kendilerini saygıdeğer, zorluklardan yılmayan kendini önemli ve yararlı görme eğiliminde bulunan ve çevreye karşı duyarlı olmalarına karşın daha özerk, bağımsız duran bireylerdir. Ayrıca yeniliklere açık, iletişim kurabilen, aktif, başarılı, rahat, girişimci ve yaratıcılardır. (Sam, Sam ve Öngen, 2010).yüksek benlik saygısı ergenin kişilerarası ilişkilerini etkilerken okul başarısına da olumlu katkı sağlamaktadır (Yörükoğlu, 1993). Benlik saygısı yüksek olan bireyler yaşamlarında daha doyumlu ve mutludurlar. Buna bağlı olarak ise iyi olma düzeylerinin yüksek olması beklenir (saygın, 2008). Dodd, ve Roberts (1994), benlik saygısının düşük olmasının stres ve depresyonla, dolayısıyla patolojik kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu pek çok araştırma belirtilmiştir (Akt: İşleroğlu, 2012).

Rosenberg'e (1965: 30) göre "benlik saygısı, bireyin genel olarak kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumudur." Ergen sevgi ve ilgi gördüğü bir aile ortamında büyümüş; olumlu davranışlarının karşılığında ödüllendirilmiş veya bu davranışları pekiştirilmişse; diğer bir söylemle ergene değerli olduğu mesajı verilmiş ise kendiyile ilgili tutumları olumlu gelişecektir. Sonuçtaysa çocuk yüksek benlik saygısına sahip olacaktır. Olumsuz bir çevrede yetişmiş olan ergen ise durumun tam

tersini yaşamaktadır. Kendisine yönelik olumsuz tutuma sahip olması ergenin, benlik saygısının düşük gelişmesine yol açacaktır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, çevrelerinden hızlı etkilenmekte; inanç ve tutumlarını çok çabuk değiştirebilmekte, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte zorlanmaktadırlar. Düşük benlik saygısına sahip bireyler çekingen girdikleri ortamlarda utangaç, içine kapanık olabilirler ya da tam tersi saldırganca davranışlar sergileyebilirler (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavalcı, 2009).

Kassin (1998) benlik saygısı düşük olan bireylerin başarısızlığı bekleme, daha az gayret gösterme, sinirli olma gibi özellikler sergilediklerini, yaşamdaki önemli şeyleri göz ardı edebileceklerini ve başarısız olduklarında kendilerine değersiz, yetenezsiz gibi suçlamalarda bulunabileceklerini ifade etmiştir. Ergenlik, kimlik oluşturma açısından oldukça önemli bir dönemdir. Olumlu bir kimlik oluşturma ergenin ruh sağlığı ile yakından ilişkilidir. Kritik bir dönemde bulunan ve kimlik oluşumunda rol alan benlik saygısı, ergenlik dönemine etkisi bakımından önemli görülmektedir (Akt: Balat ve Akman, 2004).

Morganett (2005) yüksek düzeyde benlik saygısının kaynağı aile ve arkadaş çevresiyle kurulan olumlu iletişim ve ilişkilere dayanır. Bununla birlikte yüksek olan benlik saygısı, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrole sahip olduğu duygusu, orta derecede risk alma isteği, etkili bir kişi olduğunu hissetmesi gibi faktörlerle ilişkilidir. Morganett, düşük düzeydeki benlik saygısının, okul başarısı açısından aşırı derecede okul değiştirme, ebeveyn baskısı gibi faktörlerle ilişkisini ifade etmektedir (Akt: Serin ve Öztürk, 2007: 117). O'brein ve Arkadaşları (1997) yaptıkları araştırmada, çocuklarda düşük benlik saygısını yordayıcı bir değişken olarak agresif aile çatışmasını belirtmektedir. Araştırmada, çocuklarına karşı ilgili ve sıcak ilişkiler gösteren ebeveynlerin çocuklarında yüksek benlik saygısı bulunmuştur (Akt: Aktuğ, 2006).

Erim (2001) ebeveynleri boşanmış çocuklar ile yaptıkları çalışmada kızların erkeklere oranla düşük benlik saygısı gösterdikleri saptamıştır.

Yüksek ve düşük benlik saygısına sahip kişilerin özellikleri şöyledir:

- Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kendilerine olan güvenleri, inançları düşük benlik saygısına sahip kişilerden içsel olarak daha fazla tutarlıdır.
- Düşük benlik saygısına sahip olanlar, sosyal çevreye fazla bağımlıdırlar ve bu bireylerin benlik şemaları ise dışsal bilgiyle oldukça tutarlıdır (Yenidünya, 2005).
- Yüksek benlik saygısına sahip olanlar, kendilerini görece daha olumlu tanımlarken, düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendilerini olumsuz görme eğilimindedirler.
- Yüksek benlik saygısına sahip olan birey, kendine karşı saygı duymakta ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görmektedir. Düşük benlik saygısıysa, genel olarak kalıcı ve sürekli bir şekilde kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi anlamını işaret etmektedir (Hamarta ve Demirbaş, 2009).

Benlik saygısı yüksek olan bireyler otorite figürlerine karşı oldukça rahattır, kendilerini kontrol edebilirler, eleştirildiklerinde savunmaya geçmezler. Benlik saygısı düşük olan bireyler dıştan kontrol edilirler ve eleştiride savunmaya geçerler.

2.4.7. Ergenlik ve Benlik Saygısı İlişkisi

Benlik saygısı kavramı, ergenlikte daha önemli hale gelmektedir. Ergenlik döneminde benlik saygısında düşüklük daha sonraki senelerde kişinin oluşturduğu benliği kabullenememesine olanak sağlamaktadır. Böyle durumlarda saldırganlık ya da içine kapanıklık gibi davranışlar kendini göstermektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

Ergenlik dönemi zihinsel, psikolojik, ahlaki ve sosyal açıdan bir gelişimin gerçekleştiği çocukluktan erişkinliğe geçiş ve hazırlık sürecini içerir. Ergenlik döneminde benlik saygısı önem kazanmakta olan bir özelliktir. Birey, olumlu ve olumsuz yönlerini, nasıl biri olduğunu, ne olmak ve ne yapmak istediğini, çevrenin nasıl gördüğünü ve kendisi hakkında neler hissettiklerini anlamaya, bunlarla ilişkili sorunlarına cevap aramaya çalışmaktadır. Kimlik gelişimi ömür boyu sürmesine karşılık, önemli dönüm noktası ergenlik dönemidir. Ergende yeterlilik duygusu, başarı için gerekli olan koşul ve ruh sağlığı göstergesi gibi farklı anlamları bulunan benlik

saygısının gelişimi oldukça önemlidir. Başka bir deyişle benlik saygısı, bireyin kendi hakkında ne hissettiği ya da neye inandığı ile ilgili “kendini algılama şekli” dir. Ergenlikte ise içsel faktörlerle beraberdir, çevresel faktörlerin de etkisiyle gelişen benlik imgeleri, ergenin kendisine yaklaşım şeklini belirlemektedir. Bu yaklaşımın şekli, kendisi hakkında olumlu veya olumsuz bakış açısına sahip olmasından dolayı, kendini daha değerli veya değersiz görmesi benlik saygısını belirlemektedir. Benlik saygısı ergenin ileriki yaşamında düşüncelerini, davranış ve duygularını belirleyen kimliğin çekirdeğini oluşturmaktadır (Erbil, Divan ve Önder, 2006).

Ergenlik döneminde; “arada bir yerde” bulunmak, ; dolayısıyla ne yetişkin ne de çocuk olmak özellikle benlik saygısı, benlik, kimlik gibi kavramların oluşumunda çatışmalara neden olmaktadır. Bu evrede var olan okul, aile içi ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri, ikili ilişkiler vb. kaygıyı artırıcı dış etkenlerin olması çatışmaları hızlandırmaktadır (Ekşi,1998; Akt: Çankaya, 2007). Ergenlerin benliğini ve benlik saygısını etkilemekte olan birçok faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörler: aile ilişkileri, ana-baba tutumları, benlik imajı, kişilik özellikleri, depresyon, yaratıcılık, beden imajı ve benlik algısıdır, duygusal ve bilişsel tepkiler, psikolojik danışma, medeni ve ruhsal durum. Anne-baba tutumlarının benlik saygısı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Temel ve Aksoy, 2001).

2.5. Okula Bağlılık

2.5.1. Okula Bağlılık Kavramı ve Tanımı

Bir anlayış ve kavrayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun bulunduğu her yerde var olmaktadır. Toplumsal içgüdü'nün duygusal bir anlatım biçimidir bağlılık (Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2009, s. 485). Bağlılık, bireylerin kendilerini bir topluluk, kümenin veya toplumsal kesimin üyesi saymaları anlamını da taşımaktadır (Türk Dil Kurumu, 2014). Bağlılık aynı zamanda okula bağlılık, öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantılarının çeşitli boyutlarıyla olan ilişkilerini de kapsamaktadır (Maddox ve Prinz, 2003). Okula bağlılık ile kastedilen, bir

öğrencinin okul personeliyle, okuluyla, okul tarafından kazandırılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003).

Okul bağlılığı, okula gösteren öğrencilerin, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkisinin toplamıdır. Okul iklimi, güvenlik duygusu, öğrencilerin öğrenme ve risk alma gibi 18 özelliğini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Thompson'a (2005) göre okul bağlılığının pek çok faydası vardır. Okula karşı olumlu duygular besleyen, okuldaki etkinliklerde aktif olarak görev alan öğrencilerin bağımsız öğrenebilen bireyler olma şansları daha fazladır ve okulu bitirme oranları daha yüksektir.

Finn ve Rock'a (1997) göre okula bağlılık sağlamak ile okula devamsızlık yapmama, akademik başarı ve yüksek akademik beklentilere sahip bireyler olma gibi eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki mevcuttur. Frednewmann, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapmasını öğrenci bağlılığı şeklinde tanımlamaktadır. Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrencilerin, okulun sunduklarından fazlası için çaba sarf ettiklerini, sadece not için değil, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir. Yapılan bu tanıma göre bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, öğrenmeye karşı içsel motivasyon sağlayabilmiş, öğretmeninin takdirini kazanmak ya da sadece iyi notlar almak, başarılı bir okula kayıt hakkı kazanmak için çalışan değil öğrenmeyi seven, yeterli olma ve anlama konusunda motive olan öğrencidir (Newmann, 1992, 2-3).

Silins ve Mulford (2004:51) okula olan bağlılığı tanımlarken; düzenli bir şekilde okula devam etme, sınıf içinde ve okul genelinde alınan kararlara katılma, kendi fikirlerini ifade edebilme, ders dışı sosyal etkinliklerde bulunma, öğrencinin arkadaşları ve öğretmeni ile ilişkisini anlamlandırma düzeyine dikkat çekmiştir. Sillins ve Mulford (2004,451) ise bağlılığı öğrencinin, öğretmenin kendisiyle ilgilenme şeklini nasıl algıladığı, arkadaş grubu ile ilişkisi, okulda öğretilenlerin yaşamında işine yarayacağına ilişkin algısı ve okul ile özdeşleşme düzeyi olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Akman, 2013).

Finn (1993) okul bağıllığını, öğrencinin okula karşı aidiyet duygusunu yaşaması, okulun amaçlarını benimsemesi şeklinde tanımlamıştır. Gerçek bağıllık ise itaatten farklı olarak adanmışlığı da gerektirir. Bağıllıkla ilgili değerlendirme yapabilmek için hem öğrencinin harcadığı çaba düzeyini hem de okulla ilgili aldığı görevlere öğrencinin yüklediği anlam ve önemi belirlemek önemlidir. Önemli olan öğretmenlerin öğrencilere yoğunlaşması kadar öğrencilerin de yoğunlaşacağı ve aktif bulunacağı çalışmalar üretmesidir (Schlechty, 2001,72).

Manzeske ve Estell (2009) de arkadaşlardan görülen desteğin arkadaş ilişkilerindeki kalitenin ve arkadaşlara karşı saldırgan davranışların okula bağıllıkla ilişkisine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda okula bağlanamama durumu (schooldisengagement), öğrencilerde yabancılaşmaya, izolasyona ve ayrılığa sebep olmaktadır. Gençler arasında okul bağıllığının düşük olmasının madde kullanımı, suç içerikli olaylara karışma, çocuk hamileliği, okulu terk etme gibi pek çok problemlili sonuçlara sebep olduğu belirtilmiştir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003, 420).

Bağıllık ile ilgili ölçütler geliştirilirken bağıllığın bir konu üzerinde sarf edilen zamanla aynı şeyi ifade etmediği bilinmelidir. Pek çok şeyle ilgilenen birey konunun üzerine eğilmektedir ve bazen bunu eğlenceli bulmaktadır. Bağıllık sadece durumu kurtarmak için gerekli olandan çok ötesinde bir enerji sergilemektir. Esas olarak bağıllık etkindir. Bağıllık, hazır bulunan öğrencinin dikkatle izlemesini, yapması istenen şeyi yapmaya değer bulmasını ve kendini konuya adanmasını gerektirir. Bağıllık duyan öğrenci sadece verilen görevi yapmaz, aynı zamanda bu görevi şevkle ve özenle yapar. Dahası öğrenci işi yapar çünkü bu çalışmayı değer verdiği kısa dönemli hedefleriyle ilgili bir iş olarak algılar (Schlechty, 2001,68).

Başka bir deyimle okula bağıllık; eğitimle ilgili olumlu şeyler hissetme, okuldaki personel ve öğrencilerle olumlu ilişkiler içerisinde olabilme, okul ortamına ait olma, devamsızlık yapmama, sosyal etkinliklere katılma, okulla ilgili çalışmalara gerektiğinde fazladan zaman ayırabilme, sınıfta ve okulda alınan kararlara uyma, kendine ait öğrenme amaçlarını bilme, fikirlerini sınıfta söyleyebilme olarak tanımlanabilir.

Okul gençlerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri, bağlılık geliştirdiği ve davranışlarının da etkileyerek etkilendiği kurumlardır. Toplumun değer ve normlar sistemini gence aktaran bu kuruma karşı oluşturulmuş bağlar, gencin normları benimsemesi ve topluma uyumlu davranışlar geliştirmesini sağlamaktadır. Okulların en önemli görevleri arasında öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamak mevcuttur. Araştırmalar göstermiştir ki okul bağlılığı yüksek öğrencilerin, okul eşyasına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine zarar verici davranışlarda bulunma, okulu terk etme şiddet içerikli davranışlar gösterme olasılıkları azalmaktadır. Bu bakımdan lise öğrencilerinin okul bağlılıklarını oluşturabilecek anlamlı, zorlayıcı ve tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmak, okullardaki yönetim birimi ve okul rehberlik servisinin en önemli görevlerindedir. Bu görevler ve etkinliklerin öğrencilerin sadece öğretim materyallerine yoğunlaşacağı programlardan çok öğrencilerin okulla hem davranışsal hem de psikolojik açıdan okula bağlılığını sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi yine okulun amaçlarına katkı sağlayacaktır.

2.5.2. Okul Bağlılığı Çeşitleri

Willms (2003,18) 'e göre okul bağlılığında iki boyut mevcuttur. Birincisi duyuşsal boyut, eğitimsel sonuçlara ne kadar değer verdiğine öğrencinin okula aidiyet hissine, onlarla ne özdeşleştiğine vurgu yapmaktadır. Diğeri ise davranışsal boyuttur ve öğrencinin akademik olan ve olmayan etkinliklere katılımına vurgu yapmaktadır. Benzer ancak başka şekilde sınıflama yapan Leithwood ve Jantzi'yi (2000,420) ise okul bağlılığının davranışsal ve psikolojik olarak iki boyutta ele almıştır. Öğrencinin; sınıf içi ve sınıf dışı okul etkinliklerine katılım düzeyini davranışsal boyutta açıklamıştır. Öğrencinin okula aidiyet hissetmesi ve okulla özdeşleşmesiye bağlılığın psikolojik boyutunu ortaya koymaktadır.

Okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004:60), 'de çalışmalarında okul bağlılığını duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutlarıyla değerlendirmişlerdir.

Davranışsal boyut, öğrencilerin okullarda var olan akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını ifade etmektedir. Bağlılığın duygusal boyutu ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik sergiledikleri tepkilerden oluşmaktadır. Üçüncü boyutunu oluşturan bilişsel bağlılık ise öğrencilerin öğrenmeye karşı sahip oldukları psikolojik yatırım şeklinde ele alınmaktadır.

Bilişsel bağlılık düzeyleri yüksek bulunan öğrencilerin problem çözüme becerilerinde daha yetenekli oldukları ve planlı çalışma bakımından istekli oldukları, başarısızlık karşısında baş edebilme stratejilerini başarılı kullandıkları üzerinde durulmaktadır (Fredricks ve ark., 2004). Bilişsel bağlılık ise öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi açısından fazladan enerji sarf etmesi, zorluklar karşısında yılmaması ve bilgiye yatırım yapması şeklinde tanımlanabilir.

Davranışsal Bağlılık

Aynı zamanda davranışsal boyut içerisine öğrencilerin müfredat dışı sayılabilecek kulüp faaliyetlerine ve sportif etkinliklere aktif katılımı da girmektedir. Kapsam olarak davranışsal bağlılık duygusuna sahip öğrencilerin yüksek akademik performans gösterdikleri belirtilmektedir. Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları da içermektedir. Öğretmen öğrencinin çabalayıp çabalamadığını, öğrenirken yardım isteyip istemediğine, anlamak için ısrarcı olup olmadığına bakarak davranış boyutunda bağlılığı kolayca görebilir. Öğrenci verilen görevde yoğun şekilde çalışıyor mu yoksa minimum çaba göstermesinden sonra dikkati başka yöne dağılıyor mu sorusu dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Zorluk karşısında öğrenci ısrarcı mı davranıyor yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu şeklinde değerlendirmeler ise öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyinde incelenmelidir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 123).

Davranışsal bağlılık çoğunlukla üç şekilde tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997: 64). İlk olarak kurallara uyma, sınıf içi normlara karşı bağlılık, zarar verici davranışlarda bulunmama gibi olumlu davranışları içermektedir. İkincisi ise akademik görevler, sorular sorma, sınıfta dikkatli olma, öğrenmeye katılım, konsantrasyon sağlama, enerji harcama gibi davranışları içermektedir. Üçüncü tanım, spor

etkinlikleri, yönetim gibi okulla ilgili etkinliklere katılımı içermektedir. Davranışlar davranışsal bağlılıkta değerlendirilmelidir. Öğretmen öğrencinin çaba sarf edip etmediğine, anlamak için ısrarcı olup olmadığına, öğrenirken yardım isteyip istemediğine bakarak davranışsal bağlılığı öğretmen kolayca görebilir. Öğrenci verilen görev için yoğun şekilde çalışıyor mu yoksa çaba gösterdikten sonra dikkati başka tarafa dağılıyor mu? Öğrenci zorluklar karşısında tutum ve becerileriyle ilgili değerlendirmelerle öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi de ortaya çıkmaktadır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 123). Davranışsal bağlılığı kısaca öğrencinin okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere katılımına olarak sağlayabilir.

Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı öğrencinin pozitif tepkisini kapsamaktadır bu durum kuruma bağlılığını ve istekliliğe işaret etmektedir. Bağlılık duygusal boyutta, okulda uygulanan aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, olumlu düşünme, coşku gösterme, meraklı olma aynı zamanda ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve ark., 2004: 63). Finn (1989) duygusal bağlılığı okulla özdeşleşmenin tanımıyla açıklarken, davranışsal boyut ise katılımı (participation) açıklamaktadır. Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içerisindeki sıklığına, derse karşı ilgi düzeyine, kaygılı, mutlu, hüzünlü olması gibi hissi tepkilerine işaret etmektedir (Connell ve Welborn, 1991). Duyuşsal bağlılığı kısaca; öğrencinin öğretmenlerine, arkadaşlarına, diğer okul çalışanlarına ve okuluna karşı olumlu-olumsuz hisleri olarak tanımlanabilir.

Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık tanımında ise öğrencinin okula karşı psikolojik yatırımını, karışık ve zor konulara yönelik gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini vurgulamaktadır. Okulda öğrendiklerini öğrencilerin niçin ve nasıl yaptıkları hakkında anlayış geliştirmesi şeklinde tanımlanmıştır. Konunun bu açısından bakıldığında ilgili araştırmalar, öğrenmeye öğrencinin psikolojik yatırımda bulunması öğrenmede stratejik olmayı, öğrencinin öğrenme yöntemleri açısından kendisinin belirlemesine destek sağlamaktadır. Bu konuda yapılan tanımlar, gerekenin de ötesinde öğrencinin

enerji harcamasına ve zorluklar karşısında vazgeçmemesi üzerine odaklanmaktadır (Newman, Wehlage ve Lamborn, 1992).

Connell ve Wellborn (1991)' un bilişsel bağlılık tanımları, zorluklarda tercihte bulunmayı, problem çözmede esnek olmayı, zorluklarla karşılaşınca pozitif olmayı içermektedir.

Farklı bir çalışmada, sınıf üyelerinin fikirleri etkin şekilde tartıştığı, fikir alışverişinde olduğu ve birbirlerinin fikirlerini eleştirebildiği durumlarda bilişsel bağlılığın oldukça yüksek olduğu bulunmuştur (Guthrie ve Wigfield, 2000, 410).

Schlechty (2001,72), öğrencinin okuldaki ödev ve çalışmaların içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını beşe ayırmıştır. Bunlar özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyandır.

1-Sembolik Bağlılık (ritualengagement): Öğrencinin sadece gerekli olanı yapmasıdır. Yapılan şey etkinliğin kendisinde bulunan anlam için yapılmaz. Otoriteye karşı uygun davranış göstermeye çaba sarf eden öğrenciler, kendilerine anlamsız bile gelse uyumlu davranırlar, ancak bunu adanmışlıktan çok itaatten yaparlar. Onlar gerekli olanı yapar ve gerekliliklerin ötesine de geçebilirler. Burada öğrenci açısından amaç sadece verilen görevden kurtulmaktır. Sadece bir testi geçmek için kitap okuyabilir ya da bir koleje kabul edilebilmek için geçerli not almaya yönelik çalışmak örnek olarak verilebilir.

