

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**DEHB TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN ALGILANAN
ANNE BABA VE ÖĞRETMEN AKADEMİK KATILIMI
İLE OKUL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan
Kevser ERBAY

İstanbul, 2016

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ BİLİM DALI

**DEHB TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN ALGILANAN
ANNE BABA VE ÖĞRETMEN AKADEMİK KATILIMI
İLE OKUL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan

Kevser ERBAY

Öğrenci No:

140790149

Danışman:

Prof. Dr. Mehmet Kerem DOKSAT

İstanbul, 2016

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum **“DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki”** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 26/08/2016

Kevser ERBAY



T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

01.09.2016

Enstitümüz *Psikoloji* Anabilim Dalı *Klinik Psikoloji* Programı yüksek lisans öğrencilerinden **140790149** numaralı **Kevser ERBAY**'ın "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**Dehb Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 22.08.2016 tarih ve 2016/33 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (60) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında *oyçokluğu/oybirliği* ile **Kabul/Red veya Düzeltme** kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN

Prof. Dr. Mehmet Kerem DOKSAT
(Beykent Üniversitesi)

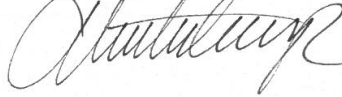
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Filiz Şükrü GÜRBÜZ
(Beykent Üniversitesi)



ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Melek ASTAR
(FSM Üniversitesi)



Adı ve Soyadı : Kevser ERBAY
Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet Kerem DOKSAT
Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans, 2016
Alanı : Klinik Psikoloji
Anahtar Kelimeler : DEHB, Okula Bağlılık, Anne-Baba

ÖZ

DEHB TANISI ALMIŞ ÇOCUKLARIN ALGILANAN ANNE BABA VE ÖĞRETMEN AKADEMİK KATILIMI İLE OKUL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın temel amacı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencinin okul bağlılığını ne derece etkilediğini tespit etmektir. Ayrıca sosyodemografik özelliklerin ölçek toplam puanlarını anlamlı bir biçimde etkileyip etkilemediğini tespit edip, yorumlar yapılarak literatüre katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bakırköy İlçesinin Florya, Yeşilyurt ve Yeşilköy ilçesinden seçilen DEHB tanısı konmuş random seçilen 120 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada Sosyodemografik Form, Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın modelini betimsel yöntem oluşturmaktadır. Araştırma verilerini SPSS 16.00 programı kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezlerinin istatistiksel sonucuna ulaşmak içinse korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Name and Surname : Kevser ERBAY
Supervisor : Asst. Prof. Dr. Mehmet Kerem DOKSAT
Degree and Date: Master, 2016
Major : Clinical Psychology
Key Word : ADHD, School Adherence, Parents

ABSTRACT

ANALYZING THE RELATION BETWEEN ADHD DIAGNOSED CHILDRENS SCHOOL ADHERENCE AND PERCEIVED ACADEMICAL PARTICIPATION OF PARENTS AND TEACHERS

The main purpose of this research is to determine the relation between Attention Deficit Hyperactivity Disorder diagnosed childrens school adherence and perceived academical participation of parents and teachers. Besides; it was planned to make a remark if sociodemographical features affect the total scale scores in a positive way or not to contribute to the literature. Randomly chosen 120 ADHD diagnosed children from Bakırköy, Florya, Yeşilyurt and Yeşilköy districts in İstanbul province consisted the sample of the research. The sociodemographical form, scale of percieved parent and teachers' academical participation, school adherence scales were applied. SPSS 16.00 program was used for the statistical analysis. Correlation analysis was used for analysis.

In the results of the research, a relation which was statically intermediate, positive and meaningful was found between the subscale marks of ADHD diagnosed childrens' school adherence scale and parents perceived academical monitoring, academical support, perceived teachers academical monitoring and perceived teacher academical support.

These findings were compared with recent literature.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Öz	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Tablolar.....	vii
Kısaltmalar.....	viii
Önsöz.....	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu.....	3
1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri	4
1.2.1. Genetik Nedenler	4
1.2.2. Çevresel Nedenler	5
1.3. DEHB Tanı Ölçütleri	5
1.3.1. DSM-V'e göre DEHB Tanı Ölçütleri	6
1.4. DEHB Alt Tipleri	8
1.4.1. DEHB-Bileşik Tip	8
1.4.2. DEHB-Dikkatsizliğin Ön Planda Olduğu Tip	8
1.4.3. DEHB-Hiperaktivite ve Dürtüsellikğin Ön Planda Olduğu Tip.....	9
1.5. DEHB Tedavisi.....	9
1.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	10

İKİNCİ BÖLÜM

Akademik Katılım

2.1. Akademik Katılım	13
2.2. Anne-Baba Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri	14
2.3. Öğretmen Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri	16
2.4. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	18

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Okul Bağlılığı

3. 1. Okul Bağlılığı.....	20
3. 2. Okula Bağlılık Çeşitleri	21
3.2.1. Davranışsal Bağlılık	22
3.2.2. Duyuşsal Bağlılık	22
3.2.3. Bilişsel Bağlılık	22
3.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	22

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

4.1. Araştırmanın Amacı.....	25
4.2. Araştırmanın Önemi.....	26
4.3. Araştırmanın Hipotezi.....	26
4.4. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri.....	26
4.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	27
4.6. Araştırmanın Modeli.....	27
4.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	27
4.8. Veri Toplama Araçları.....	27
4.8.1. Sosyodemografik Bilgi Formu.....	27
4.8.2. Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği.....	28
4.8.3. Okul Bağlılığı Ölçeği	28
4.9. Verilerin Toplanması.....	28
4.10. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	29

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR.....	30
----------------------	-----------

ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	42
KAYNAKLAR	49
EKLER.....	61
Ek 1. Sosyodemografik Bilgi Formu.....	61
Ek 2. Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği.....	62
Ek 3. Okul Bağlılığı Ölçeği.....	63
Ek 4. Özgeçmiş.....	64

TABLolar

Sayfa No:

Tablo 5.1.: DEHB Tanısı Almış Çocukların Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı.....	30
Tablo 5.2.: DEHB Tanısı Almış Çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Gruba Göre Dağılımı	30
Tablo 5.3.: DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Gruba Göre Dağılımı	31
Tablo 5.4.: DEHB Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetlerine Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri	31
Tablo 5.5.: DEHB Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetlerine Göre Grupların Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Alt Boyutları Puanları Açısından Fark Analizleri	33
Tablo 5.6: DEHB Tanısı Almış Çocukların Yaşlarına Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri	35
Tablo 5.7: Tablo 5.7. DEHB Tanısı Almış Çocukların Yaşlarına Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri.....	37
Tablo 5.8: DEHB Tanısı Almış Çocukların algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin Karşılaştırılması.....	38

KISALTMALAR

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

TC : Türkiye Cumhuriyeti



ÖNSÖZ

Bu çalışmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencinin okul bağlılığını ne derece etkilediği araştırılmıştır.

Tez çalışmamda planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında şekillendiren sayın hocam Prof. Dr. Mehmet Kerem DOKSAT'a ve bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan, aldığım her kararda sabırla sevgiyle arkamda duran kıymetli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kevser ERBAY
İSTANBUL 2016

GİRİŞ

DEHB, aşırı hareket, konsantrasyon ve dürtüsellik durumlarıyla kendisini gösteren bir bozukluktur. Bireyde DEHB tanısı konulabilmesi için belirtilerin yedi yaş öncesinden itibaren var olması ve şiddetli bir şekilde olması gerekmektedir (Ercan ve Aydın, 2007).

Sürmeli (2010), dikkat eksikliği olan bireylerin hoşlandıkları herhangi bir şeye dikkatlerini yoğunlaştırdığında beyinlerindeki imbik sistemi kullandığını belirtmiştir. İmbik sistemin etkilenmesi halinde ise dikkat ve konsantrasyonun çok çabuk bozulduğu görülmektedir.

Brown (2005), dikkat eksikliği olan bireylerin işlem belleklerinin yetersiz kaldığını belirtmektedir. İşlem belleği ise, konuşulanı anlamak ve bir yanda da anlarken verilecek cevabı hazırlama aşamasında katkıda bulunan bellektir. Bu tarz eş zamanlı işlerin yapımında dikkat eksikliği olan kişiler güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca herhangi bir eyleme başlarken zorluk yaşarlar. Mümkün olduğunda işi ertelemeyi tercih ederler ve son ana kadar o işi yerine getirmezler. Son noktada ise zihinsel işlevlerindeki kronik bir sorundan dolayı kendilerini motive etmeyi başarırlar. Ayrıca dikkat eksikliği olan bireyler, odaklanma problemi yaşarlar; odaklansalar bile bunu uzun süre devam ettiremezler.

Anne-baba ve öğretmenler, çocuklar için uygun bir öğrenme ortamı yaratmak için birlikte hareket etmek zorundadır. Ayrıca uygun öğrenme ortamının hazırlanması için büyük bir çaba gerekmektedir. Eğitim ilk olarak evde başlar ve okulda devam eder. Okuldaki öğrenmeye katkıda bulunan anne-babalar çocuklarının akademik başarılarına katkıda bulunurlar. Bu sebepten dolayı anne-baba katılımı oldukça önemlidir (Burns, Roe ve Ross,1992).

Çelenk (2001) araştırmasında, okuldaki personel ile işbirliği içerisinde çocuklarıyla ilgilenen anne-babaların akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca olası bir yanlış yönlendirmeden çocuğu korumak adına, okuldaki uzman personel tarafından velilerin eğitilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri, hedeflerine ulaşma noktasında okulu yardımcı olarak görmeleri, o kişilerin okulla özdeşim kurmasına

olanak sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler okuldaki etkinliklere daha istekli bir şekilde katılmaya başlar. Böylece bir döngü şeklinde öğrenciler okula bağlandıkça mutlu olur, böylece okula karşı daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeye başlar (Finn ve Voekl, 1993).