2- Özgün Bağlılık (authenticengagement): Öğrenciler beklentilere uygun davranışlar gösterirler. Öğretimin onların gereksinimlerini karşıladığına inançları vardır. Ayrıca uygun araç ve yöntemleri kabul etmektedirler. Bu öğrenciler araç ve yöntemleri kişisel değerlerine, ihtiyaçlarına uygun bulmaktadırlar. Bir öğrencinin esas olarak kişisel ilgisini çektiği için bir kitap okuması ya da ilgisini çekmiş olan bir konuda problemin çözümü için bilgiye ulaşmaya çalışması örnek gösterilebilir.

3- Geri Çekilme (retreatism): Resmi hedefleri ve bu hedefleri başarmakta gerekli araç ve yöntemleri reddetmeyi içerir. Bazen öğrenciler geri çekilirler. Bunun nedeni kendilerinden istenen şeyi yapamayacaklarını hissetmeleridir. Kendilerinden ne

istenildiğinden emin olamadıklarından dolayı bazen de kendileri akademik çalışmaların kendi hayatları ile oldukça ilgili olduğunu düşünmedikleri için sorumluluk gerektiren akademik çalışmalardan geri çekilirler

4-Pasif Uyuma (passivecompliance): Pasif olarak uyan öğrenciler çalışmalardan veya ödevlerden kurtulmak için gereken en az şeyi yaparlar. Bir konuya bu şekilde katılan öğrenciler ayrıntılara dikkat etmektedirler. Bu öğrenciler, çalışmayı doğru yapmaktan ve ona saygı duymaktan öte çalışmanın daha çok kabul edilmesi ile ilgilenirler.

5- İsyan (rebellion): Bu öğrenciler verilen hiçbir çalışmayı ve görevi kabul etmez bunların yerine yeni araç ve amaçlar koymaya çalışırlar. Örneğin, notlar resmi şeklinde başarı düzeylerini gösteren semboller olarak düşünülür. Bazı öğrenciler, öğrenme ve notların ilişkili olması gerektiği fikrini reddederler ve öğrenmenin yerine iyi notları koyarlar. Bazen de kendi koydukları amaçlara ulaşmak için ya kopya çekerler veya öğretmenleri, kendilerinden daha az şey beklemeye zorlarlar.

Öğrencinin okula bağlılığı, en çok psikolojik, bilişsel ve davranışsal olarak üç boyutlu yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Uygulamacılar, bağlılık boyutunda akademik bağlılığa dikkat çekmektedirler. “bağlan ve kontrol et” programının uygulanmasına dayanak olarak açılan kuramsal çalışmaları öğrencinin okula bağlılık yapısıyla ilişkilendirerek dört boyutlu sınıflama öne sürmüşlerdir. Bu sınıflandırma şöyledir; bilişsel bağlılık, psikolojik bağlılık, davranışsal bağlılık ve akademik bağlılık. Bu dört boyut içsel olarak ilişkili boyutlardır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006).

Akademik bağlılıkta; kazanılan kredi miktarıyla öğrencilerin okul çalışmalarını/projelerini hazırlayabilmek için harcadıkları zamanla yansıtılmaktadır. Öğrencinin okul çalışmaları için harcadığı zamanı ve onun başarı düzeyi arasında ilişkilerinin bulunduğu ifade etmektedir (Kortering ve Christenson, 2009).

Davranışsal bağlılık ise devam, aktif katılım ve ders/okul için hazırlanmayla ilişkili bulunmaktadır (Appleton ve ark., 2006). Yapılan araştırmalar ise bağlılığın davranışsal boyutuyla liseyi bitirme (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009) arasında ilişki olduğu gözlenmiştir.

Psikolojik bağıllık ise öğretmenler, akranla, ebeveynlerle ilişkiler onlardan algılanmakta olan destek bağlamlarında tanımlanmaktadır. Bağıllığın psikolojik boyutunda ise bileşenleri arasında, öğrencilerin akademik çevre ve psikolojik bağlantılarıyla ebeveynlerden algılanmakta olan destek yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda psikolojik bağıllıkla akademik görevlerde sebat gösterebilme gibi uyumlu okul davranışlarının (Goodenow,1993) okulu terk etmeyle ilişkili bulunduğunu (Rumberger,1995) belirtmiştir. Ebeveynlerin sağladığı akademik desteğinde okul terkinin önemli yordayıcıları olduğunu bulgulamışlardır.

Bilişsel bağıllık, okul çalışmalarının gelecekteki çabalar ile ilişkilerine yönelik algılar, öğrenmeye verilen değer ve kişisel amaç oluşturmayla ilişkilidir (Appleton ve ark., 2006). Yapılan araştırmalarda, bilişsel bağıllık ile akademik performans (Klem ve Connell, 2004), göreve odaklanma, akademik doyum ve amaç yönelimi (Radosevich, Radosevich, Riddle ve Hughes, 2008) arasında bağlantıların bulunduğu gözlenmiştir.

Davranışsal ve akademik bağıllık gözlenebilen çıkarıma daha az dayalı olan göstergelerle, psikolojik ve bilişsel bağıllığın çıkarım gerektiren içsel göstergelerle temsil edilmesidir. Yapılan araştırmalara bakıldığında davranışsal ve akademik bağıllıkla ilgilenildiği belirtilmektedir (Furlong ve Christenson, 2008). Ancak eğitimcilerin, öğrencilerin temel okul yaşamından geri çekilmelerini önlemek için, öğrencilerin okula devam etme ya da etmeme isteklerinin altında yatan psikolojik ve bilişsel süreçleri anlamaları gerekmektedir. Okul yılları süresince öğrencilerin okula bağıllık düzeylerinde öncelikle psikolojik, bilişsel ve son olarak davranışsal boyutta azalmaların görüldüğünü belirtilmektedir. Araştırmalar öğrencilerin okul bağıllık düzeylerinin ilkokuldan liseye doğru azaldığını göstermektedir. Gerek kent merkezinde, gerek banliyöde gerekse kırsal kesimdeki öğrencilerin %40 ile %60 kadarı liseye geldiğinde okul bağıllık düzeyleri azalmaktadır (Marks, 2000). Pek çok öğrencinin, kendi okul deneyimlerinin gelecekleriyle ilgili olduğuna inanmadıkları ve öğretmenleri, sınıf arkadaşları tarafından kabul edilmediklerini hissettiklerinden dolayı zaman içerisinde okuldan koştuklarını hissettikleri belirtilmektedir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009).

2.5.3. Okula Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Okulu tamamlama sürecinin önemli bir ögesi okul bağlılığıdır. Araştırmalar gösteriyor ki okulda ve evde alınan sosyal destek okul bağlılığını arttırmaktadır. Çok yönlü görülen okul bağlılığını aileyle birlikte okula ve öğrenciye ait özelliklerin etkilediği görülmektedir (Estell ve Perdue 2013:326).

Sosyo-demografik değişkenler ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiler konusunda uygulanan araştırmalar incelendiğinde genelde erkek öğrencilerinin okul bağlılıklarının düşük olduğu (Cernkovich ve Giordano, 1992'den Akt.: Mengi, 2011; Mcneely, Nonnemaker ve Blum, 2002; Mengi, 2011), sınıf veya yaş düzeyi arttıkça okul bağlılığının azaldığı (Mcneely ve ark., 2002; Mengi, 2011) görülmüştür. Maddox ve Prinz (2003) okul bağlılığını etkileyen faktörleri farklı araştırma sonuçlarından sentezleyerek çıkarmıştır. Bunlar aile iklimi, sosyo-ekonomik statü, cinsiyet, kültür, yaş ve okul ortamıdır. Finn (1993) tarafından 8. Sınıf öğrencilerle yapılan araştırmada akademik başarı ile okul bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Finn ve Rock'ın (1997) çalışmasında düşük gelir grubunda bulunan azınlık öğrencilerine (8-12. Sınıf) ilişkin aile yapıları ve sosyo-ekonomik statü kontrol altına alındıktan sonra yapılan analizlerde okul bağlılığının akademik dayanıklılık için önemli bileşen olduğu sonucuna varılmıştır. Okul bağlılığına etki eden etmenlerde okul ortamı, okul yönetiminin etkisi, öğretmen faktörü, akran gruplarına ve aileye etkisi şeklinde belirtilmektedir.

Okul Ortamı: Öğrencilere verdiğimiz eğitimden verim alabilmemiz için öğrencilerin okul bağlılıkları üst düzeylerde olmalıdır. Öğrenci okulunu sever ve okulu sahiplenirse eğitimde verim de o ölçüde artacaktır. Bu sebeple öğrencilerin okuldaki ortamlarında kendilerini iyi hissetmeleri önemlidir. Yaşantısının en etkili çağında bireyin kültürlenme ve sosyalleşme süreci aktif kılınmalıdır. Okul, bireylerin bilişsel becerilerini geliştirdikleri ve bireylere bilgi akışının sağlanmasında toplumda daha etkin yaşayabilmeleri açısından ihtiyaç olan kişilik donanımının oluşturulduğu yerdir. Ayrıca, bireyin bu donanımı edinip edinemediğinin değerlendirildiği yerdir.

Bazı araştırmalar, olumlu okul ortamının, öğrencilerdeki problemlili davranışları önlediğine ve bağlılık düzeyini artırdığına işaret etmektedir. Bazı araştırmalardaysa olumlu okul ikliminin, öğrencinin uyumunu, bağlılığını ve performansını artırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin okulları ile ilgili olumlu düşünce ve tutumlara sahip olması onlar için aynı zamanda okul ortamının tatmin edici bir ortam olması ile de ilgilidir. Bireye sunulan kaliteli ve pozitif bir eğitim ortamı tatmin duygusu sağlayacaktır (Sarı, 2007:71).

Okul kurallarında oluşan esneklik ve adaletin, okula bağlılığı arttırdığı saptanmıştır (Finn ve Voekl, 1993,253). Natriello (1984) okullardaki kuralların adil uygulanmadığı görüşüne sahip öğrencilerde, davranışsal bağlılığın da düşük olduğunu saptamıştır. Tam tersine Finn ve Voekl (1993) ise katı kurallar ile disiplinli davranışsal bağlılık üzerinde olumsuz etkisinin olmadığını saptamışlardır.

Öğretmen Faktörü: Okulla olan ilişkilerinde öğrenciler için en önemli unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişki içinde olması ve öğrencileri desteklemesi öğrencilerin okul memnuniyetini ve okula olan bağlılığını artırmaktadır (Özdemir, Sezgin, şirin, Karip ve Erkan, 2010:215). Öğrenciler tarafından öğretmenler model olarak görülür, kişilikleri ve tarzları ile öğrenciler üzerinde etki sahibidirler (Schlechty, 2001:116). Öğretmenlerin alanlarındaki yetkinliği ve öğrencilerin bunu algılama şekli öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkilidir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere öğretmeye çalıştıkları içerik konusunda kendi yeterliliklerinin üst düzeyde olmasını gerekli kılmaktadır (Schlechty, 2001:116). Can (2008.91), öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini farklı değişkenler bakımından incelediği araştırmasında öğretmene bağlılık alt boyutunda kız öğrencilerin erkeklere göre anlamlı derecede öğretmen bağlılığının yüksek olduğunu ve yine ailesi tam olan öğrencilerde öğretmene bağlanma düzeyinin parçalanmış aileden gelen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmenleri tarafından öğrencilere yönelik sergilenen sosyal destek davranışlarında okul bağlılığının davranışsal ve duygusal boyutları üzerinde olumlu etki gösterdiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Brewster ve Bowen, 2004). Öğretmen ile veli arasında oluşan olumlu ilişki yapısı ise öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmaktadır. (Murray, 2009).

Murray ve Greenberg (2000) yaptıkları araştırmada, okula bağlılıkları ile öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 289 ilkokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerini olumlu ve duygusal olarak destekleyici algılayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Uslu (2012: 62), ilköğretim öğrencilerinin okula yönelik aidiyetini aile desteği, öğrenci-öğretmen ve akran açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin okula yönelik aidiyet geliştirmelerinde temel belirleyici unsurun, öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu olumlu ilişki olduğunu belirtmiştir.

Okul Yönetiminin Etkisi: Öğrencilerin okul bağlılığına etki etmekte olan unsurlardan bir diğeri ise okuldaki yöneticilerdir. Okul yöneticisi öğrencilerin okul bağlılığını ve öğrenmeye etki etmekte olan unsurları tanımalı ve bunlar için ölçümler geliştirebilmelidir. Birçok araştırma göstermiştir ki okul yönetiminin, öğrencinin başarı ve bağlılık düzeyine dolaylı etkisi bulunmaktadır (Schlechty, 2001:162).

Aile Etkisi: Sorunları karşısında ailesini her zaman yanında bulan ailesini yanında hisseden öğrenci okulu sevme ve başarılı olma bakımından daha başarılıdır. Eith'in (2005) araştırmasının aile yapısına ilişkin bulgularda, her iki ebeveyniyle birlikte yaşamakta olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yasayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aile yapısıyla ilişkili bulgulara bakıldığındaysa ilkokul düzeyindeki bulgularla benzer şekilde iki ebeveynle yasayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yasayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmüştür. Sosyal yeterlik düzeyinin de aile katılımı kadar öğrencilerin okul bağlılığını yordayan değişkenlerden olduğu ifade edilmektedir (Simons-Morton ve Crump, 2003; Woolley ve Bowen, 2007). Shin, Daly ve Vera (2007) alışmalarında akran desteği ve olumlu içerikli akran normlarının, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırdığını saptamışlardır (Akt: Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okulu tamamlama sürecinin önemli bir öğesi okul bağlılığıdır. Araştırmalar okulda, evde olumlu içerikli akran normları

alınmasının ve sosyal desteğin okul bağlılığını artırdığını belirtmiştir. Pek çok yönü bulunan okul bağlılığını ailenin yanında öğrenciye ve okula ait özelliklerin etkilediği de görülmektedir (Estell ve Perdue 2013:326). Arastaman (2006), lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde, 17 devlet lisesinde öğrenim gören 408 lise birinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ile bu liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları katılmıştır. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula bağlılık düzeyinde düşüş olduğu görülmüştür.

Akran Grubu Etkisi: Akran gruplarının oluşturmuş olduğu önemli yerlerden birisi de okul ortamıdır. Aileden sonra bireylerin sosyalleşmelerinde önem arz eden okullar, özellikle lise yıllarında ergenlerde akran etkileşiminin yoğun şekilde yaşandığı mekânlardır. Bazı ergenler ise lise yıllarını akademik, bilişsel, duygusal açılardan başarılı geçirirken bazı öğrenciler problem yaşayabilmektedir (Ünalmiş, 2010). Akran grubu ergenlerin psikososyal gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Gençler duygusal destek, aidiyet duygusu ve davranışsal normları kazandıran yönleri bakımından akran gruplarını tercih etmektedir. Bu şekilde bir grubun içinde yer almayı arzulamaktadırlar (Kızmaz, 2006). Öğrencilerin akanlarıyla kurduğu ilişkiler okula bağlılığa etki etmekte olan diğer faktördür. Connell ve Klem (2004), öğrencilerin, destekleyici aynı zamanda ilgili bir arkadaş grubuna sahip olduğu okullarda okula karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmiştir (Akt.: Arastaman, 2006:55). Shin, Daly ve Vere (2007) çalışmalarında olumlu içerikli akran normları ve akran desteğinin, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını belirlemiştir. Estell ve Perdue (2013:332), öğrencilere okul, aile ve akranlarınca sağlanan sosyal desteğin davranışsal ve duyuşsal bağlılıkla ilişkisini inceledikleri araştırmalarında akranlardan alınan sosyal desteğin duyuşsal bağlılıkla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Kinderman, lise öğrencilerinin, akran gruplarıyla yüksek bağlılık geliştirmelerinin okul hayatları süresince öğrencilerin davranışsal bağlılığını artırdığını belirtmiştir. Öğrencinin, ergenlik ve öncesinde geçirilen çocukluk döneminde arkadaş grubunca desteklenmemesi okula devam etme ve doğru davranışlar geliştirme yönünden risk altında olduğunu belirlemiştir (Fredricks ve ark., 2004:77).

Risk içerikli davranışlardan uzak durmaya çalışan (devamsızlık, notlar düşük, test sonuçları, ara verme gibi) bağlılık düzeyleri yüksek öğrencilerin, liseyi tamamlama olasılıklarının yüksek bulunduğu belirlenmiştir (Osterman, 2000, 341). Başarısı yüksek öğrencilerin, öğretmen ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır. Stewart (2003), yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin okul kurallarına uygun bulunmayan davranışlarını, bireysel özelliklerinin ve okulla ilişkili özelliklerin ne oranda açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Bireysel özelliklere bakıldığında öğrencinin okula bağlanması, okul aktivitelerine katılımı, okul kurallarına olan inancı, okul sorumluluğu, olumlu akranlarla arkadaşlığı, öğrencinin not ortalaması ve ailenin öğrencinin okul sürecine katılımı demografik bilgiler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada örneklemi 528 liseden 10. Sınıfa devam eden 10.578 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında incelenen bireysel özelliklerden öğrencinin okula bağlanması, okul sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancıyla öğrencinin okul kurallarına uygun bulunmayan davranışları arasında negatif, güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.5.5. Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapması olarak tanımlanmaktadır. Bağlılık düzeyleri yüksek öğrencilerin, okulun sunduklarından daha fazlası için çaba sarf ettiklerini, sadece not amaçlı uğraşmadıklarını, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir. Bu tanıma göre, bağlılık düzeyleri yüksek öğrenciler, öğrenmek için içsel motivasyon sağlamış, sadece iyi notlar almak, öğretmenin takdirini kazanmak ya da iyi bir okula kabul edilmek için değil; öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterli olma konusunda motive olmuş öğrencidir (Newmann, 1992: 2-3). Okul bağlılık düzeyi ise yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları veya davranış problemleri göstermeleri az olasıdır. Bağlılık durumu aynı şekilde yüksek kalitede öğrenmeyi yükseltmektedir.

Bilge, Dost ve Çetin (2014) yaptıkları çalışmada; okul bağlılığı konusunda bulgularına göreyse çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek öğrencilerin okula bağlılık düzeyi yüksektir.

Okula bağlılığı yüksek öğrencilerde (Klem ve Connell, 2004);

- Yüksek akademik basarı
- Ders dışı sosyal etkinliklere katılım
- Okula devam
- Okuldaki sosyal gruplarla olan ilişkiler gibi özellikler belirlenmiştir.

Bağlılık düzeyi yüksek bulunan ğrenci öğrenmeye ilgi duymaktadır, zorlukları sever, görevi tamamlayabilmek için ısrarcı davranır (Osterman, 2000: 339). Riskli davranışlardan sakınan (düşük devamsızlık, düşük test sonuçları düşük notlar, ara verme gibi) bağlılık düzeyi yüksek bulunan öğrencilerin, liseyi tamamlama olasılıklarının da yüksek bulunduğu saptanmıştır (Osterman, 2000, 341). Yüksek basarıya sahip öğrencilerin, ğretmen ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Osterman, 2000: 352). Bruyn (2005: 16) sınıf içerisinde davranışları ğretmenince olumlu bulunan öğrencinin notlarının yüksek olacağını vurgulamıştır.

Shin, Daly ve Vere (2007) ise çalışmalarında olumlu içerikli akran normlarıyla akran desteğinin, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını saptamışlardır. Başka bir çalıŐmadaysa okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin devamsızlık oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Zieman&Benson, 1981). Yine diğer çalıŐmadaysa okul bağlılığı yüksek öğrencilerin okul kurallarını daha fazla benimsedikleri ifade edilmiştir (Kuş & Karatekin, 2009).

Bruce ve Crump (2003,121), ergenlerdeki akademik performans ve motivasyondaki düŐüŐün, saldırgan davranıŐlardaki artıŐın, aileler, öğretmenler ve politika belirleyicileri tarafından dikkate değer önem arz ettiğini belirtmektedir. Okula uyum sağlamakta olan, okul bağlılık düzeyi yüksek bulunan öğrencilerin, akademik basarı için motivasyonlarının yüksek bulunduğu, uyuŐturucu ve sigara kullanma eğiliminin az olduğu anti sosyal davranışlara eğilimli olmadığı görülmektedir.

Okula bağlı olmak öğrenciyi riskli davranışlardan korumaktadır. Örneğin bağlılık duyan ğrenciler; Şiddet içerikli ve zarar verici davranışlara daha az bulaŐacakları silah taŐımayacakları, kullanmayacakları, uyuŐturucu madde

kullanmayacakları, sigara içmeyecekleri ve sarhoş olacak kadar alkol kullanmayacakları düşünülmektedir.

2.5.6. Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık İlişkisi

Benlik saygısının ergenin psikolojik ve bedensel gelişimi, işlevselliği açısından önemi yıllardır vurgulana gelmiş bir olgudur. Bu bağlamda ele alınan sayısız çalışmada ergenliğin farklı evrelerinde benlik saygısıyla ilişkili olabilecek pek çok değişken ele alınmıştır (Block ve Robins, 1993; Dubois, Felner, Brand ve George, 1999; Harter, 1999). Bu çalışmalar gözden geçirildiğinde, bir yanda ergenin benlik gelişiminde önemli sosyalleştirici etmenlerden olan akran ve ebeveyn ilişkilerinin sıklıkla ele alındığı, diğer yandan da ergenin benlik saygısı ile sosyal davranışları arasındaki ilişkilerin çok boyutlu olarak incelendiği görülmektedir.. Ancak ergenlerde benlik saygısı ile okula bağlılık düzeylerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Çelikkaleli' nin (2010) çalışmasında lise öğrencilerinin, başta akademik olmakla birlikte duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının depresyonu etkileyen önemli etkenler olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada elde edilmekte olan bulgulardan bir diğeri ise akademik yetkinlik inancının okul-akademik benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır.

Öğrencilerin okulda görüşlerinin alınması, öğrencilerin kendileri ve okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, öğrencilerin okula karşı duydukları olumsuz duyguların azalmasını, benlik saygılarını kazanmalarını sağlayabilmektedir. Kimlik kazanma sürecinde araştırmaya katılan öğrencilerin olduğu düşünüldüğünde, bu bulgu daha anlamlı görünmektedir. Bulgular, aidiyet duygusu ile şiddete yönelik eğilimler arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Aidiyet duygusunun bir fonksiyon olarak okula bağlılık duygusunun öğrencilerin iyilik haliyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda akademik başarılarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Bonny, Bodtto, Klosterman, Homimg ve Slap, 2000; Akt: Osterman, 2000). Kendini diğerlerine yakın ve okula ait hisseden öğrenciler daha az risk içermekte olan davranışlarda bulunabilmektedir. Anderman (2002) yaptığı çalışmada, öğrencilerin algıladığı okula

karşı aidiyet duygusu ile iyimserlik, benlik kavramı ve not ortalaması arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki saptarken sosyal red ve depresyon, okul sorunlarıyla da devamsızlık arasında negatif bir ilişki bulmuştur.

Bağlığın karşıt şekli olarak kullanılan yabancılaşma veya bağlı olmama (disengagement) aynı zamanda öğrencilerin ‘öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness)’ kavramını anlamaya yardımcı olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencinin hiçbir şeyin durumu değiştirmeyeceğine inanmasıdır. Bu başarısızlığını öğrenci kişisel yetersizliklerine atfetmektedir. Çabalarının, geçmişte olduğu haliyle gelecekte işe yaramayacağını düşünmektedir. Girişimler boşuna olması karşısında öğrenci pes edecektir. Azalan akademik başarısına düşük özsaygı, zorluktan kaçınma ile çabanın eksik olması eşlik edecektir (Arastaman, 2006).

Öğrencilerin okula yabancılaşması, bağlanamamasıyla ilgili Finn (1989, 119-123) iki psikolojik model belirtmiştir. Gelişimsel model, benlik saygısının engellenmesidir (frustration-self-esteem model). Bu modele bakarak okul performansının düşük bulunması bireyin benlik algısını bozmakla birlikte öğrencinin sorumlu olduğu her şeyi reddetmesine neden olmaktadır. İkinci model, katılım-özdeşleşme (participation-identification) modeline bakılarak öğrencinin okulla özdeşleşmesiyle ilgili olması sınıftaki etkinliklere katılmasına, ödüllendirilmesine neden olmaktadır. Okulun ilk yıllarında, katılımcı olabilmek davranışsal olarak öğrenilip devam ettirilmezse okulu terk etmeyle sonuçlanmakta olan okula karşı yabancılaşmanın belirtileri baş göstermektedir.

Okul hayatının benlik gelişiminde önemli yeri bulunmaktadır. Bu etkileşim çift taraflıdır. Okul yaşantıları benliğin olumlu ya da olumsuz şekillenmesini etkilerken sahip olunan benlik yaşantılarını etkilemektedir. Çocukların özellikle sosyal gelişimlerinde belirleyici faktörlerden biri de benlik kavramıdır. Akyol ve Salı (2013)’te çeşitli nedenlerle çocukların günlük yaşamda birçok farklı durumla karşılaşabilir. Farklı yaşam koşullarına uyum sağlama sürecinde, öğrenimlerine yatılı okullarda sürdürmek zorunda olan çocuklar, sosyal destekle iç içe olmaktadır ve sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Okul ortamında yeterli destek alamamaları, aile

desteğinden uzakta olmaları, kendilerini yalnız, değersiz hissetmelerine, zayıf bir benlik geliştirmelerine neden olabilmektedir (Akyol ve Salı, 2013: 1380). Okul başarısı ile benlik saygısı arasında bulunan ilişkinin araştırıldığı çalışmalar yoğunluktadır. Benlik saygısının okul başarısını arttırdığı görülmüştür (Koçak, 2008: 70–72). Benlik saygısının insan hayatındaki önemini bu durum gözler önüne sermektedir.

Bireyin benlik saygısı düzeyi, hayatın birçok alanında bireyi etkileyen önemli boyutlardan biridir. Genel olarak baktığımızda, benlik saygısı düzeyi yüksek olan çocukların hem sosyal ilişkilerinde hem okul hayatında daha girişimci, daha güvenli ve daha istekli olduklarını görmekteyiz. Bu ocuklar daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygısı düşük ocuklarınsa özgüvenleri düşük ve başarılı olma konusunda umutsuzluk yaşamaktadırlar. Buradan hareketle, yüksek ve düşük benlik saygısına sahip çocukların kişisel özellikleri aynı zamanda çevresel koşuları yakından incelemekte fayda olacaktır.

2.5.7. Okula Bağlılık ve Ergenlik İlişkisi

Ergen ruh sağlığının önemli bir belirleyicisi okul bağlılığı olabilir. Okul bağlılığının, ergenlikte görülen depresyon ile olumsuz ilişkisi vardır (Millings, Buck, Montgomery, Spears, ve Stallard, 2012). Okula bağlılık, ergenlerin hem fiziksel hem duygusal durumlarında oldukça koruyucu potansiyele sahiptir. Ergenlerin, kurallara uyan arkadaşları, ebeveynleri, öğretmenleriyle olan bağları ve okula karşı geliştirdikleri tutumlar, onların şiddet davranışı gerçekleştirmelerini engelleyici yönde işlev görmektedirler. Bu kişiler ve kurumlarla olan bağlarını zedelememek için birey şiddet davranışlarından sakınmaktadır.

Sarı, tn ve Erceylan'a göre (2007: 298–312), lise ğrencilerinin içerisinde bulunduğu ergenlikteki öncelikli gelişimsel görevi, kimliğin kazanılmasıdır. Kimlik kavramı bireysel ve kişisel değil aynı zamanda toplumsal yönlere sahiptir. Olumlu kimlik geliştirebilen, kendisini kabul edebilen, gençler, kendilerini sevmeyen, olumsuz kimlik geliştiren gençlere göre ruhsal açıdan daha sağlıklı olmaktadır. Bu

görevlerin ergen tarafından başarıyla yerine getirilmesinde, aile içerisinde sağlıklı bir ortamda bulunması kadar, ergenin okulda da kabul gördüğü, değer verildiği, kendini mutlu ve güvende hissettiği bir ortamda bulunması büyük önem taşımaktadır.

Yüksek düzeyde okula bağlılık sergileyen öğrencilerin, akademik bakımdan daha başarılı olma ve ergenliğin gizli tehlikelerinden kaçınma becerilerinin fazla olduğu belirtilmiştir (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008).

Suh ve Suh (2006) verimli ders çalışma alışkanlıklarının ve zamanı etkili kullanmanın, lise öğrencilerinin okul terki olmaksızın okulu bitirmeleriyle anlamlı ilişki içinde olması sonucuna ergenlerle yaptıkları çalışmalar sonucunda varmışlardır (Akt: Bilge ve ark., 2014).

Yapılan ulusal boylamsal çalışmanın sonuçları, ergen sağlığı için pek çok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, intihara eğimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken cinsel yaşantı) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermektedir (Mcneely, Falci, 2004, 1).

Özellikle erken ergenlik döneminde öğretmenlerle olumlu ilişkiler göstermenin uyum sağlamayı kolaylaştırmada önemli rol oynadığı görülmektedir. Roeser, Midgley ve Urdan (1996) yaptıkları çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki kalitenin, okula aidiyet duygusunun geliştirilmesiyle ilişkili olduğunu ve okulun olumlu etkilerini arttırmada önemli olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, yüksek seviyede aidiyet duygusunun akademik başarı ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Aidiyetin ergenlik döneminde büyük önem taşıdığını belirten Booker (2004) okul ortamının birçok ergen için üyelik duygularını ve ilişkilerini geliştirmek için birincil yer olduğunu, bu nedenle okul ortamının özellikle etnik azınlık öğrenciler için, öğretmen ve akranlarla pozitif etkileşimlerle onların aidiyet duygularını arttırması gerektiğini savunmaktadır.

2.6. Yurtiçi ve Yurtdışı İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.6.1. Yurtiçinde Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Hakkında Yapılan Bazı Araştırmalar

Türkiye de benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalar şöyledir.

Kurt 2013 senesinde, ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, stresle başa çıkma yolları ve psikolojik belirtiler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları Ankara, İstanbul, Zonguldak, Çanakkale ve Konya illerinde ebeveynleri boşanmış 14- 18 yaş aralığında 307öğrenciden meydana gelmektedir. Bulgular neticesinde, anne babası boşanmış erkek ergenlerin kız ergenlere oranla yılmazlıklarının daha düşük, benlik saygılarının ise daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, anne babaları boşanmış ergenlerin, ebeveyn boşanma süresi uzadıkça yılmazlık ve benlik saygılarında artmakta olduğu tespit edilmiştir. Stresle baş edilme yolları, benlik saygısı ve psikolojik belirtiler, yılmazlıkla anlamlı seviyede ilişki içerisindedir. Stresle baş edebilme ve benlik saygısına daha fazla sahip olmak, ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlıklarına olumlu katkıda bulunurken; yılmazlığa sahip olmak psikolojik belirtilerin azalmasına yol açmaktadır.

Bu çalışmasında Kayadibi (2015), parçalanmış ailelerde anneleri ile beraber yaşayan çocukların anneleri tarafından kabul ya da red edildiklerini algılama seviyeleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya göre, çocuğun anne tarafından kabul olduğu algısı arttıkça özsaygı düzeyi de artış göstermektedir. Çocuğun red algısında artış oldukça benlik saygısı düzeyinde azalma olmaktadır. Çocukların özsaygı ölçeği puanları ile annenin çocuğu kabul red ölçeği alt boyutlarından sıcaklık ve sevgi alt boyutu puanları ile özsaygı puanları arasında pozitif açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu, saldırganlık- kin, ilgisizlik ihmal ve ayırıştırılmamış reddetme alt boyutu puanları ile özsaygı puanı arasında negatif açıdan anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür.

Özkan (1994), benlik saygısına etkisi olan etkenleri inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Amacı deneklerin benlik saygılarının aileleri ile ilgili etkenlere

bağlı olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmaya 17-21 yaşları arasındaki 171 kız, 379 erkek denek katılım göstermiştir. Çalışmada Rosenberg benlik saygısı ölçeğinden ve ailelerine ilişkin bir anket formundan faydalanılmıştır. Sonuçlar minitab programında değerlendirilmiştir. Benlik saygısının, cinsiyete, anne ve babanın eğitim durumuna, annenin mesleğine, ailenin gelir durumuna ve ailelerin ilgisine bağlı olarak değiştiği sonucuna varılmıştır.

Doğan 2014 yılında yaptığı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin aile bağları ve aile içi şiddet görme durumlarının benlik saygılarına etkisini incelemiştir. Üst sosyo-ekonomik düzey semtteki bir okuldan 275, alt sosyo-ekonomik düzey semtteki bir okuldan 262 olmak üzere toplam 537 öğrenci araştırmaya katılım göstermiştir. Araştırmaya göre; öğrencilerin benlik saygıları ve aile bağları yüksek, ailede şiddet görme durumları düşüktür. Üst sosyo-ekonomik düzey artış gösterdikçe benlik saygısının da artış gösterdiği, aile içi şiddet görme durumunun ise azaldığı görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla aileleri tarafından daha az şiddete maruz kalmaktadır.

Ceylan (2013) ise araştırmasında, ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik seviyeleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre değişip değişmediğine dikkat etmiştir. Araştırmanın örnekleminde 300 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya göre, ergenlerin benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik seviyeleri arasında pozitif açıdan anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları arasında da olumlu açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ergenlerin benlik saygısı puan ortalamalarının algılanan ebeveyn tutumu, algılanan ekonomik durum, uzman yardımı alma, arkadaşları arasında sevilen biri olma, kendini değerli bulma ve hayatından memnun olma durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Gökalp'in 2009 yılında yaptığı araştırmasının amacı, lise öğrencilerinin genel, sosyal, ev-aile ve okul akademik benlik saygısını, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba ilişkilerinin yordama gücünü incelemektir. Araştırmaya, istanbul il merkezindeki 486 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmaya göre, cinsiyetin, lise öğrencilerinin sosyal ve okul-akademik benlik saygısını anlamlı açıdan yordadığı bulunmuştur. Anne ilişkileri

boyutlarından annenin sevgi göstermesi, sadece ev-aile benlik saygısı için anlamlı bir yordayıcı olarak belirtilirken, annenin özgürlük tanınmasının bütün benlik saygısı boyutlarının anlamlı seviyede yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Baba ilişkileri boyutları olan, babanın sevgi göstermesi ve babanın özgürlük tanınması değişkenlerinin her ikisi de, genel ve ev-aile benlik saygısını anlamlı düzeyde yordamıştır.

Şahin 2015 yılında yaptığı araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı seviyelerinin etkisini incelemiştir. İstanbul İlinde, özel bir kolejde okumakta olan 14–18 yaş arasındaki 400 kişi araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmaya göre erkeklerin kızlara göre ebeveynlerinden algıladıkları demokratik tutum seviyelerinin daha yüksek olduğu, kendisine kimseyi yakın görmeyen kişilerin başka kişilere göre ebeveynlerinden algıladıkları otoriter tutum seviyelerinin daha yüksek olduğu, kişilerin ebeveynlerinden algıladıkları demokratik tutum seviyesi artış gösterdikçe kişilerin benlik saygısı seviyelerinin de artış gösterdiği, kişilerin ebeveynlerinden algıladıkları otoriter tutum ölçeğinden aldıkları puan arttıkça kişilerin benlik saygısı seviyelerinin düşmekte olduğu gibi neticeler elde edilmiştir.

Türkiye de okula bağlılık ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır :

Kalaycı ve Özdemir 2013 yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarında lise öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin okul bağlılıkları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Çankırı İlinde 410 öğrenci katılmıştır. Buna ek olarak okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta seviyede ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da görülmüştür. Bu bulgular neticesinde öğrencilerin okul hayatının niteliğine ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu genel sonucuna varılmıştır.

Turgut (2015) araştırmasında, ergenlerin psikolojik sağlık seviyelerinin, cinsiyet, önemli yaşam olayları yaşama, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı yönünden ele almıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar ilinden 1022 lise öğrenci katılım

göstermiştir. Araştırmaya göre algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Akman 2013 senesinde yaptığı araştırmasında lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırmaya İstanbul İli Beylikdüzü ilçesindeki devlet liselerinde okuyan 461 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin şiddete yönelik tutumları artış gösterdikçe okul bağlılıklarında azalma olmaktadır.

Mengi (2011)'ye göre, bireyin aile, öğretmen ve arkadaşan aldığı sosyal destek ile özyeterlik inancı artış gösterdikçe okula bağlılığı da artmaktadır.

Özgök'ün 2013 yılında yaptığı araştırmasının amacı ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık seviyesinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesidir. Araştırmaya Adana ilindeki 602 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları, arkadaşlara bağlılıkları ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bilge, Dost ve Çetin (2014), lise öğrencilerinin tükenmişlik ve okul bağlılığı seviyelerini; akademik başarılarını, çalışma alışkanlıklarını ve yetkinlik inançlarını yaptıkları araştırmada ele almışlardır. Araştırmaya Ankara'da altı lisede okuyan toplam 633 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmaya göre yetkinlik inançları düşük öğrencilerin tükenme düzeyi daha yüksek; yeterli çalışma alışkanlıkları olmayan ve yetkinlik inançları düşük olan öğrencilerin inancını kaybetme düzeyi daha yüksek ve akademik ortalaması yüksek olanların öz-yetkinliği de yüksektir (Can,2008).

Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptıkları araştırmada ayrıca metaforik okul algısının okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre öğrencilerin okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesinin, onların

okula yönelik bağılılıklarını da geliştirebileceği düşünölmektedir (İlgar ve Parlak, 2014).

Bozkurt 2010 yılında yaptığı araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarını bazı değişkenler yönünden incelemiştir, araştırmaya göre düşük düzeyde okul bağılılığı gösteren öğrenciler orta ve yüksek düzeyde okul bağılılığına sahip öğrencilere göre daha fazla şiddet yanlısıdır. Bunun yanı sıra araştırmada orta düzeyde okul bağılılığı gösteren öğrencilerin de yüksek düzeyde okul bağılılığı gösteren öğrencilere oranla daha fazla şiddet yanlısı oldukları tespit edilmiştir.

Ünal ve Çukur (2009) araştırmalarında, arkadaş grubunun ve okula olan bağılılığın gençlerin şiddet algısına ve şiddet davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma İzmir'in merkezindeki liselerden tabakalı örneklem tekniği ile 1958 lise öğrencisinden toplanan veriler, hipotezleri test etmek için kullanılmaktadır. Bunun sonucunda bazı farklılıklar görölsede; path analizi sonuçlarının kız ve erkekler için benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise, okula olan bağılılığın öğrencilerin arkadaş seçimi ve şiddet tutumları üzerinden şiddet davranışını olumsuz yönde etkilediği görölmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Benlik Saygısı Ve Okula Bağılılığ Hakkında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında benlik saygısı ile ilgili yapılan bazı çalışmalar:

Moksnes, Moljord, Espnes ve Byrne (2010) yaptıkları araştırmada ergenlerden oluşan bir örneklem üzerinde stres, benlik saygısı ve duygü durumu arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerdeki cinsiyet farklılıklarını incelemişlerdir. Çalışmada erkeklerin kızlardan anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu görölmüştür, benlik saygısı ve duygusal durum arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bütün stres alanları ve duygusal durum benlik saygısı ile olumsuz ilişki içerisindedir (Akt. Asıcı, 2013).

Bagley, Bertrand, Bolitho ve Mallick (2001)'in yaptıkları çalışmada, ergenlerin benlik saygısı üzerindeki aile etkisi ve aile işlevleri üzerinde farklı ergen-ebeveyn görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya Kanada ve İngiltere'den toplam 149 ergen ve ebeveyn katılım göstermiştir; araştırma sonucuna göre olumsuz aile ortamları ergenlerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir, aile işlevlerine ilişkin ise ergen ve ebeveynlerin farklı görüşlerde oldukları tespit edilmiştir (Akt: Kurt, 2013).

İran'da Soltani, Mirshahjaafari, Shirani ve Arbabisarjou(2013)'nün yaptıkları çalışmada 5-6 yaşındaki çocukların özsaygı seviyeleri ile ailelerinin eğitim seviyesi arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmaya kırsal kesimden ve şehir merkezinden olmak üzere toplam 68 çocuk katılım göstermiştir. Araştırmaya göre ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların özsaygılarına etkisinin olduğu, fakat ailelerin ekonomik durumlarının etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yurt dışında okula bağlılık ile ilgili yapılan bazı araştırmalar:

Eith (2005)'in gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, kişisel özelliklerini ve okul düzeyindeki farklılıkların öğrencilerin okula bağlılık seviyesini nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmaya göre, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Aile yapısı ile ilgili bulgular da, anne babasıyla birlikte yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle veya üvey ebeveynle yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Stewart (2003) yaptığı çalışmada ise, lise öğrencilerinin okul ortamına uygun olmayan davranışlarını, öğrencilerin kişisel özellikleri ve okulun özelliklerinin ne derecede açıkladığını incelemiştir. Araştırmada kişisel özellikler olarak akran desteği, okul bağlılığı, okul etkinliklerine katılım, okul sorumluluğu ve not ortalaması incelenmiştir. Araştırma 528 liseden 10. sınıfa devam eden 10578 öğrencinin katılımı ile oluşturulmuştur. Araştırmaya göre öğrencilerin okula bağlanması, okul sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancı ile okul ortamına uygun olmayan davranışlar arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Okul bağıllığı üzerine yürütülmüş olan çalışmaların bir kısmı okul başarısı veya başarısızlığı olarak sosyo-ekonomik değişkenlerin etkisi üzerine dikkatleri çekmiştir. Bu çalışmaların bir tanesinde yüksek akademik başarı gösteren düşük gelirli öğrencilerin okul bağıllık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Conchas, 2001). Öğrencilerin öz-yeterlik algıları, amaç yönelimli olmaları ve başarısızlık korkularının da okula bağıllığını yordayan değişkenler olduğu bulunmuştur (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Gillen-o'neel ve Fuligni (2013) çalışmalarında, okul bağıllığının lise zamanlarında nasıl bir değişim geçirdiğini ve akademik başarı ve motivasyonla nasıl bağlantılı olduğunu ele almışlardır. Araştırmaya 572 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya göre, dokuzuncu sınıftaki kız öğrencilerin okula bağıllıkları, erkeklere oranla daha yüksek seviyededir. Araştırmaya göre, lisede sınıf ilerledikçe, kız öğrencilerin okula bağıllıkları azalma göstermekte, erkeklerin okula bağıllıkları ise sabit seyrinde devam etmektedir. Öğrenciler yönünden sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin okula bağıllıklarının yüksek seviyede olduğu yıllarda okulu daha zevkli, daha yararlı algıladıkları tespit edilmiştir. Fall ve Roberts (2012)'a göre okul bağıllığı okul terki olasılığının düşük olmasıyla ilgilidir. Hirschfield ve Gasper (2011) okula bağıllık ve okul doyumunu ile ilgili yaptığı araştırmalarında yüksek seviyedeki duygusal ve davranışsal bağıllığın ilk ergenlerde okul suçluluğu ve genel suçluluktaki azalmayı yordadığını tespit etmişlerdir. Manlove (1998) yaptığı araştırmada, yüksekokul bağıllık seviyesinin, okul terk oranlarında düşüşe ve çocuk hamileliği oranlarında azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte taraftan okula bağlı olmama durumu (school disengagement), öğrencilerde izolasyona, yabancılaşmaya ve ayrılığa yol açmaktadır. Eggert, Thompson, Herting, Nicholas ve Dicker (1994)'ın yoğunlaştırılmış okul temelli bir program uygulayarak yaptıkları deneysel araştırmalarında bu programın öğrencilerinin okula bağıllıklarına olan etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma şehir merkezindeki dört liseden seçilen 259 öğrenci ve 101 öğrenciden oluşan deney grubu ile beş hafta boyunca çatışma çözümü ve kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik bir kişisel gelişim programı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi, uygulamadan beş ay ve on ay sonra toplanan verilerin izleme sonuçları ile deney grubundaki öğrencilerde okula bağıllığın istikrarlı bir şekilde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete dair olan araştırmanın bulguları her iki cinsiyetin de okula bağıllık düzeylerinde yükselme olduğunu belirtmektedir.

Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma parçalanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeye yönelik karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). Araştırmada, ebeveyn birlikteliği devam eden ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin, benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerine göre nasıl farklılaştığı ve aralarındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Avcılar İlçesinde eğitim gören ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki okullar sosyo-ekonomik yapıya göre alt-orta-üst kümelendirilerek Sabancı 50.yıl Anadolu Lisesi (üst), Avcılar Anadolu Lisesi (orta), Avcılar Anadolu İmam Hatip Lisesi (orta), Avcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (alt) ve Saide Zorlu Ticaret Meslek Lisesinde (alt) okuyan Parçalanmış ve boşanmamış aileye sahip 400 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme araçları 150 annesi babası boşanmamış ergenlere ve 250 parçalanmış aileye sahip ergenlere uygulanmıştır. 02.03.2016 tarihinde araştırma için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (ek1).

Araştırma dâhilinde demografik formu ve ölçek sorularını yanıtlayan 400 kişinin 250'sinin(%62,5) parçalanmış aileye sahip ergenler ve 150'si (37,5) anane babası boşanmamış ergenler oluşturmaktadır. Bireylerin 127'sinin (%50,8) kız olduğu ve 123'ünün (%49,2) erkek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.2.1. Parçalanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	Cinsiyet	N	(Yüzdeler)
Ayrı	Kız	127	50,8
	Erkek	123	49,2
	Toplam	250	100
Birlikte	Kız	74	49,3
	Erkek	76	50,7
	Toplam	150	100

Tablo3.2.1 'de görüldüğü gibi Annesi Babası Boşanmış 127 kız, 123 erkek öğrenci; Annesi Babası Boşanmamış 74 kız, 76 erkek öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo3.2.2 Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	N	(Yüzdeler)
Ayrı	9.Sınıf	58	23,2
	10.Sınıf	60	24,0
	11.Sınıf	76	30,4
	12.Sınıf	56	22,4
	Toplam	250	100,0
Birlikte	9.Sınıf	35	23,3
	10.Sınıf	58	38,7
	11.Sınıf	36	24
	12.Sınıf	21	14
	Toplam	150	100,0

Tablo3.2.2 görüldüğü üzere Annesi Babası Boşanmış ergenlerin 9.sınıf 58 öğrenci, 10.sınıf 60 öğrenci, 11.sınıf 76 öğrenci, 12.sınıf 56 öğrenci; Annesi Babası Boşanmamış ergenlerin 9.sınıf 35 öğrenci, 58 öğrenci 10.sınıf, 36 öğrenci 11.sınıf, 21 öğrenci 12.sınıf araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo.3.2.3 Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

	Okul Türü	N	(Yüzdeler)
Ayrı	Sabancı 50.Yıl A.L	77	30,8
	Mesleki ve Teknik A.L.	41	16,4
	A.Anadolu İmam Hatip L.	38	15,2
	Avcılar Anadolu Lisesi	50	20,0
	Saide Zorlu TML.	44	17,6
	Toplam	250	100,0
Birlikte	Sabancı 50.Yıl A.L	58	38,7
	Mesleki ve Teknik A.L.	16	10,7
	A.Anadolu İmam Hatip L.	16	10,7
	Avcılar Anadolu Lisesi	40	26,7
	Saide Zorlu TML.	20	13,3
	Toplam	150	100,0

Tablo3.2.3’de görüldüğü üzere Annesi Babası Boşanmış Sabancı 50.yıl Anadolu lisesinden 77, Avcılar mesleki ve teknik Anadolu lisesinden 41, Avcılar Anadolu imam hatip lisesinden 38, Avcılar Anadolu lisesinden 50, Saide Zorlu Ticaret ve Meslek Lisesinden 44 öğrenci; annesi babası birlikte Sabancı 50.yıl Anadolu Lisesinden 58, Avcılar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 16, Avcılar Anadolu

İmam Hatip Lisesinden 16, Avcılar Anadolu lisesinden 40, Saide Zorlu Ticaret ve Meslek lisesinden 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo.3.2.4 Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımları

Anne Baba Birliktelik Durumları	N	(Yüzdelerik)
Ayrı	150	37,5
Birlikte	250	62,5
Toplam	400	100,0

Tablo3.2.4’de görüldüğü üzere araştırma örnekleminin 250 öğrencinin anne babası boşanmış aileye sahip iken 150 öğrencinin ise anne babası boşanmamış aileye sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları aşağıda belirtilmiştir. Ölçme araçları 2015 – 2016 öğretim yılı birinci yarıyıl döneminde örneklemini oluşturan öğrencilere uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Örneklemini oluşturan öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak amacıyla araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan form 9 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenler ile ilgili bilgi sağlamaktadır. Sorular sırasıyla: öğrencinin; cinsiyeti, sınıf düzeyi, yaşı, öğrenim gördüğü okul, anne babanın evlilik durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin algılanan ekonomik durumu ile ilgilidir. Araştırmada kullanılan demografik bilgi formunun bir örneği ek’te sunulmuştur.

3.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg Self-Esteemscale (Benlik Saygısı Ölçeği) 1965 yılında morris rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçüm aracı olarak geliştirilmiştir. Dr. Füsün Çetin Çuhadaroğlu 1985 yılında Türkçeye çevrilen ölçek, 3 ayrı öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Bu form, Hacettepe çocuk hastane'sine başvuran 10 ergene uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra ölçek son halini almıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliği, 15–18 yaş arasındaki lise öğrencilerine bir ay ara ile iki kez uygulanması sonucu, her alt test için elde edilen değişmezlik kat sayıları. 46 ile. 89 arasında değişmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında, benlik saygısı için psikiyatrik görüşmeler yapılmış ve görüşme ile ölçek sonuçları arasındaki uygunluk Perason momentler çarpımı tekniği ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak geçerlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Benlik saygısı ölçeği ekte sunulan 10 maddeden oluşmaktadır (Çuhadaroğlu 1986, Öner 1997). Yapılan bu çalışmada da, 10 maddeden oluşan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği uygulanması kolay bir ölçektir. Ters maddeler (3, 5, 8, 9 ve 10) çevrilerek, puanlar hesaplanmıştır. Cevaplar 4 en yüksek olacak şekilde 1 ile 4 arasında puanlanmıştır. Yüksek puan alan bireylerin yüksek benlik saygısına, düşük puan alan bireylerin düşük benlik saygısına sahip oldukları kabul edilmiştir.

3.3.3. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okula bağlılığı ölçmek amacıyla “Okula Bağlılık Ölçeği” (school bondingscale) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Can, 2008) tarafından yapılmıştır. OBÖ, beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. OBÖ Okula Bağlanma, Öğretmene Bağlanma, Okul Sorumluluğu, Aile İletişimi, Okul Aktivitelerine Katılma, Algılanan Fırsatlar alt ölçekleri bulunmaktadır. Ancak okul aktivitelerine katılma alt boyutundaki maddeler için öğrencilerden katıldıkları gün sayılarını belirten kategoriyi; okul sorumluluğu alt boyutunun bir maddesi için de derslerinden aldıkları notları belirten kategorilerden birini seçmeleri istenmektedir. Bu maddeler de belsi olarak derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler “Tamamen Katılıyorum” şeklinde

yanıtlandığında 5 puanla değerlendirilirken, “Hiç Katılmıyorum” yanıtı 1 Puanla değerlendirilmektedir. Ortada bulunan yanıtlar ise 4, 3 Ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Negatif ifade içeren 1, 4, 7, 8, 9 ve 12. Maddeler ise ters olarak puanlanmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler sosyal bilimler için istatistik paket programı (spss 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analizlere başlamadan önce veriler normal dağılım açısından incelendi. Parçalanmış Aileye sahip grubun bağımlı değişken Benlik Saygısı Shapiro-Wilk testinin de (S-W= .99, df= 250, p=.087) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bağımlı değişkenlerden Okula Bağlılık Shapiro-Wilk testinin de (S-W= .99 df= 250, p=.261) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ancak karşılaştırılma yapılan annesi babası boşanmış ve boşanmamış grubun bağımlı değişken Benlik Saygısı Shapiro-Wilk testinin de (S-W= .98, df= 400, p=.00) normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bağımlı değişkenlerden Okula Bağlılık Shapiro-Wilk testinin de (S-W= .98 df= 400, p=.00) normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, spss programının hesapladığı değer 0.05’den küçükse anlamlıdır, 0.05’den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir. İkiden fazla bağımsız değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için tek yönlü varyans analizi, iki değişken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Tek örneklem t testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki pearson korelasyon ile test edilmiştir. Annesi Babası Boşanmış ve Boşanmamış iki grup karşılaştırılmasında Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Öğrenciler tereddüt ettikleri konularda sorular sormuşlar ve bu sorular araştırmacı tarafından bizzat cevaplanmıştır. Araştırma verileri; Nisan-Mayıs 2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrencilere (demografik form, benlik saygısı ve okula bağlılık ölçeği) uygulanmıştır. Bu ölçekler bilgisayarda istatistik işlemlerin yapılabilmesi için ayrı ayrı puanlanarak düzenlenmiştir. Verilerin toplanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Avcılar İlçesinde uygulanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Parçalanmış aileye sahip 250 ergene bilgi verilerek, onanmış bilgi formlarını okumaları, gönüllü olmaları halinde imzalamaları istenmiştir. Parçalanmış aileye sahip 250 ergene yine gönüllülük ve etik kurallar çerçevesinde Demografik Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Ölçeği verilerek doldurmaları istenmiştir. Sınırlılıklara dikkat edilerek, çalışmaya dâhil edilen 127 kız, 123 erkek olmak üzere 250 kişilik grup oluşturmaktadır. Diğer grup ise sınırlılıklara dikkat edilerek bahsi geçen okullardan, bilgilendirilmiş onam formlarını okuyarak imzalamış anne ve babası boşanmamış ergenlerin 74 kız,76 erkek olmak üzere 150 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilere Demografik Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Ölçeği verilerek doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda ölçekler sınırlılıklara göre kontrol edilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğrencilerden ölçme araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Okula Bağlılık Envanterinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Benlik Saygısı	22,04	3,83	11,00	32,00
Okula Bağlılık				
Toplam	55,90	8,74	32,00	79,00
Okula				
Bağlanma	5,39	1,83	2,00	10,00
Öğretmene				
Bağlanma	5,46	1,70	2,00	9,00
Okul				
Sorumluluğu	19,02	4,05	8,00	29,00
Aile İletişimi	11,43	3,40	4,00	20,00
Okul				
Aktivitelere	9,43	2,34	1,00	18,00
Algılanan				
Fırsatlar	5,67	1,83	2,00	10,00

“Benlik saygısı ve okula bağlılık ölçeklerinden ” elde edilen puanlarda, puanlar yüksekse benlik saygısı ve okula bağlılığın yüksek olduğu kabul edilmiştir. “benlik saygısı ve okula bağlılık ölçeklerinden” elde edilen puanlar düşük ise benlik

saygısı ve okula bağlılık ölçeklerinden düşük olduğu kabul edilmiştir. Benlik saygısı ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ($\bar{x}=22,04$), okula bağlılık ölçeğinden elde edilen toplam puanların ortalaması ($\bar{x}=55,90$) ve okula bağlılık ölçeklerinin alt ölçekleri olan okula bağlanma puanların ortalaması ($\bar{x}=5,39$), öğretmene bağlanma puanların ortalaması ($\bar{x}=5,46$), okul sorumluluğu puanların ortalaması ($\bar{x}=19,02$), aile iletişimi puanların ortalaması ($\bar{x}=11,43$), okul aktivitelerine katılma puanların ortalaması ($\bar{x}=9,43$), algılanan fırsatlar puanların ortalaması ($\bar{x}=5,67$) olarak görülmektedir. Benlik saygısı ölçeğinin maksimum puanı (32,00), okula bağlılık ölçeğinin toplam maksimum puanı (79,00), okula bağlanma maksimum puanı(10,00), öğretmen bağlanma maksimum puanı(9,00), okul sorumluluğu maksimum puanı (29,00), aile iletişimi maksimum puanı(20,00), okul aktivitelerine katılım maksimum puanı (18,00), algılanan fırsatlar maksimum puanı (10,00) olarak gerçekleşmiştir. Benlik saygısı ölçeğinin minimum puanı (11,00), okula bağlılık toplam ölçeğinin minimum puanı (32,00), okula bağlanma minimum puanı (2,00), öğretmene bağlanma minimum puanı (2,00), okul sorumluluğu minimum puanı (8,00), aile iletişimi minimum puanı (4,00), okul aktivitelerine katılım minimum puanı (1,00), algılanan fırsatlar minimum puanı (2,00) olarak gerçekleşmiştir. Benlik saygısı ölçeğinin standart sapması (3,83), okula bağlılık toplam ölçeğinin standart sapması (8,74), okula bağlanma standart sapması (1,83), öğretmen bağlanma standart sapması (1,70), okul sorumluluğu standart sapması (4,05), aile iletişimi standart sapması (3,40), okul aktivitelerine katılım standart sapması(2,34), algılanan fırsatlar standart sapması (1,83) olarak görülmektedir. Okula bağlılığın standart sapması, benlik saygısından standart sapmasından yüksek olduğu için okula bağlılığın güvenilirliği, benlik saygısından yüksektir.

Tablo 4.2. Ebeveynlerin Benlik Saygılarının Birliktelik Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Birliktelik Durumu		N	S.O.	S.T.	U	Z	p
	Birlikte	Ayrı						
Benlik Saygısı	Birlikte		150	316,05	47407,00	1418,000	-15,504	,000*
	Ayrı		250	131,17	32793,00			

*p<.05

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında benlik saygısı ölçeğinin puanı açısından istatistik açılarından anlamlı fark bulunmaktadır [$u=1418.00$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla benlik saygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.3. Ebeveynlerin Okula Bağlılık ve Alt Ölçeklerinin Boşanma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Birliktelik Durumu		N	S.O.	S.T.	U	Z	p
	Birlikte	Ayrı						
Okula Bağ.	Birlikte		150	290,24	43536,50	5288,50	-12,152	,000*
	Ayrı		250	146,65	36663,50			
Öğret. Bağ.	Birlikte		150	293,44	44015,50	4809,50	-12,584	,000*
	Ayrı		250	144,74	36184,50			
Okul Sorum.	Birlikte		150	306,02	45903,00	2922,00	-14,167	,000
	Ayrı		250	137,19	34297,00			
Aile İletişim	Birlikte		150	274,49	41173,50	7651,50	-9,946	,000
	Ayrı		250	156,11	39026,50			
Okul Akti. Katılım	Birlikte		150	252,93	37939,00	10886,00	-7,102	,000
	Ayrı		250	169,04	42261,00			
Algı. Fırsat	Birlikte		150	291,09	43663,50	5161,00	-12,256	,000
	Ayrı		250	146,15	36536,50			
O.Bağlılık (Toplam)	Birlikte		150	319,13	47869,00	956,00	-15,901	,000
	Ayrı		250	129,32	32331,00			

* $p<.05$

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okula bağlanma alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açılarından anlamlı fark bulunmaktadır

[$u= 5288.50$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla okula bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında öğretmene bağlanma alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 4809.50$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla öğretmene bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okul sorumluluğu alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 2922.00$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla okul sorumluluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında aile iletişimi alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 7651.50$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla aile iletişimi düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 10886.00$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla okul aktivitelerine katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında Algılana Fırsatlar alt ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 5161.00$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış olanlara oranla Algılanan Fırsatlar düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır

Ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeğinin puanı açısından istatistik açısından anlamlı fark bulunmaktadır [$u= 956,00$, $p<.05$]. Annesi babası boşanmamış ergenlerin, boşanmış

olanlara oranla okula bağlılık (toplam skor) düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.4. Annesi Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı Sonuçları İle Okula Bağlılık Puanları Arasındaki İlişki

Ölçekler	Okula Bağlanma	Öğretmene Bağlanama	Okul Sorumluluğu	Aile İletişim	Okul Aktivi. Katılma	Algılanan Fırsatlar	Okula Bağlılık (Toplam)
Benlik Saygısı	.278**	.177**	.201**	.129*	.203**	.159*	.333**

*P<.01, *P<.05

Tablo 4.4’ de görüldüğü üzere okula bağlanma alt ölçeklerinden okula bağlanma puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.278) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağlılık alt ölçeklerinden öğretmene bağlanma puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.177) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağlılık alt ölçeklerinden okul sorumluluğu puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.201) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağlılık alt ölçeklerinden aile iletişim puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.129) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağlılık alt ölçeklerinden okul aktivitelerine katılma puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.203) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağlılık alt ölçeklerinden algılanan fırsatlar puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.159) olarak hesaplanmıştır.

Okula bağıllık toplam puanları ile benlik saygısı puanı arasındaki ilişki (.333) olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre okula bağıllık ve benlik saygısı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 4.5. Benlik Saygısı Ölçeği Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Kadın	127	22,37±4,00	248	1,36	,173
Erkek	123	21,70±3,64			

*p>.05

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi öğrencilerin “benlik saygısı ölçeği” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(148)=.307, p>.05]. Erkek öğrencilerin benlik saygısı ölçek puanı (\bar{x} =21,31) kız öğrencilere göre (\bar{x} =21,93) daha düşüktür. Diğer bir ifade ile kız öğrencilerin benlik saygıları ile ilgili algıları erkek öğrencilerden yüksektir.

Tablo 4.6. Okul Bağıllık ve Alt Ölçekleri Sonuçlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Okula Bağıllık	Kız	127	5,44±1,90	248	,461	,645
	Erkek	123	5,34±1,77			
Öğretmene Bağıllık	Kız	127	5,66±1,74	248	1,874	,062
	Erkek	123	5,26±1,63			
Okul Sorumluluğu	Kız	127	19,42±4,40	248	1,584	,114
	Erkek	123	18,61±3,62			
Aile İletişim	Kız	127	11,59±3,41	248	,784	,434
	Erkek	123	11,26±3,40			

Okul Aktivite Katılma	Kız	127	9,36±2,25	248	-,478	,633
	Erkek	123	9,50±2,43			
Algılanan Fırsatlar	Kız	127	5,74±1,84	248	,666	,506
	Erkek	123	5,59±1,81			
Okula Bağlılık (Toplam)	Kız	127	56,65±9,15	248	1,387	,167
	Erkek	123	55,12±8,26			

*p>.05

Tablo 4.6.'de görüldüğü gibi öğrencilerin “okula bağlanma alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(248)=.461, p>.05]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması (\bar{x} =5,44) erkek öğrencilere (\bar{x} =5,34) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Öğretmene Bağlanma alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(248)=1,874, p>.05]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması (\bar{x} =5,66) erkek öğrencilere (\bar{x} =5,26) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Okul Sorumluluğu Bağlanma alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(248)=1.584, p>.05]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması (\bar{x} =19,42) erkek öğrencilere (\bar{x} =18,61) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Aile İletişim alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(248)=.784, p>.05]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması (\bar{x} =11,59) erkek öğrencilere (\bar{x} =11,26) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Okul Aktivitelerine Katılma alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(248)= -,478, p>.05]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması (\bar{x} =9,36) erkek öğrencilere (\bar{x} =9,50) göre daha düşük olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Algılanan fırsatlar alt ölçeğinden” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(248)=,666, p>.05$]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması ($\bar{x}=5,74$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=5,59$) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

“Okul Bağlılık (toplam skor)” elde edilen puanlardan cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(248)=1,387, p>.05$]. Kız öğrencilerin okula bağlanma alt ölçeği ortalaması ($\bar{x}=56,65$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=55,12$) göre daha yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4.7. Benlik Saygısı Ölçeğinin Sonuçlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik Saygısı	9.Sınıf	58	21,15±3,67	G.Arası	77,449	3	25,816	1,770	,153
	10.Sınıf	60	21,95±4,03	G.İçi	3587,067	246	14,582		
	11.Sınıf	76	22,28±3,75	Toplam	3664,516	249			
	12.Sınıf	56	22,73±3,81						

* $Pp>.05$

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere benlik saygısı ölçeği sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= 1,770, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi artıkça benlik saygısı puan ortalamalarda artmaktadır.