Ryan (1993), öğrenciler için okul deneyimlerinin çok önemli olduğunu, okul ortamının eğlenceli bir hale getirilmesi ile birlikte bir üst öğrenim kurumuna devam etmeyi önemli derecede etkilediğini; gündelik hayatında yaşanan stres düzeyinde ciddi bir azalmaya sebep olduğunu belirtmiştir. Marks (1988), yine aynı şekilde okul yaşantısının akademik ve sosyal alanlara katkıda bulunduğunu, öğrencilerin bilgi ve estetik yönünden geliştirdiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencinin okul bağlılığını ne derece etkilediğini tespit etmektir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik katılım ve okul bağlılığı ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. DEHB’li öğrencilerle akademik katılımın ve okul bağlılığının etkisiyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması, alan yazındaki eksikliği bir parçada olsa dolduracağı düşünülmektedir

BİRİNCİ BÖLÜM

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

DEHB; dikkat eksikliği, dürtüsellik ve hiperaktivite ile ilişki içerisinde olan bir bozukluktur. DEHB, birden çok alanda işlevselliğin bozulmasına sebep olan ve çocukluk çağında en sık görülen bir rahatsızlıktır (Biederman, 2005; Biederman ve Farone, 2005).

Still tarafından dikkat eksikliği ve davranış sorunları olan çocuklardan ilk defa 20.yy'ın başlangıcında bahsedilmiştir. Bu sorunların beyin hasarından kaynaklandığı düşünülmüş ve minimal beyin hasarı sendromu şeklinde ifade edilmiştir (Hertman, 2005). Zamanla durumu açıklamak adına ise çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Uyarılma düzeyinin düşük olması, duygular ve zihinsel işlevlerdeki denetimi sağlayamama ile genetik bir durum olarak açıklanmıştır. Uyarıcı ilaçlar ile dikkati toplama ve konsantrasyon konusunda olumlu etkiler gözlemlendiği için bu fikir desteklenmiştir. 20.yy'ın sonlarına doğru dikkat eksikliği ve zayıf engelleyici süreç gibi isimlerle açıklanmıştır. Son olarak ise ters ve gecikmiş engelleme kavramı ortaya atılmıştır. Buna göre DEHB bulunan çocukların dikkat merkezlerinin engelleme düzeneklerinde gecikme olduğu ifade edilmiştir (Sergün Türe, 2010).

DEHB belirtisi olan bireylerin, verilen komutları tam anlamıyla yerine getiremediği, dikkatini yaptığı herhangi bir işe ve oyuna veremediği gözlenmiştir. Elinde bulunan malzemeleri sık sık kaybeden DEHB belirtisi yaşayan bireyler, detayları devamlı kaçırmaz, düzensiz görünürler ve uzun süre dikkat gerektirecek işleri yerine getirmekte zorlanırlar. Ayrıca DEHB belirtisi yaşayan kişiler zaman içerisinde olumsuz benlik imajı duygusu geliştirirler. Çünkü sergilediği davranışlar, otoritenin tepkisini görür ve kabul edilemez davranışlar şeklinde algılanır. Zamanla güvensizlik geliştiren bu bireylerde öfke ve bezginlik durumları da gözlenebilir (Yazgan, 2003).

DEHB'in yaygınlığını tespit etmek amacıyla Polanczyk ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmada okul çağı çocuklarında sıklık % 5,29 olarak tespit edilmiştir. Barkley (2006) ve Tannock (1998), okul çağı çocuklarındaki DEHB'in cinsiyete göre karşılaştırmasında kız erkek oranının toplum örnekleminde 1:3; klinik örnekleminde ise 1:9 olduğunu tespit etmişlerdir.

DEHB, yaşanan bölgeye, aile ortamına, öğretmen ve uzmanın tanı kriterine göre değişiklik gösterse de %5 ile %10 arasında bir değişim olduğu bilinmektedir (Faraone, Sergeant, Gillberg ve Biederman, 2003; Polanczyk ve ark., 2007). Sürmeli (2010) ise bu oranın %6-%9 arasında olduğunu belirtmiştir.

Bener, Al Qahtani, Teebi ve Bessiso (2008) yaptıkları araştırmada, DEHB'in sıklığını %11,1 olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca DEHB'in belirtilerinin en fazla olduğu dönemin 6-9 yaşları arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Buna ek olarak ise DEHB belirti puanı yüksek olan çocukların okul başarılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Mukaddes, Zoroğlu, Kora ve Aydoğmuş (1998) yaptıkları araştırmada, DEHB yaygınlığını kızlarda %4, erkeklerde %16.8 olarak tespit etmişlerdir. Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu (2004) ise ergenler üzerinde yürüttükleri araştırmada DEHB'in yaygınlığını erkeklerde %3.98, kızlarda %0.64 olarak tespit etmişlerdir.

1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri

Cooper (2001), DEHB oluşmasında biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel çevrenin etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca DEHB konusunda bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

1.2.1. Genetik Nedenler

DEHB nedenleri ile ilgili çok fazla açıklama olmasına rağmen, kalıtımın etkisinden özellikle bahsedilmiştir. Yapılan araştırmalarda DEHB çevresel faktörlerinden daha çok genetik durumların etkileri üzerinde durulmuştur. Genetik durumların önemli bir rol oynadığı ifade edilmiş olup; çevresel etmenler ise bu bozuklukta risk etmenler olarak tarif edilmiştir. Çevresel faktörler ise DEHB şiddetini ya da açığa çıkan engel durumun derecesini etkilediği belirtilmiştir (Waterstruss, 2006).

DEHB tanısı konulan çocukların birinci derecede akrabalarında da DEHB olduğu görülmüştür. Ayrıca ikizlerde de kardeşi hiperaktif olanların, normal topluma göre iki kat daha fazla risk grubunda olduğu tespit edilmiştir (Biederman, Faraone, Weber, Rater, 1997; Biederman ve Faraone, 2005; Barkley ve Edwards, 2006).

Faraone ve Doyle (2000), tarafından yapılan araştırmada ikizlerin DEHB geçişlerinin yaklaşık olarak %76 olduğunu tespit etmişlerdir.

öp (2008) yaptığı araştırmada, DEHB tanısı alan çocukların anne babalarında ve kardeşlerinde DEHB riskinin 2-8 kat arttığını tespit etmiştir.

Asherson (2004), yaptığı araştırmada hiperaktivite dürtüsellik alt tipinin dikkat eksikliği alt tipinden daha düşük genetik geçiş gösterdiğini tespit etmiştir. DEHB tanısı alan ocuk ve ergen bireylerin annelerinde % 15-20, babalarında % 25-30, kardeşlerinde ise yaklaşık % 25-35 oranında DEHB görölme durumunun olduğu belirtmiştir (Akt. Akgün, Tufan, Yurteri ve Erdoğan, 2011).

1.2.2. Çevresel Nedenler

Yapılan araştırmalarda küçük yaşta ayrılık ve kayıp yaşayan ocukların DEHB belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat ayrılık ve kayıp, DEHB görölmesine sebep olan ana etmen değildir. DEHB tanısı alan çocukların, aile ilişkilerinde farklılık bulunduğu ve ailelerde işlev bozukluğu olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca DEHB tanısı alan ergen bireylerin, normal akranlarına göre ailelerinden daha fazla olumsuz ifade duydukları tespit edilmiştir. Fakat bu durumun DEHB'e değil de davranış problemlerine yol açacağı düşünölmektedir (şenol, İseri ve Koçkar 2006; Wender ve Garfinkel, 1989).

Pre ve perinatal sorunların, doğum sonrası dönemde kısa süre anne sütü alma, kurşun ve çeşitli besin katkı maddeleri, çeker zehirlenmesi ve vitamin eksikliğinin DEHB'e yol açacağı düşünölmektedir fakat bunların kesinliği henüz kanıtlanmamıştır (Yorbık, Kırmızıgöl, Demirkan ve Söhmen, 2003; Öktem, Kültür, Topçu ve Yalınzoğlu, 2004; Halmoy, Klungsoyr, Skjaerven, ve Haavik, 2012).

Yapılan araştırmalarda, erken yaşta kayıplar yaşayan ve kurum bakımında büyüyen ocuklarda DEHB belirtilerinin daha fazla göröldüğu tespit edilmiştir (Arnold ve Jensen, 1995; Ayaz ve ark., 2012).

1.3. DEHB Tanı Ölçütleri

DEHB, ilk kez DSM II'de (1968) “ocukluk döneminin hiperkinetik reaksiyonu” olarak ifade edilmiştir. DSM III'te, hiperaktivite olan ve olmayan şeklinde iki alt gruba ayrılarak açıklanmıştır. 1987 yılında ise ana belirtiler “dikkat eksikliği,

dürtüsellik ve hiperaktivite olarak belirlenmiş ve DSM-III'te DEHB olarak tanımlandırılmıştır (McLeod ve ark., 2008). DSM-IV'te ise DEHB yıkıcı davranım bozukluğu altına girmiş (Morris, 2000; Weis ve Weis, 2002); DSM-V'te ise beyin gelişimi ile ilgili bir bozukluk olduğunu vurgulamak amacı ile ‘‘nörogelişimsel bozukluklar’’ sınıfı içerisinde ele alınmıştır (APA, 2013).

1.3.1.DSM-V'e göre DEHB Tanı Ölçütleri

A.Aşağıdakilerden (1) ya da (2) vardır:

1. Aşağıdaki dikkatsizlik semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az altı ay süreyle uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyiyle uyumsuz bir derecede sürmüştür.

Dikkatsizlik

a) Çoğu zaman dikkatini ayrıntılara veremez ya da okul ödevlerinde, işlerinde ya da diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yaparlar.

b) Çoğu zaman üzerine aldığı görevlerde ya da oynadığı etkinliklerde dikkati dağınık.

c) Doğrudan kendisine konuşulduğunda çoğu zaman dinlemiyormuş gibi görünür.

d) Çoğu zaman yönergeleri izlemez ve okul ödevlerini, ufak tefek işleri ya da iş yerindeki görevlerini tamamlayamaz (Karşıt olma bozukluğuna ya da yönergeleri anlayamamaya bağlı değildir).

e) Çoğu zaman üzerine aldığı görevi ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker.

f) Çoğu zaman sürekli mental aktivite gerektiren görevlerden kaçınır, bunları sevmez ya da bunlarda yer almaya karşı isteksizdir.

g) Çoğu zaman üzerine aldığı görev ya da etkinlikler için gerekli olan şeyleri kaybeder (örneğin oyuncaklar, okul ödevleri, kalemler, kitaplar ya da araç gereçler).

h) Çoğu zaman dikkati dış uyaranlarla kolayca dağınık.

i) Günlük etkinliklerinde çoğu zaman unutkanlıktır.

2. Aşağıdaki hiperaktivite-impulsivite semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az 6 ay süreyle uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine göre aykırı bir derecede sürmüştür:

Hiperaktivite

Aşağıdaki hiperaktivite-dürtüsellik semptomlarından altısı (ya da daha fazlası) en az altı ay süreyle uyumsuzluk doğurucu ve gelişim düzeyine aykırı bir derecede sürmüştür:

a) Çoğu zaman elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.

b) Çoğu zaman sınıfta ya da oturması beklenen diğer durumlarda oturduğu yerden kalkar.

c) Çoğu zaman uygunsuz olan durumlarda koşturup durur ya da tırmanır (Ergenlerde ya da erişkinlerde öznel huzursuzluk duyguları ile sınırlı olabilir).

d) Çoğu zaman sakin bir biçimde boş zamanları geçirme etkinliklerine katılma ya da oyun oynama zorluğu vardır.

e) Çoğu zaman hareket halindedir ya da bir motor tarafından sürülüyormuş gibi davranır.

f) Çoğu zaman çok konuşur.

İmpulsivite (Dürtüsellik)

a) Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır.

b) Çoğu zaman sırasını beklemede güçlüğü vardır.

c) Çoğu zaman başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer (örneğin başkalarının konuşmalarına ya da oyunlarına burnunu sokar).

B. Bozulmaya yol açmış olan bazı hiperaktif-impulsif semptomlar ya da dikkatsizlik semptomları 7 yaşından önce de vardır.

C. İki ya da daha fazla ortamda semptomlardan kaynaklanan bir bozulma vardır (örneğin evde işte ya da okulda).

D. Toplumsal, okuldaki ya da mesleki işlevsellikte klinik açıdan belirgin bozulma olduğunun açık kanıtları bulunmalıdır.

E. Bu semptomlar sadece bir Yaygın Gelişimsel Bozukluk, şizofreni ya da diğer bir psikotik bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır (Şenol, Sener ve Köroğlu, 2011).

1.4. DEHB Alt Tipleri

DEHB alt tipleri DSM- V tanı kriterlerine göre ayrılır. Alt tipin ayrımı son altı aydır baskın olan belirtiler göz önüne alınarak yapılır.

1.4.1. DEHB-Bileşik Tip

Temel bulguların her üçü de aynı anda vardır. DEHB'e sahip çocuk ve ergenlerin büyük kısmı bu grupta yer alır. Erişkinler içinde aynı durumun geçerli olup olmadığı tam olarak bilinmemektedir. Yaşadığı dönemin gelişim özelliklerine uygun olmayan huzursuzluk, davranışsal ve duygusal engellenme eşliğinde düşme, farklı düzeylerde etkilenmiş dikkat yer alır. Bu belirtiler çocuğun hem ev hem okul yaşamında ciddi güçlükler neden olur. Sıklıkla erişkin yaşama kadar devam eder. Her iki cinsiyette en sık görülen tiptir (Şenol, Sener ve Köroğlu, 2011).

1.4.2. DEHB-Dikkatsizliğin Ön Planda Olduğu Tip

DEHB-dikkat eksikliğinin önde olduğu tipte, DSM-V'ün dikkat eksikliği tanı ölçütleri vardır, ancak hiperaktivite ve dürtüsellik ölçütlerini tam olarak karşılamazlar. Bu çocukların dikkatin sağlanması, sürdürülmesi ve organizasyonu ile ilgili sorunları vardır. Aile ilişkileri ve sosyal alanda bazı güçlükleri olabilir ancak temel sorun okulda yaşanır. Öğretmenleri, bu çocukları sürekli geç kalan, organize olamayan, ödevlerini tamamlayamayan, rüyada gibi, unutkan olarak tanımlarlar. Diğer iki tipten farklı olarak okula başlayana kadar belirti vermeyebilir ve genellikle ilk kez ilkököl döneminde tanı alır (Şenol, Sener ve Köroğlu, 2011). Kızlarda erkeklere göre daha sık görülmektedir.

1.4.3. DEHB-Hiperaktivite ve Dürtüsellik Ön Planda Olduğu Tip

En az altı aydır hiperaktivite-impulsivite belirtilerinin en az altısı süregeliyordur. Dikkatsizlik belirtileri yok ya da 6'nın altındadır. Genellikle dikkat eksikliği alt tipinden daha erken tanı alırlar. Çocuktaki aşırı hareketlilik gelişim dönemi normlarına göre uygunsuzdur. DEHB'si olan bir çocuğun ilk muayenesi sırasında hareketlilik gözlenmeyebilir. Genellikle; okul ve evdeki durum sorgulanarak tanı ortaya konur. Okul öncesi dönemde DEHB'si olan çocuklar yapılandırılmış oyunları oynamakta güçlük çekerler. Yaş arttıkça motor aktivite azalabilir ve erişkinlikte yerini duygusal huzursuzluk alabilir. Engellenme eşikleri diğer tiplerden daha düşüktür. Erkeklerde kızlara göre daha sık görülmektedir (Şenol, Sener ve Köroğlu, 2011).

1.5. DEHB Tedavisi

DEHB tedavisinde kullanılabilir çok fazla yöntem bulunmaktadır. Ayrı ayrı bu yöntemleri uygulamak çok zordur. Uygulanabilecek her müdahalenin sınırlıkları bulunduğu için bunu uygulamak oldukça zordur (Dreyer, O'Laughlin, Moore ve Milam, 2010).

Ünal ve arkadaşları (2010), DEHB tedavisinde ilaçların, birey ve aile eğitimlerinin, bilişsel-davranışsal eğitimlerin bir arada kullanıldığını belirtmiştir. Tedavi kişinin her alanındaki öykünün alınması ile başlamaktadır ve okul-aile işbirliği içinde bir plan yapılmasıyla devam etmektedir.

Sürücü (2008) DEHB tedavisine başlanmadan önce çeşitli etkenlerin dikkatle incelenmesi gerektiğini belirtmiştir (çocuğun fiziksel özelliği, yaş, aile yapısı, DEHB alt tipi, okul ve öğretmeni ile ilişki durumu). Bu etkenler incelendikten sonra her çocuğa özel bir tedavi programı hazırlanmalıdır. Bu noktada ise şu basamaklara dikkat etmek gerekmektedir:

- a. İlaç tedavisi
- b. Ana baba eğitimi
- c. Okulla bağlantı kurularak öğretmen ile sağlanacak işbirliği
- d. Çocuğun tedavisi (bireysel - davranışçı terapi ve sosyal beceri eğitimi)

Song, Kook, Jhung ve Cheon (2012) ilaç tedavisinin DEHB’li çocuklarda Stroop testi ve dikkat testi performansında iyileşme sağladığını belirtirken, Snyder ve arkadaşları (2008) ilaç kullanan DEHB’li çocukların yönetici işlev testlerinde daha hızlı ve daha verimli performans gösterdiğini, daha az hata yaptığını tespit etmişlerdir.

Yazgan (2010) DEHB tedavisinde ilaç kullanmanın, okullarda özel eğitim programlarının oluşturulmasının, ev içi kural geliştirmenin, pedagojik eğitimin, özgüven artırmaya yönelik eğitimin, spor ve sanatsal faaliyetlere çocuğu yönlendirmenin olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

DEHB tanısı almış çocuklarda aile eğitimi oldukça önemlidir. Çünkü ailelerin bu tarz çocuklarla ilgilenmesi oldukça güç olabilmektedir. İlk olarak ebeveynlerin, sorundan bağımsız olarak çocuk yetiştirmeye dikkat etmesi gerekmektedir. Ailenin üzerinde durması gereken konu, çocuklarının bir sorunu olduğudur. Bunu ailenin bir kusuru olmadığını ve ailenin davranışlarından dolayı oluşmayacağını anlatılması bu noktada çok önemlidir. Ayrıca yaşanan bu durumun bir tedavisinin de olduğunun bilinmesi büyük bir önem arz etmektedir (Semerci ve Tugay, 2008).

Hechtman (2007), psikososyal tedavi ile ilaç tedavisini birleştirmeyi ve kazanımların uzun dönem devam etmesi için pekiştirme seansları kullanmayı; DEHB tedavisinde ümit veren bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.

1.6. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Hurt (2009), DEHB tanısı olan ve olmayan çocukların ailelerinde ana-babalık şekillerini araştırmayı hedeflemiştir. Bir çocuğu DEHB tanısı almış, bir çocuğu DEHB tanısı almamış 28 aile ile birlikte her iki çocuğu da DEHB tanısı almamış 31 aileden oluşan kontrol grubu ile yaptığı araştırmada, DEHB tanısı almış çocukların ailelerinde ana-babalık etkisinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, DEHB tanısı olan çocuğa sahip ailelerin, DEHB tanısı almamış çocukların ailelerine göre daha olumsuz zihinsel aktivite geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Alaniz (2010) yaptığı araştırmada, düşük strese sahip ailelerin çocuklarının davranışlarını kontrol etmede ve yetersizliklerini desteklemede daha donanımlı olduklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak, sınıf ortamında da azalmış yıkıcı

davranışların, çocukların öğrenme düzeylerini ve öğretmenin sınıf ortamındaki etkisini arttırdığını bulgulamıştır.