Tablo 4.8. Okula Bağlılık ve Alt Ölçeklerinin Sonuçlarının Sınıf Düzeyine Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Okul B.	9.Sınıf	58	5,63±1,75	G.Arası	8,616	3	2,872	,850	,468
	10.Sınıf	60	5,53±2,03	G.İçi	831,180	246	3,379		
	11.Sınıf	76	5,18±1,76	Toplam	839,796	249			
	12.Sınıf	56	5,28±1,79						

Öğretmene Bağlanma	9.Sınıf	58	5,51±1,67	G.Arası	,630	3	,210	,072	,975
	10.Sınıf	60	5,51±1,88	G.İçi	719,546	246	2,925		
	11.Sınıf	76	5,42±1,71	Toplam	720,176	249			
	12.Sınıf	56	5,41±1,53						
Okul Sorum.	9.Sınıf	58	18,62±3,75	G.Arası	58,432	3	19,477	1,189	,315
	10.Sınıf	60	19,86±4,12	G.İçi	4030,372	246	16,384		
	11.Sınıf	76	18,90±4,33	Toplam	4088,804	249			
	12.Sınıf	56	18,71±3,83						
Aile İletişimi	9.Sınıf	58	11,12±3,27	G.Arası	27,143	3	9,048	,777	,508
	10.Sınıf	60	11,91±3,39	G.İçi	2864,201	246	11,643		
	11.Sınıf	76	11,15±3,51	Toplam	2891,344	249			
	12.Sınıf	56	11,60±3,42						
Okul Akt.Kat.	9.Sınıf	58	9,27±2,94	G.Arası	2,975	3	,992	,179	,911
	10.Sınıf	60	9,38±1,97	G.İçi	1362,369	246	5,538		
	11.Sınıf	76	9,56±2,36	Toplam	1365,344	249			
	12.Sınıf	56	9,46±1,99						
Algılanan Fırsatlar	9.Sınıf	58	6,06±1,86	G.Arası	15,459	3	5,153	1,547	,203
	10.Sınıf	60	5,75±1,86	G.İçi	819,645	246	3,332		
	11.Sınıf	76	5,43±1,86	Toplam	835,104	249			
	12.Sınıf	56	5,50±1,68						
Okula Bağlılık (Toplam)	9.Sınıf	58	55,36±8,36	G.Arası	179,268	3	59,756	,779	,507
	10.Sınıf	60	57,35±9,06	G.İçi	18865,232	246	76,688		
	11.Sınıf	76	55,21±9,36	Toplam	19044,500	249			
	12.Sınıf	56	55,83±7,91						

*p> .05

Tablo 4. 8’de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)=,850$, $p>.05$].

Elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi artıkça okula bağlanma alt ölçeği puanlarında azalmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)=,072$, $p>.05$].

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= 1,189, p>.05$].

Analiz sonuçlarına göre aile iletişim alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= ,777, p>.05$].

Analiz sonuçlarına göre okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= ,179 p>.05$].

Analiz sonuçlarına göre algılanan fırsatlar alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= 1,547, p>.05$]. Öğrencilerin sınıf düzeyleri artıkça algılanan fırsatlar da azalmaktadır.

Ergenlerin okula bağlılık(toplam skor) ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= ,779, p>.05$].

Tablo 4.9. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik Saygısı	14-16	117	21,59±3,95	G.Arası	97,905	2	48,953	3,390	,035*
	17-18	114	22,17±3,57	G.İçi	3566,611	247	14,440		
	19-20	19	24,00±4,13	Toplam	3664,516	249			

* $p< .05$

Tablo4.9.'daki analiz sonuçlarına göre benlik saygısı ölçeğinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(2-247)=3,390, p<.05$]. Elde edilen bulgulara göre yaş düzeyi artıkça benlik saygısı düzeyleri puanları da artmaktadır.

Tablo 4.10. Okula Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Yaş	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Okul B.	14-16	117	5,48±1,83	G.Arası	2,381	2	1,191	,351	,704
	17-18	114	5,28±1,84	G.İçi	837,415	247	3,390		
	19-20	19	5,47±1,86	Toplam	839,796	249			
Öğret. Bağ.	14-16	117	5,43±1,75	G.Arası	1,021	2	,510	,175	,839
	17-18	114	5,45±1,70	G.İçi	719,155	247	2,912		
	19-20	19	5,68±1,33	Toplam	720,176	249			
Okul Sorum.	14-16	117	19,62±3,78	G.Arası	86,123	2	43,061	2,657	,072
	17-18	114	18,40±4,39	G.İçi	4002,681	247	16,205		
	19-20	19	19,10±2,97	Toplam	4088,804	249			
Aile İlet.	14-16	117	11,55±3,38	G.Arası	3,639	2	1,820	,156	,856
	17-18	114	11,34±3,46	G.İçi	2887,705	247	11,691		
	19-20	19	11,21±3,34	Toplam	2891,344	249			
Okul Akt. Kat.	14-16	117	9,22±2,45	G.Arası	9,859	2	4,929	,898	,409
	17-18	114	9,63±2,30	G.İçi	1355,485	247	5,488		
	19-20	19	9,52±1,74	Toplam	1365,344	249			
Algt. Fir.	14-16	117	5,86±1,78	G.Arası	8,064	2	4,032	1,204	,302
	17-18	114	5,50±1,89	G.İçi	827,040	247	3,348		
	19-20	19	5,47±1,71	Toplam	835,104	249			
Okula Bağlılık (Toplam)	14-16	117	56,47±8,28	G.Arası	102,207	2	51,103	,666	,514
	17-18	114	55,20±9,53	G.İçi	18942,293	247	76,689		
	19-20	19	56,52±6,26	Toplam	19044,500	249			

$p > .05$

Tablo 4. 10'de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeği puanı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247) = ,351, p > .05$].

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247) = ,175, p > .05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin yaşları arttıkça öğretmene bağlılık düzeylerinde artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247) = 2,657, p > .05$].

Analiz sonuçlarına göre aile iletişim alt ölçeği puanı sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247)= ,156, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin yaşları artıkça aile iletişim puanları düşmektedir.

Analiz sonuçlarına göre okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247)= ,898, p>.05$].

Analiz sonuçlarına göre algılanan fırsatlar alt ölçeği puanı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247)= 1,204, p>.05$]. Öğrencilerin yaşları artıkça algılanan fırsatlar da azalmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre okula bağlılık (toplam skor) ölçeği puanı yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-247)= ,666, p>.05$].

Tablo 4.11. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Başarı Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Başarı Dur.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik Saygısı	0-50	26	20,53±4,03	G.Arası	135,600	3	45,200	3,151	,026*
	50-70	126	22,70±3,86	G.İçi	3528,916	246	14,345		
	70-85	89	21,62±3,68	Toplam	3664,516	249			
	85+++	9	21,22±2,72						

* $p < .05$

Tablo 4.11’da görüldüğü üzere benlik saygısı ölçeği 1.dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 3,151, p<.05$].

Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla Gabriel testine göre 0-50 puan başarısına ($\bar{x}=20,53$) sahip öğrencilerle 50-70 puan başarısına ($\bar{x}=22,70$) sahip öğrenciler arasında fark vardır.

Tablo 4.12. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Başarı Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Başarı Dur.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Okul B.	0-50	26	4,46±1,63	G.Arası	36,615	3	12,205	3,738	,012*
	50-70	126	5,34±1,78	G.İçi	803,181	246	3,265		
	70-85	89	5,77±1,87	Toplam	839,796	249			
	85++	9	5,11±1,96						
Öğrt. Bağ.	0-50	26	4,80±1,16	G.Arası	20,180	3	6,727	2,364	,072
	50-70	126	5,40±1,63	G.İçi	699,996	246	2,846		
	70-85	89	5,76±1,81	Toplam	720,176	249			
	85++	9	5,22±2,27						
Okul Sorum.	0-50	26	16,96±4,15	G.Arası	181,664	3	60,555	3,813	,011*
	50-70	126	19,53±3,97	G.İçi	3907,140	246	15,883		
	70-85	89	19,11±3,90	Toplam	4088,804	249			
	85++	9	17,00±4,55						
Aile İletişimi	0-50	26	9,30±2,49	G.Arası	142,991	3	47,664	4,266	,006*
	50-70	126	11,51±3,34	G.İçi	2748,353	246	11,172		
	70-85	89	11,82±3,45	Toplam	2891,344	249			
	85++	9	12,55±4,15						
Okul Akt. Kat.	0-50	26	9,15±2,66	G.Arası	18,250	3	6,083	1,111	,345
	50-70	126	9,39±2,45	G.İçi	1347,094	246	5,476		
	70-85	89	9,67±2,13	Toplam	1365,344	249			
	85++	9	8,33±1,32						
Algı. Fırsatlar	0-50	26	4,73±1,66	G.Arası	27,684	3	9,228	2,811	,040*
	50-70	126	5,69±1,89	G.İçi	807,420	246	3,282		
	70-85	89	5,88±1,74	Toplam	835,104	249			
	85++	9	5,88±1,61						
Okula Bağlılık (Toplam)	0-50	26	49,57±6,37	G.Arası	1278,607	3	426,202	5,902	,001*
	50-70	126	56,32±8,29	G.İçi	17765,893	246	72,219		
	70-85	89	57,33±8,87	Toplam	19044,500	249			
	85++	9	54,00±12,37						

*p< .05, p> .05

Tablo 4. 12 'de görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeği puanı 1.dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 3,738$, $p<.05$]. Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla gabriel testine göre 0–50 puan başarısına ($\bar{x}=4.46$) sahip öğrencilerle, 70–85 puan başarıya ($\bar{x}=5.77$) sahip öğrencilerle arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre 70–85 puan başarıya sahip öğrencilerin 0–50 puan başarıya sahip öğrencilere göre okula bağlanma yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= 2,364$, $p>.05$]. Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla games-howell testine göre 0–50 puan başarısına ($\bar{x}=4,80$) sahip öğrencilerle, 70 - 85 puan başarıya ($\bar{x}=5,76$) arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre 70–85 puan başarıya sahip öğrencilerin 0–50 puan başarıya sahip öğrencilere göre okul sorumluluğu yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeği puanı 1.dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 3,813$, $p<.05$]. Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla gabriel testine göre 0–50 puan başarısına ($\bar{x}=16,96$) sahip öğrencilerle, 50–70 puan başarıya ($\bar{x}=19,53$) arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre 50–70 puan başarıya sahip öğrencilerin 0–50 puan başarıya sahip öğrencilere göre okul sorumluluğu yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre aile iletişim alt ölçeği puanı 1.dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 4,266$, $p<.05$].

Elde edilen bulgulara göre başarı düzeyi artıkça aile iletişim düzeyleri puanları da artmaktadır. Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla gabriel testine göre 0–50 başarıya ($\bar{x}=9,30$) sahip öğrencilerle, 50-70 başarıya ($\bar{x}=11,51$) sahip öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. 0-50 başarıya ($\bar{x}=9,30$) sahip öğrencilerle 85 ve üstü başarıya ($\bar{x}=12,55$) sahip öğrencilerle arasındaki fark anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı 1.dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(3-246)= 1,111, p>.05$]. 0–50 başarıya sahip öğrencilerin okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı ortalaması ($\bar{x}=4,52$), 50–70 başarıya sahip öğrencilerin okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı ortalaması ($\bar{x}=5,35$), 70–85 başarıya sahip öğrencilerin okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı ortalaması ($\bar{x}=5,37$) ve 85 ve üstü başarıya sahip öğrencilerin okul aktivitelerine katılma alt ölçeği puanı ortalaması ($\bar{x}=6,20$) olarak görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin 1.dönem başarıları arttıkça okul aktivitelerine katılımları da artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre algılanan fırsatlar alt ölçeği puanı 1. Dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 2,811, p<.05$]. Elde edilen bulgulara göre başarı düzeyi arttıkça algılanan fırsatlar düzeyleri puanları da artmaktadır. Ancak 85 ve üstü başarıya sahip öğrencilerin algılanan fırsatları puanları düşmektedir. . Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla gabriel testine göre 0–50 başarıya ($\bar{x}=4,73$) sahip öğrenciler ile 85 ve üstü başarıya ($\bar{x}=5,88$) sahip öğrencilerle arasındaki fark anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre okula bağlılık (toplam skor) ölçeği puanı 1. Dönem başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(3-246)= 5,902, p<.05$]. Elde edilen bulgulara göre başarı düzeyi arttıkça okula bağlılık düzeyleri puanları da artmaktadır. Ancak 85 ve üstü başarıya sahip öğrencilerin okula bağlılık puanları düşmektedir. Gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Gruplar arasında farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya koymak amacıyla gabriel testine göre 0–50 başarıya ($\bar{x}=49,57$) sahip öğrencilerle, 50-70 başarıya ($\bar{x}=56,32$) sahip öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. 0-50 başarıya ($\bar{x}=49,57$) sahip öğrencilerle 70 – 85 başarıya ($\bar{x}=57,33$) sahip öğrencilerle arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 4.13. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek. Anne Eğit.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
O.Değil	9	22,11±3,10	G.Arası	145,305	5	29,061		
Okuryazar	18	20,16±4,44						
Benlik İlkokul	58	22,12±3,62	G.İçi	3519,211	244	14,423	2,015	,077
Saygıs Ortaokul	59	21,93±4,40						
Lise	86	21,98±3,57	Toplam	3664,516	249			
Üniv.	20	24,05±2,70						

*p > .05

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere 9 öğrencinin annesi okuryazar değil, 18 öğrencinin annesi okuryazar, 58 öğrencinin annesi ilkokul, 59 öğrencinin annesi ortaokul, 86 öğrencinin annesi lise , 20 öğrencinin annesi üniversite mezunu olarak belirtilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre benlik saygısı ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [F(5–244)=2.015, P>.05]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Üniversite anneye sahip öğrencilerin en yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.14. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Başarı Dur.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Okula	O.Değil	9	4,77±1,39	G.Arası	10,440	5	2,088		
	Okuryazar	18	5,27±2,05						
Bağlan.	İlkokul	58	5,63±1,55	G.İçi	829,356	244	3,399	,614	,689

	Ortaokul	59	5,45±1,73						
	Lise	86	5,23±1,97	Toplam	839,796	249			
	Üniv.	20	5,60±2,28						
	O.Değil	9	4,55±1,13	G.Arası	21,553	5	4,311		
	Okuryazar	18	5,38±1,28						
Öğret.	İlkokul	58	5,86±1,44	G.İçi	698,623	244	2,863	1,506	,189
Bağ.	Ortaokul	59	5,55±1,84						
	Lise	86	5,32±1,86	Toplam	720,176	249			
	Üniv.	20	5,10±1,61						
	O.Değil	9	19,22±5,16	G.Arası	73,518	5	14,704		
	Okuryazar	18	18,66±4,87						
Okul	İlkokul	58	19,65±3,26	G.İçi	4015,286	244	16,456	,894	,486
Sorum.	Ortaokul	59	19,50±3,95						
	Lise	86	18,43±4,48	Toplam	4088,804	249			
	Üniv.	20	18,60±3,05						
	O.Değil	9	12,22±2,68	G.Arası	170,497	5	34,099		
	Okuryazar	18	9,66±2,30						
Aile	İlkokul	58	10,82±3,56	G.İçi	2720,847	244	11,151	3,058	,011*
İlet.	Ortaokul	59	11,96±3,24						
	Lise	86	11,32±3,51	Toplam	2891,344	249			
	Üniv.	20	13,30±3,13						
	O.Değil	9	9,55±2,35	G.Arası	3,183	5	,637		
Okul	Okuryazar	18	9,38±2,47						
Akt	İlkokul	58	9,32±2,08	G.İçi	1362,161	244	5,583	,114	,989
Katı	Ortaokul	59	9,32±2,56						
	Lise	86	9,52±2,40	Toplam	1365,344	249			
	Üniv.	20	9,65±2,20						
	O.Değil	9	5,00±1,73	G.Arası	29,524	5	5,905		
	Okuryazar	18	4,88±1,99						
Algı.	İlkokul	58	6,08±1,71	G.İçi	805,580	244	3,302	1,788	,116
Fırsat.	Ortaokul	59	5,45±1,83						
	Lise	86	5,80±1,77	Toplam	835,104	249			
	Üniv.	20	5,55±2,08						
Okula	O.Değil	9	55,11±9,54	G.Arası	483,978	5	96,796		

Bağlılık	Okuryazar	18	53,38±9,48						
(Tplm)	İlkokul	58	57,17±7,40	G.İçi	18560,522	244	76,068	1,272	,276
	Ortaokul	59	56,81±9,48						
	Lise	86	54,58±8,80	Toplam	19044,500	249			
	Üniv.	20	57,80±8,51						

*p >.05 ,*p<.05

Tablo 4.14 analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)= ,614, p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)= 1,506, p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile öğretmene bağlanma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)= ,894, p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile okul sorumluluğu algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına aile iletişim alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(5-244)= 3,058, p<.05$] . Okuryazar olmayan anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}=12,22$), okuryazar olan anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=9,66$), ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=10,82$), ortaokul mezunu anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=11,96$), lise mezunu anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=11,32$), üniversite mezunu anneye sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=13,30$) olarak görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile aile iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.114$, $p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile okul aktivitelerine katılma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına algılanan fırsatlar alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=1,788$, $p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile algılanan fırsatlar algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına okula bağlılık (toplam) anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=1,272$, $p>.05$]. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile algılanan fırsatlar algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.15. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik Saygısı	O.Değil	7	21,57±5,12	G.Arası	72,332	5	14,466		
	Okuryazar	17	20,82±4,68						
	İlkokul	46	21,71±3,83	G.İçi	3592,184	244	14,722	,983	,429
	Ortaokul	81	22,53±3,75						
	Lise	66	21,71±3,78	Toplam	3664,516	249			
	Üniv.	33	22,69±3,34						

* $p >.05$

Tablo 4.16'de görüldüğü üzere 7 öğrencinin babası okuryazar değil, 17 öğrencinin babası okuryazar, 46 öğrencinin babası ilkokul, 81 öğrencinin babası

ortaokul, 66 öğrencinin babası lise, 33 öğrencinin babası üniversite mezunu olarak belirtilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre benlik saygısı ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=,983$, $p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.16. Okul Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Başarı Dur.	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ort.	F	p
Okula Bağlan.	O.Değil	7	5,71±1,70	G.Arası	5,498	5	1,100		
	Okuryazar	17	5,41±2,00						
	İlkokul	46	5,39±1,84	G.İçi	834,298	244	3,419	,322	,900
	Ortaokul	81	5,20±1,81						
	Lise	66	5,48±1,74	Toplam	839,796	249			
	Üniv.	33	5,60±2,07						
Öğret. Bağ.	O.Değil	7	5,28±1,60	G.Arası	6,993	5	1,399		
	Okuryazar	17	5,70±1,15						
	İlkokul	46	5,67±1,86	G.İçi	713,183	244	2,923	,479	,792
	Ortaokul	81	5,29±1,67						
	Lise	66	5,56±1,73	Toplam	720,176	249			
	Üniv.	33	5,30±1,75						
Okul Sorum.	O.Değil	7	20,00±4,93	G.Arası	33,108	5	6,622		
	Okuryazar	17	20,17±3,18						
	İlkokul	46	18,80±4,21	G.İçi	4055,696	244	16,622	,398	,850
	Ortaokul	81	18,91±4,33						
	Lise	66	18,92±3,85	Toplam	4088,804	249			
	Üniv.	33	19,03±3,86						
Aile İlet.	O.Değil	7	13,14±1,77	G.Arası	60,759	5	12,152		
	Okuryazar	17	10,17±2,32						
	İlkokul	46	11,13±3,68	G.İçi	2830,585	244	11,601	1,048	,390
	Ortaokul	81	11,39±3,38						

	Lise	66	11,59±3,59	Toplam	2891,344	249		
	Üniv.	33	11,90±3,32					
	O.Değil	7	10,28±2,21	G.Arası	9,821	5	1,964	
Okul	Okuryazar	17	9,52±2,47					
Akt.	İlkokul	46	9,41±2,32	G.İçi	1355,523	244	5,555	,354 ,880
Kat.	Ortaokul	81	9,51±2,25					
	Lise	66	9,39±2,61	Toplam	1365,344	249		
	Üniv.	33	9,09±2,05					
	O.Değil	7	4,85±2,03	G.Arası	23,230	5	4,646	
	Okuryazar	17	5,00±2,06					
Algı.	İlkokul	46	5,39±1,74	G.İçi	811,874	244	3,327	1,396 ,226
Fır.	Ortaokul	81	5,71±1,79					
	Lise	66	5,95±1,80	Toplam	835,104	249		
	Üniv.	33	5,90±1,89					
	O.Değil	7	59,00±10,16	G.Arası	83,897	5	16,779	
Okula	Okuryazar	17	56,05±7,31					
Bağlılık	İlkokul	46	55,67±9,02	G.İçi	18960,603	244	77,707	,216 ,956
(Toplam)	Ortaokul	81	55,54±9,23					
	Lise	66	55,96±8,08	Toplam	19044,500	249		
	Üniv.	33	56,21±9,26					

*p >.05

Tablo 4.16 analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.322, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.479, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile öğretmene bağlanma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.398, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile okul sorumluluğu algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına aile iletişim alt ölçeğinin anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=1.048, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile aile iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.354, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile okul aktivitelerine katılma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına algılanan fırsatlar alt ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=1.396, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile algılanan fırsatlar algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına Okula Bağlılık (Toplam) ölçeğinin baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.216, p>.05$]. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında görülen farklılıklar anlamlı değildir.

Tablo 4.17. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Kardeş Sayıları (Kendisi Dahil) Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik	1	80	22,26±3,34	G.Arası	48,474	5	9,695		
Saygısı	2	86	21,87±3,73						

3	47	22,19±4,58	G.İçi	3616,042	244	14,820	,654	,659
4	27	21,74±4,37						
5	4	19,50±3,31	Toplam	3664,516	249			
7	6	23,50±3,27						

*p>.05

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere 80 öğrenci tek çocuk, 86 öğrencini 1 kardeş, 47 öğrenci 2 kardeş, 27 öğrenci 3 kardeş, 4 öğrenci 4 kardeş ve 6 öğrenci 6 kardeşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre benlik saygısı ölçeğinin kardeş sayısı durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)= .654$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. En yüksek benlik saygısı algısı 6 kardeşe sahip ergenlerde bulunmuştur.