Sergün Türe (2010) araştırmasında, DEHB tanısı olan çocuğa sahip annelerin tutumlarına göre çocukların benlik saygı düzeyleri incelemeyi hedeflemiştir. Örneklem grubunu DEHB tanısı olan 8-12 yaş arasındaki 40 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Kontrol grubunda ise tanı almayan 42 kişi vardır. Araştırma sonucuna göre, annelerin aşırı koruyuculuk tutumu, ev kadınlığını reddediş tutumu sergilemeleri ve evlilik çatışması-geçimsizliği sorunları yaşamaları ile DEHB tanısı almış çocukların benlik saygısı düzeyleri arasında, negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Annelerin demokratik bir tutum sergilemeleri ile DEHB tanısı almış çocukların benlik saygısı düzeyleri arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Annelerin sıkı disiplin uygulamaları ile benlik saygısı arasında ise herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

Keser (2010) yaptığı çalışmada, çocukları DEHB tanısı alan ve almayan annelerin DEHB bilgi düzeyi incelendiğinde, DEHB bilgi düzeylerinin genel olarak düşük olduğu ve iki grup arasında bilgi düzeyleri yönünden farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Aslan (2013), araştırmasında farklı özelliklere sahip olan ebeveynlerin DEHB tanısı alan çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre ise %69,4'ünün DEHB ile ilgili önceden bilgisi olduğu ve DEHB ile ilgili önceden öğrenilen bilgi olunması bakımından okullar arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, DEHB ile ilgili karakteristik özelliklere ilişkin yapılan tanımlamalarda tüm okullarda ki ebeveynlerin doğru cevaplar verdikleri fakat okullar bazında ebeveynlerin çoğunluğunun DEHB ne olduğu, tedavi edilmesi ve tedavi yöntemlerine ilişkin yanlış ya da yetersiz bilgiye sahip oldukları bulunmuş; yapılan tanımlamalar açısından okullar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alpan (2013) yaptığı çalışmada, DEHB olan çocukların annelerinin depresyon düzeyleri ve stresle başa çıkma becerilerini, normal gelişim gösteren çocukların annelerinin depresyon düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri ile karşılaştırmayı hedeflemiştir. Örneklem grubunu 120 sağlıklı öğrenci annesi ve 47 DEHB tanısı almış öğrenci annesi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, DEHB olan çocukların annelerinin

depresyon düzeyleri, normal gelişimi olan çocukların annelerinden daha yüksek olduğu; stresle başa çıkma becerilerinin kullanımında, İlişkiye Odaklanma, Dışsal Destek Arama, İnkâr/Erteleme, Dine Tutunma ve Mizah alanlarında DEHB olan çocukların anneleri ile normal gelişimi olan çocukların anneleri arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çelenk (2013) araştırmasında, DEHB tanısı alan çocuklardaki uyku sorunlarını inceleyip sağlıklı gruba karşılaştırmasını yapmıştır. DEHB grubu ve kontrol grubu arasında yaş, cinsiyet, boy ve kilo, anne baba birlikteliği açısından fark tespit edilmemiştir. DEHB-Bileşik alt tipte DEHB-DE alt tipiyle karşılaştırıldığında daha fazla uyku sorunları olduğu tespit edilmiştir. DEHB-Bileşik alt tip ile uyku ölçeği puanları arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir.

Büyükaslan (2015) araştırmasında kliniğe ilk kez başvuran ve DEHB tanısı alan 7-13 yaş grubu çocuk ve ergenlerin duygusal zeka ile sosyal beceri bileşenlerinin yaş ve cinsiyet açısından benzer bir kontrol grubu ile karşılaştırılması hedeflemiştir. Çalışmaya, hasta grubu olarak daha önceden tedavi almamış olan DEHB tanılı 65 çocuk ve kontrol grubu olarak bir ilköğretim okulundan 61 sağlıklı çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, DEHB tanılı olgularda sosyal becerileri, algıladıkları sosyal destek, yürütücü işlevleri, olumlu baş etme tutumları ve duygusal zeka düzeyleri sağlıklı kontrol grubuna oranla düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, algılanan sosyal destek, olumlu baş etme tutumları ve DEHB tanısının varlığı; duygusal zeka düzeyini yordayıcı faktörler olarak tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

Akademik Katılım

Öğrencilerin eğitim süreçlerinde dışarıdan katılım olması oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, akademik süreç içerisinde ebeveyn ve öğretmenlerin katılımlarının, akademik ve sosyalleşme açısından büyük bir öneme sahiptir. Bilindiği gibi sosyalleşme aşamasının birinci basamağında aile bulunmaktadır. Bunun devamında ise örgün eğitimin başladığı okullar, öğrencilerin hayatında büyük bir öneme sahiptir (Adeyemo, 2005).

Öğrencilerin temel eğitimlerini aldığı günden başlayarak anne-babası ve öğretmenleri tarafından gösterilen akademik desteğin birçok yaşam alanında etkili olduğu görülmektedir. Başta sosyalleşme çabasına ve adaptasyon sürecine katkı sağlayan bu süreçte psikolojik boyutta da iyi olma hali ile kendisini gösterebilmektedir. Öğrencilerin, derslere ve okuluna karşı olan tutumlarının durumunu belirleyen en önemli etken anne-baba ve öğretmenlerdir. Kısaca öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra psikolojik durum ve sosyal gelişiminde anne-baba ile öğretmenler aynı derecede öneme sahiptir (Koutsoulis ve Campbell, 2001).

Öğrencinin ulaştığı akademik başarı düzeyinin birçok faktörle ilişkili olduğunu açıklayan çalışma yapılmıştır. Başarının zeka ve yetenekle ilişkili olduğunu Eski (1980) yaptığı çalışmalarla tespit ederken; okulun özellikleri, ders çalışma alışkanlıkları, kişinin kendisine duyduğu saygı düzeyi ve sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu tespit eden başka çalışmalarda yapılmıştır (Özgüven, 1974; Albayrak-Kaymak, 1987; Güngör, 1989; Öner, 1990; Can, 1992; Yıldırım, 2000). Bu faktörlerin yanı sıra sosyal destekle ilgili de anlamlı ilişkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003; Yıldırım, 1998; Osseiran-Waines ve Almacian, 1994).

Yıldırım (1999), ülkemizde sınava hazırlanan öğrencilerin, okulla birlikte dersane sürecini de yönettiğini ve bu aşamada çeşitli dışsal faktörlerin etkisi ile (aile, arkadaş, trafik yoğunluğu) zorlanabildikleri görülmektedir. Bu süreçte ailenin ve öğretmenlerin desteği ile birlikte öğrencilerin zorlu süreçleri kolaylıkla aşabildiği belirtilmiştir.

2.2. Anne-Baba Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Anne ve babaların, çocuklarının dahil oldukları eğitim programlarına katılmasının önemini, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında yürürlüğe giren P.L. 94-142 "Herkes için Eğitim" yasası ile özel gereksinimi olan çocuklar için özellikle vurgulanmıştır. Türkiye'de var olan eğitim sistemi içerisinde de anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılmalarının öneminden yasalarla bahsedilmiştir. Fakat bu durumda anne ve babaların bu katılımı nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda yeterli donanıma sahip olmaması, ailelerin sürecin dışında kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda ise uzmanlar tarafından gerekli bilgilerin anne ve babalara aktarılması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Anne ve babalar kendi çocuklarının hayata başlama noktasında temel öğreticileridir. Bunun yanı sıra eğitimcilerin de ortakları konumundadır. Anne-babaların çocuklarını tanıdıkları yönüyle öğretmenlere öğretim planı hazırlarken yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerde öğrencilerini tanıdıkları yönüyle anne-babalara çocuğunun farklı özelliklerinden bahsederek, çocuklarını daha iyi tanımalarına yardımcı olabilmektedir. Anne-babalar çocuklarını motive etmede ve okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanma fırsatı sunmada çocuklarına aktif olarak yardımcı olabilmektedirler (Danielson, 2002).

Gordon (1993) anne-babanın çocuk üzerinde özellikle akademik başarı alanında çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Anne-babalar ilk öğretmenlerdir ve kişiliğin temelini atılmasında kilit rol oynamaktadır.

Çocuğun anne-babasının akademik katılımının özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- 1- Anne-babaların çocuklarından akademik yönde beklentiler oluşması,
- 2- Okulun düzenlemiş olduğu etkinliklere ve programlara katılım olması,
- 3- Anne-babaların çocuğun öğrenmesini destekleyici ev ortamı oluşturması,
- 4- Okulda yaşanan durumlar ile ilgili çocuklarıyla konuşulması, (Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995).

Öğrencilerin eğitiminde aile katılımı ve bu durumun öğrencinin akademik sürecinde hangi durumlara kapı açtığı önemli bir araştırma konusu olmuştur (Mji ve Mbinda, 2005).

Yapılan araştırmalarda ise farklı tanımlamalarının yapılması, anne-baba katılımı ve akademik başarı ilişkisini açıklama noktasında farklılıkların olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmacılara göre aile katılımı, fiziksel olarak etkinliklere katılmak şeklinde açıklarken; bazıları ise akademik anlamda katkı sağlamak şeklinde açıklamıştır (Vandergrift ve Greene, 1992). Bazı araştırmacılar ise aile katılımını genel bir çerçevede ele alıp değerlendirmişlerdir. Aile katılımında farklı bileşenlerin olduğunu ve akademik destek, ev ortamı hazırlama, iletişim gibi bileşenlerin aile katılımını açıklama konusunda yeterli olduğunu düşünmüşlerdir. Burada da zor olan nokta hangi bileşenlerin, anne-baba katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayabildiği noktası olmuştur (Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995).

Miedel ve Reynolds (1999) yaptığı araştırmada erken çocukluk döneminde gösterilen anne-baba katılımının okuma başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001) yaptığı araştırmada, öğrencilerinin öz güven duygularının ve motivasyon düzeylerinin, akademik başarılarını anlamlı derecede etkilediğini tespit etmiştir.

Trivette ve Anderson (1995), aile katılımına yönelik yürüttükleri araştırmada, çocuktan beklentilerin aile katılımını anlamlı derecede etkilediğini tespit etmişlerdir. Fakat burada önemli olan nokta, bu tarz ailelerin katılımlarının daha çok sözel yolla gerçekleştirmesi ve aktif olarak katılımdan uzak kalmalarıdır. Aynı sonucu tespit eden Fan (2001) ise beklentilerin başarıya göre oluştuğunu, sosyoekonomik düzeyin bu ilişkiyi önemli derecede etkilediğini tespit etmiştir.

Anne-baba katılımının artması, çocukların daha iyi başarılar göstermesine olanak sağlayabilmektedir. Ailelerin, okulun düzenlediği eğitimlere katılma oranları, öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları ile birlikte aktif katılım oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, aile katılımının önemini bilmeleri, daha çok ailenin katılımını etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretmen ve anne-baba arasındaki iletişimin olumlu olması için engellerin ortadan kaldırılması ve çeşitli eğitimlerin düzenlenmesi oldukça önemlidir (Machen, Wilson ve Notar 2005).

Okullara çeşitli yatırımlar yapmak ve sorunlara karşı müdahale edici yöntemler kullanmak kimi zaman maliyet açısından pahalı olabilmektedir. Fakat anne-babalar

tarafından akademik katılımın artırılmasını sağlamak hem daha ucuz hem de daha etkilidir (Werf, Creemers ve Guldemon, 2001).