Tablo 4.18. Okula Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Kardeş Sayıları Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değ.	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Okula Bağ.	1	80	5,45±1,90	G.Arası	5,128	5	1,026		
	2	86	5,33±1,89						
	3	47	5,57±1,72	G.İçi	834,668	244	3,421	,300	,913
	4	27	5,14±1,76						
	5	4	5,75±1,70	Toplam	839,796	249			
	7	6	5,00±1,67						
	Öğret. Bağ.	1	80	5,55±1,66	G.Arası	38,558	5	7,712	
2		86	5,37±1,68						
3		47	6,06±1,72	G.İçi	681,618	244	2,794	2,761	,019
4		27	4,77±1,69						
5		4	4,75±,95	Toplam	720,176	249			
7		6	4,50±1,22						
Okul		1	80	18,55±4,34	G.Arası	136,864	5	27,373	

Sorum.	2	86	18,60±3,73						
	3	47	20,46±3,80	G.İçi	3951,940	244	16,196	1,690	,138
	4	27	19,29±4,20						
	5	4	18,25±2,98	Toplam	4088,804	249			
	7	6	19,50±4,96						
	1	80	11,40±3,69	G.Arası	23,696	5	4,739		
	2	86	11,31±3,55						
Aile İletişim	3	47	11,36±3,18	G.İçi	2867,648	244	11,753	,403	,846
	4	27	11,81±2,94						
	5	4	10,50±1,73	Toplam	2891,344	249			
	7	6	13,00±1,54						
	1	80	9,43±2,52	G.Arası	20,148	5	4,030		
	2	86	9,37±2,50						
	3	47	9,53±1,89	G.İçi	1345,196	244	5,513	,731	,601
Okul Akti. Katılım	4	27	9,03±1,65						
	5	4	11,25±3,20	Toplam	1365,344	249			
	7	6	10,00±2,82						
	1	80	5,53±1,66	G.Arası	14,423	5	2,885		
	2	86	5,87±1,96						
	3	47	5,44±1,79	G.İçi	820,681	244	3,363	,858	,510
	4	27	6,00±1,98						
Algı. Fırsat	5	4	5,75±1,25	Toplam	835,104	249			
	7	6	4,83±1,94						
	1	80	55,52±8,72	G.Arası	421,111	5	84,222		
	2	86	54,72±8,45						
	3	47	58,34±8,83	G.İçi	18623,389	244	76,325	1,103	,359
	4	27	56,33±9,71						
	5	4	55,75±6,55	Toplam	19044,500	249			
Okula Bağlılık (Toplam)	7	6	56,83±8,40						

*p >.05

Tablo 4.18 Analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.300$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları okula bağlanma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$f(5-244)= 2.761$, $p<.05$]. Tek çocuk olan öğrencilerin öğretmene bağlanma alt puan ortalamaları ($\bar{x}=5,55$), bir kardeşe sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=5,37$), iki kardeşe sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=6,06$), üç kardeşe sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=4,77$), dört kardeşe sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=4,75$) ve altı kardeşe sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=4,50$) olarak görülmektedir. Öğrencilerin kardeş sayıları öğretmene bağlanma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-244)= 1.690$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları okul sorumluluğu algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre aile iletişim alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=. 403$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları aile iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.731$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları okul aktivitelerine katılma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre algılanan fırsatlar alt ölçeğinin kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=.858$, $p>.05$]. Öğrencilerin kardeş sayıları algılanan fırsatlar algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okula bağlılık ölçeği (toplam skor) kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(5-244)=1.103$, $p>.05$].

Tablo 4.19. Benlik Saygısı Ölçek Sonuçlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Gelir Durumu	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	p
Benlik Saygısı	G.Yok	7	19,57 \pm 2,07	G.Arası	124,131	4	31,033		
	1-1000	40	20,85 \pm 3,97						
	1000-2000	99	22,25 \pm 3,82	G.İçi	3540,385	245	14,451	2,148	,076
	2000-4000	93	22,50 \pm 3,68						
	4000veÜstü	11	22,18 \pm 4,64	Gruplar İçi	3540,385	245	14,451		

* $p >.05$

Tablo 4.19’de görüldüğü üzere aile gelirini; 7 öğrenci geliri yok, 40 öğrenci 1-1000 TL, 99 öğrenci 1000-2000 TL, 93 öğrenci 2000-4000 TL, 11 öğrenci 4000 TL ve üstü sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre benlik saygısı ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-245)=2.148$, $p>.05$]. Öğrencilerin aile gelir durumu ile benlik saygısı algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.20. Okula Bağlılık ve Alt Ölçek Sonuçlarının Aile Gelir Durumuna Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Gelir Durumu	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kare. Ortal.	F	P
Okula Bağ.	G.Yok	7	4,57 \pm ,786	G.Arası	16,520	4	4,130	1,229	,299
	1-1000	40	5,35 \pm 1,87	G.İçi	823,276	245	3,360		
	1000-2000	99	5,20 \pm 1,94	Toplam	839,796	249			
	2000-4000	93	5,68 \pm 1,73						
	4000veÜst	11	5,36 \pm 1,91						

Öğret. Bağ.	G.Yok	7	3,71±1,38	G.Arası	27,387	4	6,847	2,421	,049
	1-1000	40	5,22±1,83	G.İçi	692,789	245	2,828		
	1000-2000	99	5,55±1,67	Toplam	720,176	249			
	2000-4000	93	5,54±1,59						
	4000veÜst	11	5,90±1,97						
Okul Sorum.	G.Yok	7	16,00±4,61	G.Arası	161,999	4	40,500	2,527	,041
	1-1000	40	17,82±4,30	G.İçi	3926,805	245	16,028		
	1000-2000	99	19,27±4,08	Toplam	4088,804	249			
	2000-4000	93	19,33±3,85						
	4000veüst	11	20,54±2,73						
Aile İlet.	G.Yok	7	13,85±4,14	G.Arası	117,650	4	29,412	2,598	,037
	1-1000	40	12,45±4,02	G.İçi	2773,694	245	11,321		
	1000-2000	99	10,97±3,19	Toplam	2891,344	249			
	2000-4000	93	11,43±3,18						
	4000veüst	11	10,27±3,28						
Okul Akti. Kat.	G.Yok	7	8,28±3,35	G.Arası	23,161	4	5,790	1,057	,378
	1-1000	40	9,17±2,19	G.İçi	1342,183	245	5,478		
	1000-2000	99	9,69±2,34	Toplam	1365,344	249			
	2000-4000	93	9,29±2,38						
	4000veüst	11	9,90±1,57						
Algi. Fırsat	G.Yok	7	5,85±1,21	G.Arası	5,468	4	1,367	,404	,806
	1-1000	40	5,92±1,70	G.İçi	829,636	245	3,386		
	1000-2000	99	5,51±1,78	Toplam	835,104	249			
	2000-4000	93	5,72±2,01						

	4000veüst	11	5,63±1,56						
Okula Bağlılık (Toplam)	G.Yok	7	5,85±7,04	G.Arası	261,831	4	65,458	,854	,492
	1-1000	40	5,92±9,04	G.İçi	18782,669	245	76,664		
	1000-2000	99	5,51±8,75	Toplam	19044,500	249			
	2000-4000	93	5,72±8,86						
	4000veüst	11	5,63±7,50						

*p >.05 *p<.05

Analiz sonuçlarına göre okula bağlanma alt ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [f(4-245)= 1.229, p>.05].

Analiz sonuçlarına göre öğretmene bağlanma alt ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(4-245)= 2.421, p<.05]. Aile gelir durumuna göre; geliri olmayan öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =3,71), 1 – 1000 TL gelire sahip öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =5,22), 1000- 2000 TL gelire sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =5,55), 2000 – 4000 TL gelire sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =5,54), 4000 TL ve üstü gelire sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =5,90) olarak görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir durumu ile öğretmene bağlanma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Analiz sonuçlarına göre okul sorumluluğu alt ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [f(4-245)=2.527, p<.05]. Aile gelir durumuna göre; geliri olmayan öğrencilerin okul sorumluluğu alt ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =16,00), 1 – 1000 TL gelire sahip okul sorumluluğu alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =17,82), 1000- 2000 TL gelire sahip öğrencilerin okul sorumluluğu alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =19,27), 2000 – 4000 TL gelire sahip öğrencilerin okul sorumluluğu alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =19,33), 4000 TL ve üstü gelire sahip öğrencilerin okul sorumluluğu alt ölçeği puanı ortalamaları (\bar{x} =20,54) olarak görülmektedir.

Öğrencilerin aile gelir durumu ile okul sorumluluğu algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aile gelir durumu artıkça öğrencilerin okul sorumluluğu ortalamalarında artmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre aile iletişim alt ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-245)= 2.598, p<.05$].

Aile gelir durumuna göre; geliri olmayan öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}=13,85$), 1 – 1000 tl gelire sahip aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=12,45$), 1000- 2000 tl gelire sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=10,97$), 2000 – 4000 tl gelire sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=11,43$), 4000 tl ve üstü gelire sahip öğrencilerin aile iletişim alt ölçeği puanı ortalamaları ($\bar{x}=10,27$) olarak görülmektedir.

Öğrencilerin aile gelir durumu ile aile iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre okul aktivitelerine katılma ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-245)= 1.057, p>.05$]. Öğrencilerin aile gelir durumu ile okul aktivitelerine katılma algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre algılanan fırsatlar ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-245)= .404, p>.05$]. Öğrencilerin aile gelir durumu ile algılanan fırsatlar algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Analiz sonuçlarına göre okula bağlılık (toplam) ölçeğinin aile geliri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(4-245)= .854, p>.05$]. Öğrencilerin aile gelir durumu ile okula bağlılık (toplam skor) algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bölüm V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Bu çalışmada, annesi babası boşanmış ergenlerin annesi babası boşanmamış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin anlamlı fark gösterip göstermediği istatistiksel bilgilerden elde edilen bulgular ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma bölümü bulgular bölümünün yapılandırma biçimine paralel şekilde sunulmuştur.

Araştırmadaki birinci sorunun sonucuna göre, anne babanın boşanma durumları ile gruplar arasındaki benlik saygısı ölçeğinin puanının arasında anlamlı bir farklılık vardır. Benlik saygısı Parçalanmış aileye sahip ergenlerin, boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynler arasındaki sorunlar, aile bütünlüğünün bozulması, çocuğun stresli bir aile ortamında büyümesi, yoksulluk, babanın yokluğu, ailenin çocukla ilgilenmemesi, çocuğun uzun süre aile dışında büyümesi, çocuğun ebeveynlerden biri tarafından terk edilmesi şeklindeki sebepler çocuklara olumsuz yönde etki etmektedir (Derman ve Başal, 2013). Ebeveynleri tarafından itilen, umursanmayan ve aile bütünlüğü içerisinde yetişmeyen çocuğun benlik saygısı gelişiminde olumsuzluklar olduğu gözlenmiştir. Anne babası boşanmış veya ayrı yaşayan ergenlerin ebeveynleri birlikte olanlara göre, depresyon seviyelerinin ve intihara olan yatkınlıklarının (Garnefski ve Diekstra, 1997), kendini suçlamalarının (Goodman ve Pickens, 2001), anksiyetelerinin (Serin ve Öztürk, 2007), sürekli öfkelerinin (Fiyakalı, 2008) ve durumluk ve sürekli kaygılarının (Öngider, 2011) daha yüksek olduğunu gözlenmiştir. Boşanmış ailelerin çocuklarının düşük benlik saygısı, depresyon, bozulmuş davranış ve okul başarısızlığı, sosyal yalıtım göstermeye daha eğilimlidir (Hess ve Camara, 1979; Coeper ve ark, 1983; Akt: Öztürk, 2006). Bununla paralel olarak yaşam doyumlarının ve iyilik hallerinin (Amato ve Booth, 1991), sosyal destek algılarının (Özen, 1999), yılmazlık düzeylerinin (Özcan, 2005), akademik başarılarının (Brage ve Woodward, 1993) ve benlik saygılarının (Serin ve Öztürk, 2007; Çelikoğlu, 1997; Bynum ve Durm, 1996) da

daha düşük olduğu gözlenmiştir. Rosenberg ailenin yapısı açısından adolesanlardaki benlik saygısını incelediğinde ve boşanmış ailenin çocuklarında benlik saygısının daha düşük olduğunu bulmuştur. Ayrılık sırasında annenin yaşının küçüklüğü ve annenin sonradan evlenmesi benlik saygısının daha da azalmasına neden olmaktadır. Ana baba ölümü bunu ayrılık ya da boşanma kadar etkilemektedir (Akt: Tarhan, 1995). Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, ebeveynlerinin boşanma durumlarına göre, gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeğinin puanı açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Okula bağlılık; okula bağlanma, öğretmene bağlanma, okul sorumluluğu, aile iletişimi, okul aktivitelerine katılma ve algılanan fırsatlar alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Okula bağlılık düzeylerinin parçalanmış aileye sahip ergenlerde, boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Hirschi (1969) ve Eith (2005)'in yaptıkları araştırmaya göre, ebeveynleri birlikte olan öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri sadece anne veya sadece babayla ya da üvey anne babayla yaşayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ebeveynleri birlikte olan ailede yaşayan öğrencilerin öğretmene bağlılık seviyelerinin, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, parçalanmış ailede yaşayan çocuklar kaybetmeye karşı oldukça hassastırlar, diğer çocuklara göre daha şüpheli ve ilişkilere karşı daha güvensiz yaklaşırlar, diyalog kurmakta güçlük çekerler (Zimmermann ve Thayer, 2003). Hoffman'ın 1973 senesinde yaptığı araştırmada, babası olmayan kız ve erkek çocuklarının öğretmene karşı saldırganlık düzeylerinin, anneleri ve babaları ile yaşayan çocuklarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akt: Aslıhan, 1998). Bu bağlamda, parçalanmış ailede bulunan öğrencilerin öğretmenleri ile güvenli ve sağlıklı ilişkiler kuramadıkları için öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların, boşanmamış ailede yaşayan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha düşük çıkmış olma ihtimali vardır. Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir. Can'ın (2008) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılık seviyelerinin, cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış veya tam aile olması ile devlet okulu veya özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının ailesinin parçalanmış veya tam aile olması ile devam etmelerine göre

anlamli seviyede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucu bu bulguyla paralellik göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı düzeylerinde okula bağlılık düzeyleri arasında düşük ama anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okul içerisinde görüşlerinin alınması ve öğrencilerin kendileri ve okul hakkında kararlara katılımının desteklenmesi, öğrencilerin okula duydukları olumsuz duyguların azalmasını ve benlik saygılarını kazanmalarına fayda sağlayabilir. Önder olma, yönetme, belli bir hedef için takım çalışmasına katılabilme, sorumluluk alabilme şeklindeki beceriler evden çok çevrede, özellikle diğerleriyle ilişkiler aracılığıyla elde edilebilir (Yörükoğlu, 2006, s.91-92). Yavuzer (2004, s.37)'e göre, çocuğun akranlarınca reddedilmesi ya da alaya alınması benlik değerinin ve güven duygusunun büyük bir darbe almasına sebep olabilir. Arkadaşlık olgusu çocuğa toplumsal hayatta ihtiyaç duyulan uyumlu ilişkileri ve işbirliğini öğrettiği gibi, ezmeden ve ezilmeden yarışma becerisini edinmesine de olanak sağlar. Anderman (2002) öğrencilerin algıladığı okula aidiyet duygusu ile iyimserlik, benlik kavramı ve not ortalaması arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit ederken depresyon, sosyal red, okul sorunları ve devamsızlık arasında ise negatif bir ilişki tespit etmiştir. Ergenin kimliğinin oluşumunda ve benlik saygısı duygusunda okuldaki arkadaşlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişki, akademik başarı, okuldaki sosyal etkinlikler, spor etkinliklerinde üstlenilen roller ve alınan pekiştireçler önemli bir yer tutmaktadır (Yavuzer, 1999). Finn (1989, 119-123) ise öğrencilerin okula yabancılaşması, bağlılık sağlayamaması ile alakalı iki psikolojik model geliştirmiştir, birinci gelişimsel model, benlik saygısının önüne sınır koyulmasıdır. Okul performansının düşük olması bu modele göre öğrencinin benlik algısını bozmakta ve bu durum öğrencinin sorumlu olduğu her şeyi reddetmesine neden olmaktadır. İkinci model olan, katılım-özdeşleşme modeline göre öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve ilişkili olması sınıftaki etkinliklere katılmasına ve ödüllendirilmesine neden olmaktadır. Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı düzeyleri ve okula bağlılık düzeylerinde cinsiyet, sınıf düzeyleri, yaş, başarı durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve ekonomik gelirleri arasında fark

var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Ebeveynleri boşanmış ergenlerin benlik saygılarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Kız öğrencilerin benlik saygıları ile ilgili algıları erkek öğrencilerden yüksektir. Benlik saygısı ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığı bazı araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır. Araştırma sonucuna paralel olarak: Şahin(2015), ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı düzeylerinin etkisinin incelediği çalışmasında benlik saygısı ölçeği puanı bireylerin cinsiyetlerine göre farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır (Doğan, 2014). Aktaş'ın 2011 yılında, 9. Sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler yönünden inceleme yaptığı çalışmasına göre cinsiyet değişkeni ile kız ve erkek lise öğrencilerinin benlik saygısı puan ortalamaları arasında fark bulunmamaktadır. Çankaya(2007), lise1 ve 2. Sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına, sosyal kaygı düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre ise anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ulaşılmıştır. Öztürk'ün 2006 senesinde yaptığı çalışmada anne babası boşanmış çocukların benlik saygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 2004 yılında Balat ve Akman yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin benlik saygısı düzeyi cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi yönünden farklılaşmamaktadır. Çetin, Sürmeli ve Burkovik liseli ergenlerin benlik saygılarını %67,6 oranında yüksek; buna karşılık çok küçük bir kısmında (%5,3) düşük düzeyde olduğuna ulaşımlardır. Cinsiyetlerde yalnızca benlik saygısının sürekliliği hakkında kızlarda anlamlı yükselme bulunmuş; bunun dışında önemli bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin 17-23 yaşları arasında benlik saygısında etkili bir değişken olmadığı belirtilmektedir (Akt: Maşbaracı, 1994). Bu bulgular araştırma sonuçları ilke paralellik göstermektedir. Buna zıt olarak Erim (2001)'in yapılan çalışmada, yetiştirme yurtlarında kalan ve aileleri yanında yaşayan ergenler arasında, cinsiyet ve yaşanan yer değişkenlerine göre benlik saygısı düzeyleri yönünden ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Erol (2000), Odacı (1994) ve Özgan (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları, kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu vurgularken; Güven (1994)'in yaptığı çalışmada ise, kız ve erkeklerin benlik kavramı örüntüleri incelendiğinde, kızların pek çok duyguları başarılı biçimde yaşama becerisine sahip savunma mekanizmalarını daha iyi

organize ve engellere toleranslarını daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin ise kendilerini depresif ve psikolojik sorunlu algılamaları diğer çalışma bulgularından farklılaşan ilginç bir sonuç olmuştur.

Okula bağlılık (toplam) ve cinsiyet ile parçalanmış aileye sahip ergenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna ek olarak okula bağlılık alt ölçekleri okula bağlanma, öğretmene bağlanma, okul sorumluluğu, aile iletişimi, okul aktivitelerine katılma, algılanan fırsatlar ve cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeninin çocukluk yıllarına dayanan, toplumda erkek ve kadına yüklenen cinsiyet rollerinin olduğu varsayılmaktadır (Baykal, 1988; Akt: Erbas, 1995). İhtiyaroğlu ve Demir (2015), farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmada, Öğrenci okul bağlılığı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte kız öğrencilerin okul bağlılığı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. Gillen-o'neel ve Fuligni (2013) ise, lisede okul bağlılığında cinsiyetler arasında görülen farklılıkların değişken olduğunu; kızların okul bağlılığının sınıf büyüdükçe düştüğünü, buna karşılık erkeklerin okul bağlılığının önemli oranda değişmediğini bildirmiş; dolayısıyla okul bağlılığı konusunda cinsiyetler arası kesin bir ayırım yapmaktan kaçınmıştır. Sarı (2013) yaptığı araştırmada, öğrenci okul bağlılığının cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını fakat kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özgök (2013), ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi çalışmasında cinsiyet ve okula bağlılık arasındaki anlamlı fark bulunmamıştır. Cernkovich ve Giordano (1992), Afrika kökenli Amerikalı kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, hem Afrika kökenli Amerikalı erkek öğrencilerinkinden hem de beyaz kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, alt boyutlarda cinsiyetlere göre farklılaşma olup olmadığına bakıldığında; okula bağlanma ve okul sorumluluğu boyutlarında kız öğrencilerin aldığı puanların, okul aktivitelerine katılım boyutunda ise erkek öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir. Bu duruma zıt olarak Ilgar ve Parlak (2014), araştırma

sonucunda kız ve erkek öğrencilerinde okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu; kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Kalaycı (2013), çalışmasında okul bağlılığına ilişkin katılımcı görüşleri öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamına bağlılık ilişkisi, okul programına bağlılık ilişkisi, öğretmen bağlılık ilişkisi alt-boyutlarda cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak “öğretmen-bağlılık ilişkisi” boyutunda cinsiyete göre anlamlı farka rastlanılmamıştır. Mengi (2011), Araştırmanın sonucunda; kişinin aile, öğretmen ve arkadaşan aldığı sosyal destek ile özyeterlik inancı yükseldikçe okula bağlılığı da arttığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencileri erkek öğrencilere göre, 10. Sınıf öğrencileri 11. Sınıf öğrencilere göre okula daha bağlı oldukları görülmüştür. Can (2008), yaptığı araştırmada öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Okula bağlılık alt ölçeklerinden cinsiyete göre aile iletişimi, okul aktivitelerine katılma, okul sorumluluğu, öğretmene bağlanma arasında anlamlı fark gösterirken, algılanan fırsatlar ile okula bağlanma arasında anlamlı düzeyde fark göstermemektedir.

Annesi babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çevik (2010), araştırma sonucunda; öz saygı, algılanan aile ve arkadaş desteği değişkenlerinin, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve bu değişkenlerin öznel iyi oluş puanlarına ait toplam varyansın %63.5'ini açıkladıkları, diğer değişkenlerin ise (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, algılanan özel kişi sosyal desteği) önemli birer yordayıcı değişken olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Gökalp (2009), Sınıf düzeyi, lise öğrencilerinin genel benlik saygısını anlamlı düzeyde yordarken, sosyal benlik saygısı için yalnız onuncu sınıf düzeyi anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Erikçi (2005)'nin çocuk ve ergen üzerinde yaptığı araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizde benlik saygısı puanlarının küçük sınıflardan büyük sınıflara gidildikçe düştüğü gözlenmiştir. Balat ve Akman (2004) çalışmalarında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencisinin benlik saygısı düzeylerini araştırmıştır. Bulgular öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve

sınıf düzeyi açısından farklılaşmadığını göstermiştir. Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okula bağlılık ile alt ölçekleri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Turgut (2015) yaptığı çalışmada ergenlerin okul bağlılık düzeyleri incelendiğinde, kızların okul içsel bağlılık puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıftaki kızların okul ortamı bağlılığının, diğer sınıflardaki kızlardan daha yüksek düzeyde olduğu; dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi kızların erkeklere göre daha yüksek öğretmen bağlılığı puanları olduğu anlaşılmıştır. Boony, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000), yaptıkları çalışmada, riskli davranışları azaltmak amacıyla öğrencilerin okula bağlılıklarında fark yaratan faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçları arasında, erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu, ayrıca yaşı sınıf düzeyinde olunması gereken yaşa göre daha büyük ya da daha küçük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine uygun yaşta olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmaktadır. Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermemektedir

Parçalanmış ailesahip ergenlerin benlik saygısı ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin yaşları arttıkça Benlik saygıları da artmaktadır. Yaşla birlikte benlik saygısının gelişmesi kişinin yaşla beraber aynı zamanda tecrübesinin de gelişmesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumun muhtemel bir nedeni, öğrencilerin artan yaşla birlikte özerk bir kişilik geliştirme sürecine girmiş olmaları olabilir. Yaş ile birlikte bu değişikliklerin hızı ve niteliği de artar. Bu da ergenin benlik saygısında değişimlere yol açabilir. Düşük puanın benlik saygısının yüksekliğini ifade edeceği göz önünde bulundurulunca; anlamlı bir farklılık olmasa da yaş arttıkça benlik saygılarının yükseldiği bulunmuştur (Razı, Kuzu ve Yıldız, 2009). Ergenler bu dönemde duygusal, bilişsel ve fiziksel yönden önemli değişiklikler yaşarlar (Koçak, 2008: 26-28). Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermektedir. Bu duruma zıt olarak . Kurt(2013) yaptığı çalışmada benlik saygısı ve yaş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Akça (2012) tarafından, genç yetişkinlikte algılanan anne baba tutumlarının kendini toparlama gücü ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; davranışları anneleri tarafından yönlendirilen

öğrencilerin benlik saygısının düşük olduğu; ancak baba tutumları ile benlik saygısı arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Benlik saygısı yüksek olan genç yetişkinlerin kendini toparlama gücü de yüksek bulunmuştur. Bulgular, yaş açısından benlik saygısı düzeyinin farklılaşmadığını ve erkeklerin benlik saygısının kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir

Parçalanmış ailesahip ergenlerin okula bağlılık ile alt ölçekleri ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bellici (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin yaşı ve sınıfı ilerledikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Can(2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının yaş değişkenine anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin ise yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgu ile araştırma sonucu paralellik göstermektedir McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) yaptıkları (7-12 yaş grubu) araştırmada, öğrencilerin yaşı büyüdükçe okula bağlılıklarının azaldığını ortaya koymuştur. Bir diğer araştırmada Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999), öğrencilerin okula bağlılıkları ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın cinsiyet ve yaşa ilişkin bulguları, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ve okula bağlılığın yaş arttıkça azaldığını ortaya koymuştur (Akt: Can, 2008). Bulgular ile bu araştırma sonucu paralellik göstermemektedir.

Benlik saygısı ölçeği başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Böylelikle kişi toplum içerisinde fark edilerek statü kazanır; bu durum benlik saygısı adına somut bir temel yaratır. Bireyin başarılı olması, kendini gerçekleştirme ve üretken olmasıyla benlik saygısının ilişkili olduğu varsayıldığında, kendini gerçekleştirmiş olan bireyin benlik saygısının da yüksek olduğu görülmektedir. Kazandığı başarılar doğrultusunda kişi kendisine olan güvenini yenileyerek benlik saygısının gelişmesine katkıda bulunur. Benlik saygısı, kişinin hayata dair algısı, yaşamındaki başarıları ve bunlara verdiği önemin neticesinde meydana gelmektedir. Akademik başarıların ve sosyal ilişkilerin ergenlerin hayatındaki yeri büyüktür. Araştırma sonucuna paralel olarak; Çankaya'nın (2007), araştırmasında akademik başarısı yüksek öğrencilerin benlik saygısı puanlarının da yüksek olduğu saptanmıştır.

Bunun yanında, sosyal kaygısı düşük olan öğrencilerin de benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenidünya (2005), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda neticesinde cinsiyet, yaş, öğrenim görülen okul, sınıf düzeyi ve bölüme göre farklılık bulunmamış, akademik başarı puanı ile rekabetçi tutum ve benlik saygısı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Suner'in (2000) farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada; akademik başarı ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmada okula bağlılık (toplam) ve başarı durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlanma, okul sorumluluğu ve algılanan fırsatlar gibi okula bağlılık alt ölçekleri ile başarı durumu arasında anlamlı fark olduğu görülürken; öğretmene bağlanma ve okul aktivitelerinde boy gösterme ile başarı durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Akademik başarı ile okula bağlılık arasında doğru orantı bulunmaktadır. Türkiye'de bulunan eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı ve neredeyse bütün eğitim seviyesinde öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandıkları düşünüldüğünde öğrencilerin akademik başarıları ile okula bağlılıklarının arasında ilişki dikkati çekmektedir. Öğrenci, okula bağlı olduğu ölçüde, akademik başarı düzeyini önemseyecektir. Öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları tutum temelinde biçimlenen okul algısı, akademik başarı üzerinde önemli bir etki göstermektedir (Ford ve Ill, 2008; Akt: Özdemir ve Kalaycı, 2013). Araştırmalar, okula bağlılık düzeyi düşük öğrencilerin okula geç gelme eğiliminde olduklarını, devam sorunları yaşadıklarını, akademik başarılarının düşük olduğunu ve okulda problemlerli davranışlar sergilediklerini ortaya çıkartmıştır (Firestone, Rosenblum & Web, 1987; Akt: Kalaycı ve Özdemir, 2013). Sarı (2013) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusunu incelemiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin oadö puanları, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri lisenin sosyo-ekonomik düzeyine göre ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Özgök (2013) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin okula aidiyet duygusu, öğrencilerin başarı durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir okula aidiyet duygusu toplam puanları akademik başarıları pekiyi olan öğrencilerde en yüksek, akademik başarıları zayıf olan

öğrencilerde ise en düşüktür. Bu bulgular araştırma sonucuna paralellik göstermektedir. Mengi'nin (2011) yaptığı çalışmada da ortaöğretim öğrencilerinin aile, öğretmen ve arkadaşan aldığı sosyal destek yükseldikçe okul bağlılığının arttığı sonucuna varılmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda okula aidiyet duygusunun akademik başarıyı yükseltirken, disiplin sorunları, devamsızlık, okulu terk etme, madde kullanımı, şiddet eğilimi gibi olumsuz davranışların da sıklığını azalttığı vurgulanmaktadır (Beyer, 2008; Hallinan, 2008). Eith (2005), yaptığı araştırma sonucunda ortaokul ve lise düzeyinde akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini yeterli, güçlü, karşılaştıkları problemleri çözebilme noktasında kendilerini güçlü görmeleri okul ortamına uyumlarını kolaylaştırıcı, akademik başarılarını yükseltici bir faktör olacaktır. Tüm bu etkenlerden dolayı okul bağlılığı kavramı, azalan akademik başarıya, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, okula ve öğrenmeye karşı duyarsızlaşmalarına ve şehir merkezlerindeki okul terk oranlarının yüksek düzeyde olmasına bir çare olarak artan bir ilgi çekmektedir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004. Akt: Fredricks ve diğ., 2004). Okul bağlılığı üzerine yürütülmüş olan çalışmaların bir bölümü okul başarısı ya da başarısızlığı bağlamında sosyo-ekonomik değişkenlerin etkisi üzerine odaklanmıştır. Bu lise öğrencilerinin okul yaşamının çalışmalardan birinde görece yüksek akademik başarı gösteren düşük gelirli öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Conchas, 2001). Osterman'ın (2000) da belirttiği gibi, okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildiğini, onaylandığını hisseden öğrenciler, okula gelmekten, okulda yapılan etkinliklerden ve derslerden daha fazla keyif almaktadır. Nitekim ve Spiegel (1994), okula bağlı hissetme düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu, okul bağlılığı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Bu duruma zıt olarak Capps (2003) okulun genel akademik başarısı ile öğrencilerin aidiyet duygusu arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda başarısı yüksek ve düşük olan okullardaki öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Akt: Özgök, 2013).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygıları ve anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırma sonucuna paralel olarak

Aktaş (2011), Araştırma sonucunda öğrencilerinin benlik saygıları anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Saydanoğlu (2011), çalışmasında anne baba eğitim durumları açısından kümeler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kaya (2011), madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin kişilik özellikleri, benlik saygısı ve psikolojik semptomları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu özelliklerin sosyodemografik verilere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu araştırmaya göre; madde kullanan ergenlerin benlik saygısının daha düşük olduğu; anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostileite puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada; ergenlerin benlik saygısı ile maddeye başlama yaşı, adli sorun yaşama durumu, göç, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, kardeş sayısı ve sosyoekonomik değişkenlerden ev durumu, gelir durumu gibi değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yiğit (2010), yaptığı araştırmada, ergenlik döneminin ilk yıllarında ergenlerin benlik saygıları ile ilişkisi olabilecek değişkenlerin ergenlerin benlik saygısı düzeylerini yordamada ki güçleri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırılmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 13-14 yaş grubunda ki ergenlerin benlik saygısı puanlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olduğu, baba eğitim durumuna anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Yüksekaya (1995), anne-babanın eğitim düzeyinin benlik saygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonucuna göre paralellik göstermektedir. Bu duruma zıt olarak Doğan (2014), İlköğretim Öğrencilerinin Aile Bağları ve Ailede Şiddet göre durumunun Benlik Saygısı üzerine etkisinin incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin anne baba eğitim seviyesi arttıkça benlik saygılarının yükseldiği bulunmuştur. Özkan (1994) araştırma sonucunda benlik saygısının cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenlerine bağlı olduğu görülmüştür. Anne- baba eğitim düzeyi arttıkça benlik saygısının arttığı gözlenmiştir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin Okula bağlılıkları ve anne-baba eğitim düzeyi arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Okula bağlılık alt ölçeklerinden aile iletişimi ve anne eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum aile iletişimi sağlanmasının okula bağlılığı artırdığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Özgök (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu

Ölçeğinden aldıkları puanlar, anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Arastaman (2006), Kız öğrencilerin okula bağlılıkları erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Annesinin eğitim durumu ve ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu ve ailesinin gelir durumu daha yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur. Alan yazında anne baba eğitim durumu ve okula bağlılığın incelendiği kaynak bulunmamıştır. Bellici (2015), Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf, aile ekonomik durumu, anne-baba eğitim durumu ve akademik başarı düzeyleri açısından incelenmesidir. Ailesinin ekonomik durumu ve anne-babasının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, ailesinin ekonomik durumu ve anne-babasının eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgular araştırma sonucuna göre paralellik göstermektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı ve kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aktaş'ın (2011) iki farklı lisede ergenlerin benlik saygısı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmada kardeş sayısı açısından öğrencilerin benlik saygısının farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna paralel olarak; Keskin(2010) öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi konulu çalışmasında cinsiyet, gelir grubu, okullarına aidiyet, kendi odasının bulunup bulunmaması, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine göre benlik saygısının değişmediğini bildirmiştir. Araştırma sonucuna ters olarak Yiğit (2010), yaptığı çalışmada, ergenlik döneminin ilk yıllarında ergenlerin benlik saygıları ile ilişkisi olabilecek değişkenlerin ergenlerin benlik saygısı düzeylerini yordamadaki güçleri ve benlik saygılarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırılmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 13-14 yaş grubundaki ergenlerin benlik saygısı puanlarında kardeş sayısına, anne eğitim durumuna, aile aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Baybek ve Yavuz (2005), çocukların benlik saygıları ile ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel seviyeleri inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve maddi kazançları yükseldikçe çocukların benlik

saygıları yükselmekte, kardeş sayısının arttığı durumda ise benlik saygısı düşmektedir. Erbil, Divan ve Önder (2006), araştırmanın sonucunda ergenlerin demografik özelliklerinden kardeş sayısı, anne eğitim düzeyleri ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin okula bağlılık ile alt ölçekleri ve kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ocak (2004). Araştırma sonucunda öğrencilerin doğum sıralarının ve sahip oldukları kardeş sayılarının istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Mengi(2011) yılında yaptığı çalışmada okula bağlılık ve kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular araştırma sonucuna paralel göstermektedir.

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygısı ve Aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre benlik saygısı ergenin ailesinin gelirinden etkilenmemektedir. Araştırma sonucunun aksine çalışmalar bulunmuştur. Aktaş (2011) yılında yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin benlik saygıları gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Maşrabacı (1994) tarafından yapılan çalışmada; üniversite öğrencilerinin kişisel, psikolojik, sosyal ve ailesel bazı değişkenlerle benlik saygısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre fiziksel görünümünden memnun olma, depresyon düzeyinde azalma, aylık gelirin yeterli olması, eleştiriye duyarlılığın azalması durumunda benlik saygısı yükseldiği tespit edilmiştir. Sosyal yönden flörtü ve karşı cinsten yakın arkadaşı olanlarda benlik saygısı yüksek bulunmuştur. Ailesel yönden babayla ilişki yoğunluğu arttıkça, ailenin gelir düzeyi yeterli bulundukça benlik saygısının yüksek olduğu saptanmıştır. Ailenin gelir düzeyi ile benlik saygısı doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir (Baybek ve Yavuz, 2005). Ailenin gelirinin fazla olanların olumlu benlik şeması geliştirdiği görülmüştür (Sayan, Tan, Uğurlu ve Çevirme, 2001).

Parçalanmış aileye sahip ergenlerin Okula bağlılık ve Aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak alt ölçeklerinden Öğretmene bağlanma, okul sorumluluğu ve aile iletişimi aile gelir düzeyi arasında anlamlı fark bulunurken; okula bağlanma, okul aktivitelerine katılma, algılanan fırsatlar ve aile gelir düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Arastaman (2006), araştırma

sonucunda ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula bağlılık durumunda azalma olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avcılar ilçesinde eğitim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık ile ilgili daha genel sonuçlara ulaşmak için araştırma örneklemini genişletilerek ve örnekleme farklı yaş gruplarından kişiler dâhil edilerek benzer araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.
2. Anne-babaların benlik saygısı ve okula bağlılık üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi adına tek tek annenin ve babanın ergen benlik saygısı ve okula bağlılık üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. Bireylerin benlik saygısını güçlendirici psikolojik danışma grupları gerçekleştirilebilir.
4. Koruyucu faktör olarak ebeveynlerin aile ortamlarını düzenlerken boşanma öncesinde, sırasında ve sonrasında çocukların benlik saygısını olumsuz etkilenmesini sağlama amaçlı ebeveyn eğitimleri ve seminerleri hazırlanıp ailelerle çalışılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

Ağdemir, S. (1991). Aile ve Eğitim. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*, 1(1), 11-14.

Akça, P. R. (2012). Ana- Babaların Çocuk Yetiştirmede Aşırı Koruyucu Olmaları, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı: 29 Mart – Nisan 2012.

Akman, S. (2013). Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları İle Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, S. (2011). 9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Aktuğ T. (2006). Ergenlerde Akran Baskısı Ve Benlik Saygısının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Akyol, K., ve Salı, G. (2013). Yatılı Ve Gündüzlü Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının Ve Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4) (Özel Sayı) 1377-1398.

Amato P. R. And Keith B. (1991a). Parental Divorce and Well-Being: A Meta Analysis, *Journal of MarriageandtheFamily*, 53:43-58.

Amato P.R. and Booth A. (1991). Consequences Of Parental Divorce and Marital Unhappiness for Adult Well-Being. *SocialForces*, 69(3):895-916.

Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795–809.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. ve Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427- 445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002.

Arastman, G. (2006). Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Archambault, I., Janosz, M. Fallu, J. S. ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-70. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

Asıcı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Affetme Özelliklerinin Öz-Duyarlık ve Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aslıhan, M. N. (1998). Parçalanmış veya tam aileye sahip çocukların öz-kavramı, depresyon düzeyleri ve akademik başarılarının yas ve cinsiyet yönünden karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Astone, N. M. ve McLanahan, S. S. (1991). Familystructure, parental practices and highschool completion. *American Sociological Review*, 56(1) 309–320.

Aydın, O. (2009). Boşanma Sürecinde Velayet İle İlgili Anlaşmazlık Yaşayan Ebeveynlerin Çocuklarına İlişkin Düşünceleri Ve Çocukların Boşanmaya Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Bagavos, C. and Martin C. (2002). What Happensto the European Family. Family Observer, European Observatory on Family Matters, No.3. *European Commission Employment and Social Affairs*. 20–28.

Bagley, C., Bertrand, L., Bolitho, F. and Mallick, K. (2001). Discrepant Parent-Adolescent Views on Family Functioning: Predictors of Pooreer Self-Esteem and Problems of Emotion and Behaviour in British and Canadian Adolescent. *Journal of Comparative Family Studies*,32: 393-403.

Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balat, G. U. ve Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (2), 175-183.

Balat, G.U., Akman, B.(2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,14(2): 175-183.

Balkıs, M., Duru E. ve Buluş M. Şiddete Yönelik Tutumlarının Özyeterlik, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(2), 81-97.

Baybek, H., Yavuz, S. (2005). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. Sayı 14.

Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*, (14. Basım), Ankara: İnkılâp Yayınevi.

Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.

Benedek, E. P. ve Brown, C. F. (1997). *Boşanma ve çocuğunuz.* (S. Katlan, Çev.). (1.Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1995).

Biçer, E. (2009). Parçalanmış Ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık Ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bilge, F., Dost, M.T., Çetin, B. (2014). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetkinlik İnancı ve Akademik Başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(5).

Birch, S ve Ladd, G. (1997) The Teacher childrelation shipand children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35, 61-79.

Bonny, A. E.; Britto, M.T. ; Klostermann, B.K. ; Hornung, R. W. & Slap, G. B. (2000). School Disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106 (5), 1017-1021.

Booker, C. K. (2004). Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131- 143.

Bozkurt, H. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Brage, D., Meredith, W. ve Woodward, J. (1993). Correlates of Loneliness Among Midwestern Adolescents. *Alolescence*, 28, 685-693.

Brewster, A. B.,& Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.

Bruce,G ve Crump,D.A.(2003).Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. *Journal of school health*, 73,(3), 121-126.

Bruyn, H.D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence. *Educational studies*, 31(1), 15-27.

Buluş, M., Cevher, F .N. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*. 2 , 52-64.

Bulut, N., Serin, N., B. (2007). Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı Ve Kaygı Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 117 128.

Can, S. (2008), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Caraway, K.,Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goalorientation, andfear of failure as predictors of schoolengagement in highschoolstudents. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30, 261-291.

Ceylan, İ. (2013). Ergenlerin Benlik saygısı ve Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Chase, P., Hilliard, L., John Geldhof, G., Warren, D. ve Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement, *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884-896.

Chase-Lansdale P.L., Cherlin A.J. and Kierman K.E. (1995). The Long-Term Effects of Parental Divorce on The Mental Health of Young Adults: A Developmental Perspective, *Child Development*, 66:1614-1634.

Chen, J-D. ve George, R. A. (2005). Cultivating Resilience in Children From Divorced Families. *The Family Journal*, 13, 452 – 455.

Clarke-Stewart, A. ve Brentano, C. (2006). *Divorce Causes and Consequences*. USA: Yale University Press.

Conchas, G. Q. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.

Connell, J.P., ve Wellborn, J.G (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*, 23. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Assoc.

Coopersmith, S. (1974). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

Çankaya, B. (2007). Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin Yetkinlik İnancı İle Depresyon, Benlik Saygısı, İç-Dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çelikoğlu, C. (1997). Boşanmanın Çocukların Benlik Saygısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, S., Naim N., Ayvaz A., Özdemir D., ve Kavakçı Ö. (2009). Sosyoekonomik Durumu Farklı Üç İlköğretim Okulu Öğrencileriyle Akran

Zorbalığın Depresyon ve Benlik Saygısı Düzeyiyle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10: 151-158.

Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Derman, T., M., Başal, A., H. (2013).Okul öncesi çocuklarda gözlenen davranış problemleri ile ailelerin anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*, 2(1), 115-144.

Doğan, S. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Aile Bağları ve Ailede Şiddet Görme Durumunun Benlik Saygısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğru, N., Peker, R. (2004). Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII (2). 315-328.

Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., & Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of HealthPromotion*, 8, 202-215.

Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.

Erbil, N., Divan, Z.,Önder, P. (2006).Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*,3(6):7 15.