Diaz (1989) yaptığı araştırmada, akademik başarısı yüksek olan ve sınıfta kalma riski bulunmayan öğrencilerin anne-baba desteği gördüklerini tespit etmiştir. Eastman (1988)'da aynı şekilde aile desteğinin okul başarısını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır.

2.3.Öğretmen Katılımı ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Öğretmenler öğrenci ile doğrudan iletişim kurmaktadır ve öğrencilerin akademik başarıları ile sosyalleşme çabalarını doğrudan etkileyebilmektedir. Ebeveynler aracılığıyla da dolaylı katkıda bulunabilmektedirler (Mercer, Nellis, Martínez ve Kirk, 2011; Turner, Gray, Anderman, Dawson ve Anderman, 2013). Çocukların günlerinin büyük bir bölümünde okulda bulunmaları da öğretmenlerin çocuk üzerindeki etkilerini büyük bir oranda artırmaktadır (Metheny, McWhirter ve O'Neil, 2008).

Öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmenlerin birden çok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, gündelik ve mesleki hayatında karşılaşılabilecek zorluklar karşısında problem çözme odaklı olan, kendine güvenen ve sorumluluk sahibi olma noktasında da sorumlulukları bulunmaktadır. Alanında başarılı olan öğretmenlerin, öğrenciyi öğrenmeye güdülediği, akademik gelişmelerinde büyük rol oynadığı, konulara hakim olan, ve öğrencinin tutum ve davranışlarına göre yöntem ve tekniklerini değiştiren kişilerdir. Bu şekilde davranan öğretmenlerin ise dersine olan ilgi artacak, kendine güvenen ve motivasyonu yüksek olan öğrenciler yetişecektir. Okulun temel görevi, öğrenciler için temel değerleri seçmeli ve bu değerler üzerine öğrencilerini yetiştirmelidir. Öğretme noktasında ise asıl sorunlu öğretmenlerdir (Sünbül, 1996).

Bandura (1969), öğretmen bir otorite figürü olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, büyük güçleri ve otoriteleri bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi ise tamamen öğretmenlerin sahip olduğu gücü nasıl kullandığı ile ilgilidir.

Woolley, Kol ve Bowen (2009) yaptıkları araştırmada, öğretmen katılımının artmasının öğrencilerin okul memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilediğini; ayrıca olumlu davranış örüntüleri oluşmasına olanak sağladığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin

katılımının, aile katılımından daha önemli olduğunu belirten araştırmacılar, öğretmenlerin eğitim üzerinde önemli ölçüde belirleyici olduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan başka bir araştırmada, öğretmen katılımının akademik çaba ve öz yeterlilik düzeylerini artırdığı; çaresizlik düzeyini azalttığı tespit edilmiştir (Sakiz, Pape ve Hoy, 2012).

Law (2011) öğretmen desteği ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Wentzel (2010) ve arkadaşları da öğretmen desteğinin, öğrencileri derslere ilgi duymasını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin katılımının depresyon üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğu (Reddy, Rhodes ve Mulhall, 2003); akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Karadağ, 2007) tespit edilmiştir.

Türkiye'deki eğitim sistemi başarı odaklıdır. Burada asıl amaç öğrencilerin üniversiteye girmesidir. Bu yolda özel derslerden, dersane eğitimlerine kadar çok fazla alternatif ve ek ders görme unsuru bulunmaktadır. Bu amaçta öğrenciye gösterilen destek oldukça önemlidir (Yıldırım, 2006).

Balcı (1991) yapılan araştırmalarda, öğretimi sağlayan en önemli unsurların öğretmen ve öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Sınıf ortamı, materyaller ve benzeri fiziksel imkanlar, öğretimi etkileyen ikinci unsur olmaktadır.

Öğretmenler uzun zamandır öğretimde başrol konumundadır. Bazen öğretici, bazen rehberlik edici bazen de otorite olan öğretmenler, öğrenci ile işbirliği içerisinde hareket ederek onların akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Tüm bu işlemlerin sorumluluğu ise tamamen öğretmene aittir (Sünbül, 1996).

Eğitim sistemimizde sınavlar önemli bir yere sahiptir. Ortaokul döneminde girilen Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı ve Askeri Lise Sınavları, lise döneminde Yüksek Öğretime Giriş ve Lisans Yerleştirme Sınavları gibi sınavlar bulunmaktadır. Hem ergenlik döneminin karmaşıklığını yaşayan hem de sınavlarda başarılı olmaya çalışan ergenlerin; çoğu zaman desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bazen onaylanmaya bazen de anlaşılmaya çalışan genç, kendi eğitimi için gösterilen desteğin düzeyine göre olumlu ya da olumsuz yönde etkilenecektir. Bu noktada okul rehberlik servislerinin, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik olarak düzenleyecekleri eğitimler

sayesinde, gelecek vadeden ya da davranış problemi yaşayan her gence aynı ölçüde ulaşacak bu sayede öğrenciler en güzel ve en doğru bir şekilde desteklenecektir.

2.4. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Marchant, Paulson ve Rothlisberg (2001) beş ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, aile katılımı ile başarı, akademik yeterlilik ve güdülenme arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir.

Anne-baba katılımı ile akademik öz yeterlilik ve başarı beklentisi arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Weiser ve Riggio, 2010).

Wagner ve Phillips (1992) tarafından yapılan araştırmada ise baba desteği ile akademik yeterlilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Koutsoulis ve Campbell (2001) ise anne-baba desteğinin okula yönelik tutum ve davranışları ile eğitime olan isteklerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2006), ortaokul son sınıf ve lise üç öğrencileri ile yaptığı araştırmada, çocuğa gösterilen aile desteğinin başarıyı anlamlı derecede etkilediğini bulgulamıştır.

Karadağ (2007) ise ortaokul birinci sınıflarla yaptığı araştırmada, yaşadığı okul sorunları ailelerine anlatan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Woolley, Kol ve Bowen (2009) yaptığı araştırmada, anne-babanın çocuğa yönelik gerçekleştirdiği akademik izlemenin, çocuğun okul memnuniyetini pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca gösterilen bu desteklerin, öğretmen desteğini de anlamlı derecede etkilediği tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir araştırmada ise anne-baba akademik katılımının, öğrencileri öğrenmeye yönelttiği; aynı zamanda bu yöneltmenin performansa da olumlu yansıdığı tespit edilmiştir (Regner, Loose ve Dumas, 2009).

Yıldırım (2006) çalışmasında sosyal desteğin ve kız-erkek olma durumunun 8-11. Sınıflarda okuyan öğrencilerin akademik başarılarını hangi oranda etkileyip etkilemediğini incelemek istemiştir. Örneklem grubunu 962 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, aile, geniş çevre, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ve

cinsiyet ile aile, arkadaşdesteği değişkenleri akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları desteğin, akademik başarının bir etkileyicisi olmadığı tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Okul Bağlılığı

Okul, bireylerin yaşadıkları çevrenin gelenek ve görenekleri hakkında bilgi sahibi oldukları, arkadaş çevresi oluşturdukları, kimlik oluşturma sürecinde yardımcı olan ve çeşitli etkinliklerin yapıldığı bir ortamdır (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006).

Willms (2003), öğrencilerin bazıları eğitim gördükleri okulu benimseyip severken, bazıları ise okuldan uzaklaşma çabası içine girdiklerini belirtmiştir. Bunun sebebi ise kabul görmeme ve onaylanmadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Gün geçtikçe bu öğrenciler, okuldan uzaklaşmaya başlar ve bu kişiler sınıf ortamını olumsuz etkileyip, kötü bir model olurlar.

Connell ve Wellborn (1991) okula bağlılığı, öğrencilerin yeterlilik, bağımsızlık ve ilişki içerisinde olma ihtiyaçlarının giderildiğini hissettiklerinde meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yeterlilik, çevre ile olan etkileşimin hissedilme düzeyidir. İlişkili olma, öğrencinin diğer bireylerle kendisini bağlantılı hissedebilmesi iken; bağımsızlıkta, öğrencinin kendisini ana kaynak olarak görebilmesi şeklinde belirtilmiştir (Connell ve Wellborn, 1991; Elliot ve Dweck, 2005; Assor, Kaplan ve Roth, 2002).

Conchas (2001), okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların akademik başarı ya da başarısızlık kapsamında daha çok ekonomik düzey değişkenine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına ise düşük ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okula diğerlerine göre daha çok bağlılık gösterdiği yönündedir. Yapılan başka bir araştırmada ise, öğretmenleri tarafından gösterilen sosyal desteğin, okula olan bağlılığı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Brewster and Bowen, 2004).

Okullar, belirli planlar doğrultusunda önceden belirtilen kazanımları, öğrencilere kazandırmaya çalışan bir olgudur. Okulların var olmasının asıl sebebi ise, istenilen yönde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranımları öğrencilere kazandırmaktır. Okulların ise bu bahsedilen kazanımları öğrencilere ne ölçüde kazandırdığı uzun süredir tartışma konusu olmuştur. Ülkemizde yapılan sınavlarda birçok öğrencinin yeterli puanı alamayıp baraj altında kalması, bu tartışmaları alevlendirmektedir. Uluslar arası

akademik başarı sıralama organizelerinde ülkemizin son sıralarda yer alması ise okulların amaçlara hangi oranda hizmet ettiği noktasında büyük bir soru işareti yaratmaktadır.

Okula bağlılığı hangi değişkenlerden etkilendiklerini tespit etmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Caraway, Tucker, Reinke ve Hall (2003) yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin özyeterlilikleri, hedefe ne oranda yöneldikleri ve başaramama korkularının okula bağlılığı etkilediklerini tespit etmişlerdir. Manlove (1998), okula bağlılığın yüksek düzeyde olması, okulu terk etme durumunu azalttığı ve çocuk hamile oranlarında azalmaya sebep olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlılığın düşük olması durumunda ise öğrencide yalıtılmışlık ve yabancılaşma görülmektedir. Çocuk hamile durumunda aynı sonucu tespit eden Caraway ve arkadaşları (2003) ayrıca, okul bağlılığın yeterli seviyede olmaması durumunda madde kullanımının arttığını ifade etmişlerdir.

Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü ülkelerinde öğrencilerin okullara olan bağlılığını artırmak için eğitim alanında çeşitli iyileştirmeler geliştirilmiştir (en önemlisi öne alma, kontrol et ve bağlan modeli ve kariyer başlangıcı programı). Geliştirilen bu programlar sayesinde okula olan bağlılığı artırmak, akademik başarıyı artırmak ve suç işlemeyi azaltmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Fredricks ve ark., 2011).

Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann (2008), okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha iyi olduğunu ve ergenlik döneminde görülebilecek olan kaçınma davranışının fazla olabileceğini belirtmiştir.

3.2. Okula Bağlılık Çeşitleri

Jimerson, Campos ve Greif (2003), okul bağlılığını davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üçe ayırmışlardır.

Yine aynı şekilde Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)'te okul bağlılığını davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üçe ayırmıştır.

3.2.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, ders dışı etkinliklere katılımı kapsamaktadır. Gözlenebilen davranışlardan oluşan davranışsal bağlılıkta spor ve sanatsal etkinlikler ve tiyatro gibi etkinlikler mevcuttur (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Jimerson, Campos ve Greif (2003), bu boyutu okullarda var olan akademik ve sosyal etkinliklere katılım şeklinde tarif etmişlerdir. Sadece akademik katılımın haricinde ders dışı sosyal etkinliklerde bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu bağlılık boyutu gelişmiş öğrencilerin akademik anlamda da yüksek performans gösterdikleri belirtilmiştir.

3.2.2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okula ve okulda bulunanlara karşı olumlu tepki geliştirmesini, bağlılığını ve istekli olmasını kapsamaktadır. Ayrıca olumlu duyguların olması, meraklı ve ilgili olmayı da kapsamaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Öğrencilerin okula yönelik olumlu ya da olumsuz oluşturdukları tepkileri karşılamaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

3.2.3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık öğrencilerin okula karşı psikolojik hislerini, öğrenilen kazanımların niçin ve nasıl yapıldığı konusunda anlayış geliştirmesi şeklinde belirtilmiştir (Arastaman, 2009).

Bu boyutu yüksek olan öğrenciler, herhangi bir problemle karşılaştıklarında daha esnek davrandıkları, çalışmaya istekli oldukları ve başarısızlık karşısında etkin problem çözme yöntemleri kullandıkları bilinmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

3.3. Konu ile İlgili Araştırmalar

Uslu (2012) yaptığı araştırmasında cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede etkilediğini tespit

etmeyi hedeflemiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre, okula aidiyet duygusu üzerinde kız öğrenciler için ailenin evde akademik desteği daha belirleyici olduğunu; erkek öğrenciler için ailenin okula katılımı daha belirleyici olduğunu tespit etmiştir.

Can (2008) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin okula bağlı olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiş, devlet ya da vakıf okuluna devam etmelerinin yordayıcı olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, okula bağlılığın kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu; yaş, ailenin parçalanmış ya da tam olmasının, devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bulgulamıştır. Kız öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeyinin ise erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Kalaycı ve Özdemir (2013), 410 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada, lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişki yapısını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, okul yaşamı niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir.

Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) çalışmasında okul bağlılığının ortaöğretim yıllarında nasıl bir değişim geçirdiğini ve akademik başarı ve motivasyonla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 572 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, dokuzuncu sınıfta kız öğrencilerin okula bağlılıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; kız öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okula bağlılığının azaldığını, okulu eğlenceli bir yer olarak görenlerin ise okul bağlılığının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner (2014), yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, okul bağlılığı ve akademik başarının bileşenlerinin karşılıklı olarak yordayıcı olduğunu ve bu yordamanın, sınıf düzeyine göre değiştiğini tespit etmişlerdir.

Shochet ve Smith (2014), araştırmasında okula bağlı olmanın, sınıf ortamı ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (504 kişi). Araştırmanın

sonucuna göre, sınıf ortamı ve okul bağıllığının birlikte, mevcut depresif belirtilerdeki varyansın % 41 ila % 45'ini açıkladığını göstermiştir.

Ünal ve Çukur (2011) araştırmasında okula bağıllık, okullarda kullanılan disiplin teknikleri ve okul mağdurluğu faktörlerinin gençlerin farklı türdeki sapkın davranışlarına etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu, 3472 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, okula olan taahhüdün öğrencilerin tüm sapkın davranışları ile anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okulların bazı öğrencileri sapkın davranışlara iterken bazılarında ise, bu tarz davranışların azaltılmasına yardımcı olduğu da tespit edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencinin okul bağlılığını ne derece etkilediğini tespit etmektir.

The National Institute of Mental Health (2009) araştırmalarına göre, 8-15 yaş arası bireylerde %8,7 oranında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tespit edilmiştir. Bu sonuç, depresyon ve anksiyete bozukluğu oranlarından daha yüksektir. Ülkemizde ise genel örnekleme yansıtacak düzeyde bir çalışma yapılmamıştır, yapılan çalışmalarda ise belli bir kesmin bulguları ifade edilmiştir.

Barkley (1998), DEHB ile ilgili yapılan araştırmaların klinik ve teorik görüşten yoksun olduğunu, çeşitli noktalar dışında bilişsel ve davranışsal problemlerin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Son yıllarda meydana gelen gelişmelerle birlikte ise klinik ve nöropsikiyatri alanında bilişsel problemlere daha çok çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Okullar öğrencilerin eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Çocuğun kişiliğinin şekillenmesinden, akademik başarısına ve meslek seçimine kadar bir çok noktada okulun önemi yadsınamayacak derecede fazladır. Okullar bu oranda önemliyen, ailenin ve öğretmenlerin katılımı öğrencilerin daha iyiye gitmeleri için ortam hazırlar. Bu sayede öğrenciler, eğitim süreci boyunca yalnız olmadığını, arkasında güçlü bir desteğin olduğunu görür. Yapılan literatür taramasında da anne-baba ve öğretmenin, öğrencinin akademik hayatına katılmalarının olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

Okulların en önemli görevlerinden birisi, yaşanan kültürü ve özelliklerini öğrencilere aktarmak; öğrencilerin topluma faydalı bir birey olarak yetişmesine ortam hazırlamaktır. Bunu yapabilmek içinse kültürün aktarılması, görev ve sorumlulukların kazandırılması ve çevredeki olanaklardan sonuna kadar faydalanılması gerekmektedir.

Giddens (2005), aidiyetin gelişmesi için bireyin önce kendisini güvende hissetmesi gerektiğini ve sosyalleşme ortamının olduğu bir konumda olması gerektiğinden bahsetmiştir. Ait olmayı, yardımlaşma, bağımsız olma ve arkadaşlık ile

açıklamıştır. Bu sayede aidiyet duygusunun öğrencide gelişeceği belirtilmiş ve okula olan bağlılığın artacağı belirtilmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında da görüldüğü gibi okul bağlılığını etkileyen birçok önemli unsur bulunmaktadır. Bunu artırabilmek içinse çevreden katılımın olması özellikle ebeveyn ve öğretmen katılımının olmasıdır. Yapılan çalışmaya DEHB olup, özel eğitime ihtiyacı olanların anne baba ve öğretmen akademik katılımlarının okul bağlılığına ne derecede etki ettiği saptanması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

4.2. Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik katılım ve okul bağlılığı ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. DEHB'li öğrencilerle akademik katılımın ve okul bağlılığının etkisiyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olması, alanyazındaki eksikliği bir parçada olsa dolduracağı düşünülmektedir.

4.3. Araştırmanın Hipotezi

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımının, öğrencilerin okul bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel hipotezi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımı ile öğrencilerin okul bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu yönündedir.

4.4. Araştırmanın Problemleri ve Alt Problemleri

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ortaokul öğrencilerinin anne baba ve öğretmen akademik katılımını, öğrencinin okul bağlılığını etkiler mi, sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1.DEHB tanısı almış çocukların sosyodemografik özellikleri algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımını anlamlı derecede etkilemekte midir?

2.DEHB tanısı almış çocukların sosyodemografik özellikleri okul bağlılığını anlamlı derecede etkilemekte midir?

4.5. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde Bakırköy ilçesinde ortaokulda eğitim gören ve DEHB tanısı konmuş öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ili Bakırköy ilçesinde Florya, Yeşilköy ve Yeşilyurt semtlerinde ortaokulda eğitim gören DEHB tanısı konmuş randomize olarak seçilen 120 öğrenci oluşturmaktadır.

4.6. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma DEHB tanısı almış çocukların algılanan anne baba ve öğretmen akademik katılımlarının, okul bağlılığına etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modelini ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır.

4.7. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırma İstanbul'da belirlenen ilçelerde ortaokulda okuyan ve DEHB tanısı almış 120 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4.8. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sosyodemografik bilgi formu, Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır.

4.8.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan sosyodemografik bilgi formu kullanılmıştır. Sosyodemografik bilgi formunda (Ek 1.) cinsiyet ve yaş ile bilgi edinmek için sorular sorulmuştur.

4.8.2. Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği

Ölçek Régner, Loose ve Dumas (2009) tarafından geliştirilmiş, Dündar (2014) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek (Ek 2.) 5'li likert tipindedir (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, algılanan anne-baba akademik izleme, algılanan anne-baba akademik destek, algılanan öğretmen akademik izleme ve algılanan öğretmen akademik destektir. Toplamda 16 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ilkokul-ortaokul öğrencilerinde .83 ile .87 arasında; lise öğrencilerinde ise .79 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir.

4.8.3. Okul Bağlılığı Ölçeği

Ölçek, Fredericks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiş, Akın ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Ek 3.). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=289,67$, $sd=142$, $p<0.001$, $RMSEA=.058$, $NFI=.94$, $NNFI=.96$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.93$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, ve $SRMR=.056$). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .87, davranışsal bağlılık için .62 duygusal bağlılık için .82, bilişsel bağlılık için .81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .78, davranışsal bağlılık alt ölçeği için .63 duygusal bağlılık alt ölçeği için .68, bilişsel bağlılık alt ölçeği için .67 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam test korelasyonları .26 ile .71 arasında sıralanmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, Davranışsal bağlılık (1-5.soru), Duygusal bağlılık (6-11.soru), Bilişsel bağlılıktır (12-19.soru). Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde okul bağlılığı olduğunu göstermektedir.