Erikçi, M. (2005). Ana-Baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocuklarının benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erim, B. (2001). Yetiştirme Yurtlarında ve Aileleri Yanında Yaşayan Ergenlerin, Benlik Saygısı, Depresyon ve Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eriş, Y. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eriş, Y., İkiz, E.F. (2013).Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *International Periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic* 8(6),179-193.

Erol,Z.(2000).15-16 Yaşları Arasındaki Çalışan, Resmi Lise ve Endüstri Meslek Lisesine Devam Eden Gençlerin Özsaygı Düzeyleri ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erürker, B. (2007). Tam Aileye Ve Parçalanmış Aileye Sahip 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel İşlevlerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniveritesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Esen, C. A. (2012). Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Estell B.D., Perdue H.N. (2013). Social Support And Behavioral And Affective School Angagemnt: The Effects Of Peers, Parents, And Teachers. *Psychology in the Schools*, 4. (50): 325-338.

Eşer, H. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Dini İnanç ve Benlik Saygısı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Fall, A. M.,& Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.

Finn, J.D.,Rock,D.A (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of AppliedPsychology*, 82,221-234.

Finn,J.D (1989). Withdrawingfromschool. *Rewiew of Educational Research*,59: 117 142.

Finn,J.D. (1993). Student engagement and student at risk. Washington, DC: National Center For Education Statistics.

Finn,J.D.,Voelkl.K.E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62:249-268.

Fiyakalı, N.C. (2008). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Fredricks,J.A.,Blumenfeld, P.C.,Paris, A.H. (2004). School engagement: Potentialof the concept, State of the Evidence. *Rewiev of Educational Research*, 74:59-109.

Furlong, M. J. ve Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant constructs for all students. *Psychology in the Schools*,45(5), 365 368. doi: 10.1002/pits.20302.

Gander M.J. ve Gardiner W.H. (1993). Çocuk ve Ergen Gelişimi (5. Baskı). İstanbul: İmge Kitapevi,437-495.

Garnefski, N. and Diekstra R. F. W.. 1997. Adolescents from One Parent, Stepparent, and Intact Families: Emotional Problems and Suicide Attempts. *Journal of Adolescence* , 20: 201-8.

Garvik, M., Idsoe, T. ve Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.

Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. (11. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları

Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school, *Child Development*, 84(2), 678-692.

Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school, *Child Development*, 84(2), 678-692.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. doi: 10.1177/0272431693013001002.

Goodman, C., & Pickens, J. (2001). Self-blame and Self-esteem in College-aged Children From Divorced Families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 34, 119-135.

Gökalp, Z. (2009).Lise Öğrencilerinde Anne Ve Baba İle İlişkilerin Benlik Saygısını Yordama Gücü Ve Bazı Değişkenlerle İlişkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göktürk Ü. (2000). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi: Boşanma*, Editör: Özgür Polvan, Nobel Tıp Kitapevleri, İstanbul.

Guthrie,J.T., ve Wigfield,A.(2000). Engagementandmotivation in reading. *Handbook of readingresearch*, 3, 403-422.

Güler Ş. R. (2006). Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Güney S.(2000). *Davranış Bilimleri*. (8.Baskı). İstanbul: Nobel Kitapevi.

Güven ,A.(1994). Farklı Öğretim Programı İzleyen Öğrencilerde Algılanan Ana-Baba Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi. *VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları: 149-164*.

Hamarta, E., Demirtaş E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.

Henderson, N.,Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happenforstudents and educators*. ThousandOaks, California: Corwin Pres.

Hetherington E.M.,Cox M. andCox R. (1982). Effects of Divorce on ParentsandChildren, In M. Lamb (Ed), *Nontraditional Families:233-288*.

Hetherington, E. M. (1993). An overview of the Virginia LongitudinalStudy of DivorceandRemarriagewith a focus on earlyadolescence. *Journal of Family Psychology*, 7(1), 39–56.

Hirschfield, P. J.,& Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 3-22.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA.: Univesity of California Press.

İlgar, M.Z. ve Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbilinç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,4: 211-241.

İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı Denetim Odağına Sahip Öğretmenlerin Etkililik Düzeylerinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 21,Sayfa 45-55.

İşleroğlu, S. (2012).Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Benlik Saygısı, Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ve Duyguları İfade Etme Eğilimine Göre Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İzgiç, F., Akyüz, G. (2001) Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi ve beden imgesi ile benlik saygısı arasındaki ilişkilerin araştırılması. *3P Dergisi*, 9(4):591-598.

Jimerson,R.S.,Campos,E., Greif, L.J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8,7-27.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2): 293 315.

Karabekiroğlu, K. (2014). *Ergenin Ruhsal Gelişimi*. (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kasatura İ. (2003). *Heycansal Kontrol: Yaşantımıza Yön Veren Duygularla Başa Çıkmayı Öğrenmek*. Altın Kitaplar, İstanbul.

Kaya, Z. (2011). Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Kişilik Özellikleri ve Benlik Saygısı Açısından Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kayadibi, Y. (2015). Parçalanmış Ailelerdeki Çocukların Anne Kabul Red Algılama Düzeylerinin Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Keskin, T. (2010). İlköğretim Okullarında ki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kızılay, M. (2008). İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47–70.

Klem, A. M. ve Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262– 273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.

Koçak, E. (2008). Öğrencilerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koçak, E. (2008). Öğrencilerde Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı Ve Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: 26-28.

Kortering, L. J. ve Christenson, S. L. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(1), 5-15. doi:10.1080/09362830802590102.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*. (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurdek L.A. and Siesky A.E. (1980). Children's Perceptions of Their Parents Divorce. *Journal of Divorce*, 3(4): 339-377.

Kurt, T. (2013). Ebeveynleri Boşanmış Ergenlerin Yılmazlık, Benlik Saygısı, Başa Çıkma ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yılmazlığın Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurtyılmaz, y. (2011). Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.

Kuzgun, Y. (1972). Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Leithwood. K. and Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: a replication. *School Leadership and Management*. 20,(4), 415-434.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1): 31-49.

Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 82, 187-220.

Manzeske, D. P., & Estell, D. P. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.

Maşrabacı, T.S. (1994). Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mc Neely, C. Ve Falci, C. (2004). School Connectedness and Transition into and out of Health-Risk Behavior Among adolescents: A comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*. 74,(7).

McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72: 138-146.

Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10.sınıf ve 11.Sınıf Öğrencilerinden Sosyal Destek ve Özyeterlilik Düzeylerinden Okula Bağlılıkları İle İlişkisi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Meurer, J. R., ve Meurer, L. N. (1996). Clinical Problems and Counseling for Single Parent Families Medicine and Society. *American Family Physician*, 54 (3), 864-868.

Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M. ve Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression, *Journal of Adolescence*, 35, 1061-1067.

Morganett R.S. (2005). *Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*, Çeviren: Sonay Güçrayvd, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404.

Murray, C.,& Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

Mussen, H.,Conger, J., Kagan, J., Husten, C. (1990). *Child Development and Personality*. Harper Collins Publishers, New York.

Natriello, G.(1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development inEducation*, 17, 14-24.

Newmann, F. M.,Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). *The significance and sources of student engagement*. In F. M. Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in American schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.

Newmann, F.(1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. *Student engagement and achievement in American Secondary schools*. New York: Teachers College Press.

Ocak, B. (2004), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Odacı, H. (1994).Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yalnızlık Benlik Saygısı ve Yakın İlişkiler Kurabilme Düzeylerinin ve Bu Düzeyler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Oğurlu, U. (2006). Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerdeki Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Osterman, F. K. (2000). Students Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*,17(3), 323-367.

Öksüz, Y. (2002). Ergenin Kişilik Gelişiminde Ebeveynin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı,155–156, 135–140.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öngider, N. (2011). Anksiyete Düzeyleri Açısından Boşanmış ve Evli Anneler ile Çocuklarının İncelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşiv Dergisi* , 48(1), 66-70 .

Öngider, N. (2013). Bilişsel Davranışçı Terapinin Boşanma Sonrasında Kadınların Depresyon, Anksiyete ve Yalnızlık Semptomlarından Etkinliği, Bir Pilot Çalışma. *Bilişsel Davranışçı Terapi ve Araştırma Dergisi*. 2,147-155.

Öz F. (2004). “Benlik Kavramı.” Sağlık Alanında Temel Kavramlar Kitabı, Ankara, İmaj İç ve Dış Ticaret AŞ.

Özcan, B. (2005). Anne-Babaları Boşanmış Ve Anne-Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri Ve Koruyucu Faktörler Açısından Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özdemir, M. Ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(4).

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.

Özen D.Ş. (1998). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki

Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özen, D. (1999). Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri: Sosyal Destek . *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 6(2), 83-88.

Özgan,H.(1999). Lise Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılamaları, Başarıları ve Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Özgök, A. (2013). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusunun Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özguven İ.E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, I. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.

Öztürk, S. (2006). Anne- Babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Çocukların Benlik Saygılarının ve Kaygı Düzeylerinin İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, S. (2007). Ergen Eğitim Programının, Ergenlerin Gelişim Bilgilerine, Beden ve Benlik İmajlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, S. (2007). Ergen Eğitim Programının, Ergenlerin Gelişim Bilgilerine, Beden ve Benlik İmajlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pesechian, N. (1999). *Pozitif Aile Terapisi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Pickhardt, C. E. (2006). *Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem*. Massachusetts: Adams Media.

Radosevich, D. J., Radosevich, D. M., Riddle, M. R. ve Hughes, P. A. (2008). Goal orientation as a predictor of cognitive engagement, performance, and satisfaction. *Journal of Academy of Business and Economics*, 8 (3), 46–56.

Razı, G. S., Kuzu, A. ve Yıldız A. N. (2009). Çalışan Gençlerde Benlik Saygısı, İletişim Becerileri ve Stresle Baş Etme TAF *Preventive Medicine Bulletin*, 8(1):19-21.

Reinhardt D.W. (1977). The Reaction of Adolescent Boys and Girls to the Divorce of Their Parents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7:21-23.

Roeser, R., W., Midgley, C., & Urdan, T., C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-42.

Rogers, R. C (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Rohner, R. P., Khaleque, A., Cournoyer, E. D. (2012). Introduction to parental acceptance rejection theory, methods, evidence, and implications. *University of Connecticut. ProQuest Psychology Journal*, 33, 299-333.

Sacks, J. M. (1996). Roots Of Self-Esteem. *The International Journal of Humanities and Peace*, 2-4.

Sam, N., Sam, R., Öngen, B. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Yeni Çevresel Paradigma ve Benlik Saygısı Ölçeği ile İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21.

Santrock, J. G. (2011). *Life Span Development Thirteenth Edition*. New York: McGraw-Hill.

Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımını Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksekokul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50: 297-320.

Sayan, A., Tan, M., Uğurlu, N. ve Çevirme, H. (2001). Üç Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Olumlu Sağlık Davranışları, Olumlu Kendilik Algısı İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(2):29-30.

Saydanoğlu, T. (2011). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinde Saldırganlık ve Öfke Düzeylerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri ve Benlik Saygısı ile Olan İlişkisinin Araştırılması. Uzmanlık Tezi, Kocaeli Üniversitesi.

Saygın, Y. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Schlechty, P.C. (2001). *Shaking Up the School house: How to Support and Sustain Education Innovation*. Jossey-Bass Wiley imprint. San Francisco.

Serin, N. ve Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 117-128.

Shin, R., Daly, B., and Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.

Shochet, I.M. ve Smith, C.L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents, *Psychology in the Schools*, 51(5), 480-492.

Simons-Morton, B. G.,& Crump A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-125.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840.

Smith T.E. (1990). Parental Separation and Academic Self-Concepts of Adolescents: An Effort to Bolveth the Puzzle of Separation Effect, *Journal of marriage and the Family*, 52:107 – 118.

Soltani, L., Mirshahjaafari, E., Shirani, N., Arbabisarjou, A. (2013). The relationship between children's self-esteem and parents' educational level. *International journal of academic research in progressive education and development*, 2(3), ISSN: 2226 6348.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlikte aileler*. Ergenlik. (1. Baskı) içinde (149-184). (S.A. Sevim, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi.

Stewart, E. A. (2003), School Social Bonds, School Climate and School Misbehavior: A Multilevel Analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.

Suner, E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, E. (2015). Ergenlik Dönemindeki Bireylerde Saldırganlık Davranışı ve Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkiye Benlik Saygısı Düzeylerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, G. (2006). Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2008). Bazı Sosyo-Ekonomik Ve Demografik Değişkenler ile İletişimin Esler Arası Uyuma Etkisinin Araştırılması. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 10(1), 7–19.

Şentürk, R. (2013). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tarhan, S. (1995). Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taşpınar, A. (2015). Gebelikte ve Beden İmajı İle İlişki Özellikler. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Taysi, E. (2000). Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Sağlanan Sosyal Destek, Üniversitesi Öğrencileriyle Yapılan Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Temel, Z.F., Aksoy, B.A. (2001). *Ergen Gelişimi Ve Yetişkinliğe İlk Adım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thomson, S.(2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*,24,(1).

Toran, M. (2005). Farklı Sosyo-Kültürel Düzeylere Sahip Annelerin Çocuklarını Kabullenme ve Reddetme Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Toumbourou, W., Gregg, E. (2001). Working With Families To Promote Healthy Adolescent Development. *Family Matters. Academic Journal*, No:59, 54–60.

Tuna, Y. Ve Kayaoğlu A. (2013) Birey Ve Davranış. Ünlü, S. (ed.) Anadolu Üniversitesi Yayınları Web-Ofset. 2. Baskı Eskişehir: 51–57, 59–60, 68–79.

Turan, M., Herken H., Mutlu N. ve Küçükkolbaşı H. (1998). Öğrencilerde Benlik Saygısı İle Ruhsal Belirti Dağılımı Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: 67-73.

Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tutarel, Ş., Kışlak, Ş. (2006). Evlilik Uyumu, Bağlanma Biçimleri, Yüklemeler ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiler. *Aile ve Toplum Dergisi*. 3(9), 61-67.

Türedi, E. (2015). Özyeterlik, Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyi İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2011,2012,2013,2014,2015). Ankara.

Uslu, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Uzalgören, P. (2015). Yaşlılarda Fiziksel Bir Aktivite Olarak Dans Eğitiminin, Bellek Performansı, Benlik Saygısı ve Yaşam Kalitesi Üzerinde Yarattığı Değişikliklerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ünal, H. ve Çukur Ş. (2009). Arkadaş Grubunun ve Okula Olan Bağlılığın Gençlerin Şiddet Algısına ve Şiddet Davranışlarına Etkisi. VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Ünal, M. (2010). Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Zorba/Kurban Davranışları İle Sosyal Beceri ve Şiddete Yönelik Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

Wallerstein J.S. (1984). Children of Divorce: Preliminary Report of a Year Follow-Up of Young Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54:443-459.

Wallerstein J.S. and Kelly, J.B. (1980). *SurvivingtheBrakeup: How Children and Parents Cope With Divorce*, New York, Basic Boks.

Weiss R.S. (1979). Growingup a Little Faster: The Experience of Growing Up in a Single- Parent Household. *Journal of SocialIssues*, 35(4)111-127.

Willms, J.D. (2003). *Studentengagement at school: A sense of belongingandparticipation*. Resultsfrom PISA 2000. Paris: OECD.

World Health Organization. (2014). Erişim tarihi: 12 Mart 2016, http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2004). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk Psikolojisi*. (36. Baskı) . İstanbul: Remzi Kitapevi.

Ybrant H. (2008). The Relation Between Self-Concept and Social Functioning in Adolescence. *Journal of Adolescence*,31:1-16.

Yenidünya, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, N. (2004). Türkiye de Boşanma ve Sebepleri. *Bilig Dergisi*, Sayı:28, s.59-81.

Yıldız, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Kişilik Özelliklerinin Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, M., ve Çapar, B. (2010). Orta Öğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısı İle Dindarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1):103-131.

Yılmaz, N., D. (2011). Çatışma Yaşayan Boşanmış Ailelerin İlköğretim Çağındaki 7-12 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ve Kaygı Düzeyleri Açısından Çatışma Yaşamayan Ailelerin Çocukları ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, H. (2010). Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. (8. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1996). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi,20. Basım.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları

Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yücel, Y. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.


Yüksekkaya, S. (1995), “Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Zieman, G. L., and Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.

Zimmerman, J. & Thayer, E. S. (2003). *Ayrılanlar için çocuk bakımı*. Ankara, Arkadaş Yayınları.

EKLER

Ek-1 İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine Yazısı


T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2446926
Konu: Navruz ALPARSLAN

02.03.2016

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)


İlgi: a) 22.02.2016 tarih ve 152 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 02.03.2016 tarih ve 2419629 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Navruz ALPARSLAN'ın "*Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeyleri*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aaılı Sistemimizde Mavcuttur	
Adı Soyadı :	Mualla CELEBİ
Unvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	02.03.2016
İmza :	

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b289-a197-3d88-ab0e-3983 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2419629
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

02/03/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 22.02.2016 tarih ve 152 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonununun 26.02.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Navruz ALPARSLAN'ın "*Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeyleri*" konulu tezi kapsamında, Avcılar ilçesinde bulunan özel/resmî liselerde öğrenim gören öğrencilere; demografik bilgi formu, rosenberg benlik saygısı ölçeği ve okula bağlılık ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/03/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKI
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ccf5-366a-361b-bd49-963b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3 Kişisel Bilgi Formu

EK-1

Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

“Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okul Bağlılığı Düzeyleri ” konusunda bilimsel bir araştırma yapılmaktadır. Bu amaçla size **Demografik bilgi formuyla birlikte, Benlik saygısı ölçeği ve Okula bağlılık ölçeğinden** oluşan üç ölçek uygulanacaktır. Ölçeklerde yer alan sorulara verdiğiniz cevaplar, kesinlikle size not vermek ya da sizi Eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır ve veriler topluca değerlendirileceğinden ankette kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen bütün soruları dikkatle okuyarak hepsini cevaplayınız. ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Okul Türünüz:

2. Sınıfınız Düzeyiniz: ()9.Sınıf ()10.Sınıf ()11.Sınıf ()12.Sınıf

3. Cinsiyetiniz: ()K ()E

4.Yaşınız: ()14-16 ()17-18 ()19-20 ()Diğer.....

5. I. Dönem Başarı durumunuz: () 0-50 puan ()50-70 puan
()70-85 puan ()85ve üstü

6. Anne Eğitim Düzeyi: ()Okuryazar değil ()Okur - Yazar ()İlkokul
()Ortaokul ()Lise
()Üniversite ()Lisansüstü

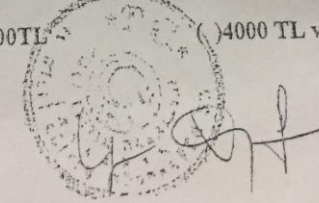
7. Baba Eğitim Düzeyi: ()Okuryazar değil ()Okur - Yazar ()İlkokul
()Ortaokul ()Lise
()Üniversite ()Lisansüstü

8. Sizinle birlikte kardeş sayınız:

1.(...) 2.(...) 3.(...) 4.(...) 5.(...) 6.(...) 7+ (...)

9. Sizce ailenizin ekonomik durumu: () Geliri Yok ()1-1000 TL

()1000-2000 TL ()2000 TL- 4000TL ()4000 TL ve üstü

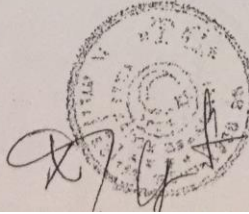


Ek-4 Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

EK-2

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

- 1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 2) Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 7) Genel olarak kendimden memnunum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 8) Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 9) Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış
- 10) Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.
a) Çok doğru
b) Doğru
c) Yanlış
d) Çok yanlış



Ek-5 Okula Bağlılık Ölçeği

EK-3: Okula Bağlılık Ölçeği

III. OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ (OBÖ)

Aşağıda okul hayatınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri okuduktan sonra kendiniz için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka tek cevap veriniz ve boş bırakmayınız. Cevaplarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtebilirsiniz.

No		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Kendimi okula ait gibi hissetmiyorum	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerimi severim	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerimin çoğu bana adaletli davranır.	()	()	()	()	()
4	Yüksek notlar almak benim için hiç önemli değil.	()	()	()	()	()
5	Okulda çok çaba gösteriyorum.	()	()	()	()	()
6	Okulla ilgili akademik etkinlikler (ödev, sınav, proje) çok önemlidir.	()	()	()	()	()
7	Ödev yapmak bir zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
8	Başarılı olmak için hiçbir zaman çevremdeki diğer çocuklar kadar fırsatım olmayacak	()	()	()	()	()
9	Hayatta yükselme ve başarılı olma fırsatım pek yok	()	()	()	()	()
10	Ailem okulda ne yaptığımı sık sık sorar	()	()	()	()	()
11	Okulu severim	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerimin benim hakkımda ne düşündüğünü umursamam	()	()	()	()	()

No		0	1	2	3	4	5	6	7
13	Okul saatleri dışında haftada kaç gün spor takımlarında zaman geçirirsiniz?								
14	Haftada kaç gün spor faaliyetleri, tiyatro veya dans çalışmalarına katılırsın?								
15	Haftada kaç gün toplum hizmeti çalışmalarına (okul ve çevresinin güzelleştirilmesi, ihtiyaç sahibi insanlara yardımcı olmak vb.) katılırsın?								
16	Haftada kaç gün okul gazetesi/ yıllık faaliyetlerine katılırsın?								
17	Haftada kaç gün müzik/koro çalışmalarına katılırsın?								
18	Haftada kaç gün öğrenci meclisi çalışmalarına katılırsın?								
19	Haftada kaç gün okul kulüplerine katılırsın?								



No		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
20	Okuldaki problemler hakkında ailenle ne sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()
21	Öğretmenleriyle ilişkilerin hakkında ailenle ne kadar sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()
22	Gelecekteki meslek planlarıyla ilgili ailenle ne kadar sıklıkla konuşursun?	()	()	()	()	()

No		Çok engeller	Engeller	Biraz engeller	Engellemez	Hiç engellemez	Bilmiyorum
23	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin kadar eğitim alma şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()
24	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin bir işe girme şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()