4.9. Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler sosyodemografik bilgi formu, Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği'dir. Örneklem grubuna uygulanan kişisel bilgi formunda cinsiyet ve yaş durumları belirlemeyi içeren soruları cevaplamaları istenmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce gerekli açıklamalar öğrencilere yapılmış ve ölçekleri samimiyetle doldurmaları istenmiştir.

4.10. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri analizinde IBM SPSS Statistic 22 paket programı kullanılmıştır. Oluşan verilerin normal dağılıp dağılmadığı ise normallik Testi ile gerçekleştirilmiş olup, verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Araştırmada veriler normal dağılım sergilemediği için Parametric testler kullanılmıştır. Örnekleme oluşturan kişilerin tanıtıcı özelliklerinin belirlenmesi için frekans analizi yapılmıştır. Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon testi uygulanmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5.1. DEHB Tanısı Almış Çocukların Çeşitli Değişkenlere İlişkin Dağılımı (n=150)

		F	%
Cinsiyet	Erkek	118	78.7
	Kadın	32	21.3
Yaş	9	56	37.3
	10	61	40.7
	11	20	13.3
	12	13	8.7

DEHB tanısı almış çocukların 118'si erkek (%78.7), 32'si kadındır (%21.3). Çocukların 2'si 10 yaşında (%1.2), 66'sı 12 yaşındadır (%40.5).

Tablo 5.2. DEHB Tanısı Almış Çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Gruba Göre Dağılımı

Ölçekler	Ort. ve SS
Okul Bağlılık Ölçeği Toplam Puanı	62.81± 14.14
Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği Toplam Puanı	15.56± 1.90
Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği Toplam Puanı	20.07± 3.63
Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği Toplam Puanı	27.17± 5.62

Okul Bağlılık Ölçeği (Toplam Skor) ortalaması 62.81, standart sapması 14.14 olarak saptanmıştır. Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği ortalaması 15.56, standart sapması 1.90, Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği ortalaması 20.07, standart sapması 3.63 ve Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği ortalaması 27.17, standart sapması 5.62 olarak saptanmıştır. Toplam puana göre, ortalama üstünde sonuç tespit edilirken; ortalama değerlere göre ise en fazla bilişsel bağlılık düzeyinde ortalama tespit edilmiştir.

Tablo 5.3. DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Gruba Göre Dağılımı

Ölçekler	Ort. ve SS
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme Toplam Puanı	14.17 ± 3.31
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Toplam Puanı	13.90 ± 3.26
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Toplam Puanı	14.07 ± 3.25
Algılanan Öğretmen Akademik Destek Toplam Puanı	13.38 ± 3.19

Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme alt boyutu ortalaması 14.17, standart sapması 3.31 olarak tespit edilmiştir. Algılanan Anne-Baba Akademik Destek alt boyutu ortalaması 13.90, standart sapması 3.26 olarak tespit edilmiştir. Algılanan Öğretmen Akademik İzleme alt boyutu ortalaması 14.07, standart sapması 3.25 olarak tespit edilmiştir. Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt boyutu ortalaması 13.38, standart sapması 3.19 olarak tespit edilmiştir. Ortalama değerlere göre algılanan anne-baba akademik izleme değerinin diğer alt boyutlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.4. DEHB Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetlerine Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri

	Grup	N	\bar{X}	SS	t	P
Okul Bağlılık Ölçeği (Toplam Skor)	Erkek	118	61.58	9.70	-3.825	.000*
	Kadın	32	67.31	6.80		
	Toplam	150	62.81	9.44		
	Grup	N	X	SS	t	P
Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği	Erkek	118	15.45	1.96	-1.377	.170
	Kadın	32	15.97	1.64		
	Toplam	150	15.56	1.90		
	Grup	N	X	SS	t	P
Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği	Erkek	118	19.64	3.69	-3.252	.002*
	Kadın	32	21.66	2.92		
	Toplam	150	20.07	3.63		
	Grup	N	X	SS	t	p
Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği	Erkek	118	26.49	5.83	-3.646	.000*
	Kadın	32	29.69	3.92		
	Toplam	150	27.17	5.62		

*p<0.05

DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3.825$; $p < 0.05$). Buna göre Okul Bağlılık Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

DEHB tanısı almış çocukların Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.337$; $p > 0.05$). Buna göre Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3.252$; $p < 0.05$). Buna göre Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -3.646$; $p < 0.05$). Buna göre Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 5.5. DEHB Tanısı Almış Çocukların Cinsiyetlerine Göre Grupların Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Alt Boyutları Puanları Açısından Fark Analizleri

	Grup	N	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme	Erkek	118	14.00	3.52	-1.482	.143
	Kadın	32	14.78	2.35		
	Toplam	150	14.17	3.31		
	Grup	N	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	Erkek	118	13.67	3.35	-1.672	.097
	Kadın	32	14.75	2.78		
	Toplam	150	13.90	3.26		
	Grup	N	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	Erkek	118	13.81	3.28	-1.845	.067
	Kadın	32	15.00	3.02		
	Toplam	150	14.07	3.25		
	Grup	N	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	Erkek	118	13.14	3.30	-2.019	.048*
	Kadın	32	14.25	2.58		
	Toplam	150	13.38	3.19		

*p<0.05

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t= -1.482; p>0.05). Buna göre Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (t= -1.672; p>0.05). Buna göre Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($t = -1.845$; $p > 0.05$). Buna göre Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testine göre sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = -2.019$; $p < 0.05$). Buna göre Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği puanı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalamaları, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 5.6. DEHB Tanısı Almış Çocukların Yaşlarına Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri

	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Okul Bağlılık Ölçeği (Toplam Skor)	9	56	62.10	10.39	3	.223	.880
	10	61	63.08	9.24			
	11	20	64.00	8.30			
	12	13	62.69	8.40			
	Toplam	150	62.81	9.44			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği	9	56	15.63	1.83	3	.530	.662
	10	61	15.62	1.98			
	11	20	15.60	1.64			
	12	13	14.92	2.25			
	Toplam	150	15.56	1.90			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği	9	56	19.68	4.15	3	.462	.709
	10	61	20.15	3.47			
	11	20	20,60	3,36			
	12	13	20,62	2,22			
	Toplam	150	20,07	3,63			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği	9	56	26,80	5,96176	3	.173	.914
	10	61	27,31	5,65845			
	11	20	27,80	4,60663			
	12	13	27,15	5,84303			
	Toplam	150	27,17	5,61965			

DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.223$; $p>0.05$). Buna göre Okul Bağlılık Ölçeği puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.530$; $p>0.05$). Buna göre

Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.462$; $p>0.05$). Buna göre Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.173$; $p>0.05$). Buna göre Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 5.7. DEHB Tanısı Almış Çocukların Yaşlarına Göre Grupların Okul Bağlılık Ölçeği ve Alt Ölçekleri Puanları Açısından Fark Analizleri

	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Anne-Baba Akademik İzleme	9	56	14.38	3.21	3	.409	.747
	10	61	14.26	3.11			
	11	20	13.80	3.87			
	12	13	13.38	3.97			
	Toplam	150	14.17	3.31			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	P
Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	9	56	13.73	3.63	3	.209	.890
	10	61	14.13	3.06			
	11	20	13.60	3.33			
	12	13	14.00	2.61			
	Toplam	150	13.90	3.26			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	P
Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	9	56	14.18	3.24	3	.127	.944
	10	61	14.13	3.31			
	11	20	13,75	3,54			
	12	13	13,77	2,83			
	Toplam	150	14,07	3,25			
	Grup	N	\bar{x}	SS	df	F	p
Algılanan Öğretmen Akademik Destek	9	56	12,93	3,42	3	.929	.428
	10	61	13,49	3,02			
	11	20	13,60	2,98			
	12	13	14,46	3,26			
	Toplam	150	13,38	3,19			

DEHB tanısı almış çocukların Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.409$; $p>0.05$). Buna göre Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.209$; $p>0.05$). Buna

göre Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği'nden puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.127$; $p>0.05$). Buna göre Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way Anova sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-146)}=.929$; $p>0.05$). Buna göre Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği'nden puanı öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 5.8. DEHB Tanısı Almış Çocukların Algılanan Anne Baba Ve Öğretmen Akademik Katılımı İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

		Anne-Baba Akademik İzleme	Algılanan Anne-Baba Akademik Destek	Algılanan Öğretmen Akademik İzleme	Algılanan Öğretmen Akademik Destek
Okul Bağlılık Ölçeği (Toplam Skor)	r	.656	.678	.715	.691
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği	r	.205	.285	.274	.209
	p	.012*	.000*	.001*	.010*
Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği	r	.622	.611	.688	.636
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği	r	.631	.648	.664	.680
	p	.000*	.000*	.000*	.000*

*, $p<.05$

DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Okul bağlılığı arttıkça Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek'te artmaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak düşük seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Davranışsal bağlılık arttıkça Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek'te artmaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Duygusal bağlılık arttıkça Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek'te artmaktadır.

DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bilişsel bağlılık arttıkça Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek'te artmaktadır.

Sonuçlar;

✓ DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak düşük seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

✓ DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağıllık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.



ALTINCI BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul Bağlılık Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Can (2008), Uslu (2012) ve Gillen-O’Neel ve Fuligni (2013) çalışmasında kız öğrencilerin okula bağlılıklarını, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar, çıkan sonuçla uyuşmaktadır. Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean (2006)’a göre okul, bireylerin yaşadıkları çevrenin gelenek ve görenekleri hakkında bilgi sahibi oldukları, arkadaş çevresi oluşturdukları, kimlik oluşturma sürecinde yardımcı olan ve çeşitli etkinliklerin yapıldığı bir ortamdır. Böyle bir ortamda da kişilerin kimlik oluşturma sürecinde okula bağlılık geliştirmeleri olağan görülebilir. Bu araştırmada cinsiyete göre farklılık çıkma nedeni olarak ise örneklem grubunun özellikleri gösterilebilir.

Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)’e göre davranışsal bağlılık, ders dışı etkinliklere katılımı kapsamaktadır. Bu araştırmada davranışsal bağlılıkta farklılık çıkmama nedeni olarak DEHB tanısı almış kişilerin ders dışı etkinliklere verdikleri tepkilerin ortak olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004)’e göre duygusal bağlılık, öğrencilerin okula ve okulda bulunanlara karşı olumlu tepki geliştirmesini, bağlılığını ve istekli olmasını kapsamaktadır. Bu araştırmada cinsiyete göre anlamlı farklılık çıkmasının nedeni olarak, DEHB tanısı almış kadınların erkeklere oranla okullara karşı geliştirdikleri duygularının daha fazla farkında olmaları olabilir.

Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Arastaman, (2009)’a göre bilişsel bağlılık öğrencilerin okula karşı psikolojik hislerini, öğrenilen kazanımların niçin ve nasıl yapıldığı konusunda anlayış geliştirmesidir. Bu araştırmada cinsiyete göre farklılık çıkmasının nedeni olarak

duygularının farkında olarak bunu bilişsel yapılandırma ile daha fazla anlayış geliştiren kadınların erkeklere oranla daha aktif olarak bu süreçleri yaşıyor olması olabilir.

Algılanan Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği puanı DEHB'li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır. Bunun nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin anne-babalarının kendilerini takip ettiğini düşünmeleri tamamıyla ailelerin tutumu ve davranışlarına göre değişeceği düşünüldüğünden çıkan sonuç yapılan açıklama ile uyumaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği puanı DEHB'li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır. Bunun nedeni olarak anne-babaların DEHB tanısı almış çocuklarına sağladıkları destekleri çocukların anlayacağı türden ya da yanlış anlamadan kaynaklanacağı düşünülmektedir. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği puanı DEHB'li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmamaktadır. Bandura (1969), öğretmenin bir otorite figürü olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, büyük güçleri ve otoriteleri bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi ise tamamen öğretmenlerin sahip olduğu gücü nasıl kullandığı ile ilgilidir. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği puanı DEHB'li öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık yaratmaktadır. Kadınların ortalamaları, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Kadın DEHB tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinden hissettikleri desteğin nedeni olarak cinsiyete bağlı olmasından daha çok, öğretmenlerinin desteğini hissetme düzeyi ve öğretmene karşı geliştirdiği tutumlardan da kaynaklandığı düşünüldüğünde çıkan sonuç yapılan araştırma ile doğrulanmaktadır.

Okul Bağlılık Ölçeği puanı DEHB'li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Can (2008) araştırmasında, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada çıkan sonucu doğrulamaktadır. Bunun nedeni olarak ise DEHB tanısı almış öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yaşa bağlı olarak değil içsel olarak yaşadıkları durumlara bağlı olarak geliştiği düşünülmektedir. Willms (2003), öğrencilerin bazıları eğitim gördükleri okulu benimseyip severken,

bazıları ise okuldan uzaklaşma çabası içine girdiklerini belirtmiştir. Bunun sebebi ise kabul görmeme ve onaylanmadan kaynaklandığı düşünülmektedir. Gün geçtikçe bu öğrenciler, okuldan uzaklaşmaya başlar ve bu kişiler sınıf ortamını olumsuz etkileyip, kötü bir model olurlar.

Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan sonucun nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin okula davranışsal bağlılığı yaş değişkeninden ziyade okula alışma ve okulu sahiplenme düzeyleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Finn ve Voekl, (1993) öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri, hedeflerine ulaşma noktasında okulu yardımcı olarak görmeleri, o kişilerin okulla özdeşim kurmasına olanak sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler okuldaki etkinliklere daha istekli bir şekilde katılmaya başlar. Böylece bir döngü şeklinde öğrenciler okula bağlandıkça mutlu olur, böylece okula karşı daha olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeye başlar.

Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan sonucun nedeni olarak okula duygusal bağlılığın yaş değişkeninden farklı olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz duygular ve bu duyguları hissetme durumu olarak görülebilir.

Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği puanı DEHB’li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin okula bilişsel bağlılığın yaşa bağlı olmasından ziyade öğrencilerin bilişsel şemaları ve DEHB etkisi ile bilişsel şemalarını kullanma yöntemlerine bağlı olarak geliştirdikleri düşünülebilir.

Anne-Baba Akademik İzleme Alt Ölçeği’nden puanı DEHB’li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan sonucun nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin anne-babalarının kendilerini takip ettiklerini düşünmelerinin yaşlarına bağlamaktan ziyade ailelerin DEHB tanısı almış öğrencilerin üzerinde bıraktıkları izlenim ve yaklaşım tarzları etkili olduğu düşünülmektedir.

Algılanan Anne-Baba Akademik Destek Alt Ölçeği'nden puanı DEHB'li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. DEHB tanısı almış öğrencilerin anne-babalarının akademik desteklerini hissetmelerinin nedeni olarak yaş düzeylerinin etkisinden ziyade öğrencilerin kendilerini desteğe ihtiyaç duyup duymama düzeylerine göre düşünecekleri, davranacakları düşünüldüğünde çıkan sonuç doğrulanmaktadır.

Algılanan Öğretmen Akademik İzleme Alt Ölçeği'nden puanı DEHB'li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan sonucun nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin öğretmenleri tarafından akademik takibinin yapıldığını hissetme durumu yaş değişkeninden ziyade öğretmenin DEHB'li öğrenciye hissettirdiği duygu ve düşünce olabilir.

Algılanan Öğretmen Akademik Destek Alt Ölçeği'nden puanı DEHB'li öğrencilerin yaşına göre farklılık yaratmamaktadır. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Çıkan sonucun nedeni olarak DEHB tanısı almış öğrencilerin öğretmenleri tarafından desteklendiğini algılamasının nedeni yaş düzeyinden ziyade öğrencilerin öğretmenin davranışlarına bağlı olarak kendi içindeki yorumun varlığı ve bu yoruma bağlı olarak da gelişen düşünce sistemine bağlanabilir.

DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılık Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DEHB tanısı almış çocukların Duygusal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. DEHB tanısı almış çocukların Bilişsel Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak orta seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. DEHB tanısı almış öğrencilerin okula bağlılık, duygusal bağlılık ve bilişsel bağlılık düzeylerinin algılanan anne-baba ve öğretmen

izleme, destek düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki çıkmasının nedeni olarak DEHB tanısı alan çocukların okula karşı geliştirdikleri temel düşüncelerden kaynaklandığı düşünülebilir. Şöyleki okula karşı geliştirilen temel düşünceler paralelinde anne-baba ve öğretmen varlığını da sorgular kısmına getirebilir ve bu sorgular kısmında anne-baba ve öğretmenin desteğini hissedip hissetmeme durumunu yaşatabilir. Willms (2003), öğrencilerin bazıları eğitim gördükleri okulu benimseyip severken, bazıları ise okuldan uzaklaşma çabası içine girdiklerini belirtmiştir. Bunun sebebi ise kabul görmeme ve onaylanmama kaynaklandığı düşünülmektedir. Gün geçtikçe bu öğrenciler, okuldan uzaklaşmaya başlar ve bu kişiler sınıf ortamını olumsuz etkileyip, kötü bir model olurlar.

DEHB tanısı almış çocukların Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak düşük seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu konuda TC de yapılmış başka çalışmaya rastlanmamıştır. Connell ve Wellborn (1991) okula bağlılığı, öğrencilerin yeterlilik, bağımsızlık ve ilişki içerisinde olma ihtiyaçlarının giderildiğini hissettiklerinde meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yeterlilik, çevre ile olan etkileşimin hissedilme düzeyidir. DEHB tanısı almış öğrencilerin davranışsal bağlılık düzeyleri ile Anne-Baba Akademik İzleme, Algılanan Anne-Baba Akademik Destek, Algılanan Öğretmen Akademik İzleme ve Algılanan Öğretmen Akademik Destek arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmasının nedeni olarak öğrencilerin öz düzenleme yasasına göre hareket ederek kendi düşünce ve hareketlerini düzenleme ve buna bağlı olarak da ilişkilerini kontrol edip içsel dünyasını doyurma yoluna gidebilir. Bu doyurma ile okula karşı bir bağlılık hissederken bunu anne-baba ve öğretmen desteği ile ilişkili görmeyebilir. Bu açıdan bakıldığında çıkan sonuç doğrulanmaktadır.

ÖNERİLER

Yapılan araştırma doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

Yapılan araştırmada DEHB tanısı almış çocukların okul bağlılığı puanları ortalamasının üzerinde tespit edilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden başlayan bu süreçte çocuklara ve ebeveynlere pozitif geri bildirimlerle ve ılımlı bir yaklaşımla

özel eğitimin ne olduğu hakkında bilgi verilmesi gerekir. Bu sayede özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okul bağlılığı daha da artacaktır.

Okullarda Rehber Öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine özel eğitim konusunda gerekli bilgileri vererek, özel eğitime muhtaç çocukların daha iyi eğitim alıp, okulda eğlenceli vakit geçirmesi sağlanabilir.

Ailelere gerekli eğitimlerin verilmesi ile birlikte bu durum çocuklara yansıtacak ve okul bağlılığını her boyutuyla olumlu etkileyecektir.

Klinik psikologlar ve psikiyatristlerden yardım alınarak DEHB konusunda ilaç kullanmanın önemi ve DEHB tanısı olan çocukların eğitimi konusunda aydınlatıcı bilgiler alınarak, eğitim sistemine adapte edilebilir.

Özel eğitimde grubun gelişiminden ziyade bireysel gelişmeler daha ön plandadır. Her çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi ve DEHB derecesi farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada aile ve öğretmenlerin çocuğun akademik gelişimine nasıl katkı sağlayacaklarını iyi bilmeleri ve büyük bir sabırla bunu uygulamaları gerekir. Eğitimde ceza yerine ödül sistemine daha çok önem verilmeli, hem okul ortamında hem de ev ortamında sorumluluk bilinci geliştirilmelidir. Bu sayede kurallara uymanın önemini daha iyi anlayan çocuklar, sorumluluklarının farkında olacak ve kendilerine yüklenen sorumlulukların üstesinden gelebilecek konuma ulaşacaklardır. Ayrıca çocuklar, bu sayede başarı duygusunu hissedecek ve hedeflerini daha da büyütebileceklerdir.

SONUÇ

Bu araştırmada, öğrencilerin Okul Bağlılığı ortalamasının üstünde tespit edilirken; DEHB tanısı alan çocukların bilişsel bağlılık düzeylerinin en yüksek bağlılık düzeyi alt boyutu olduğu belirlenmiştir. DEHB tanısı alan çocukların, Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği sonuçlarına bakıldığında ise alt boyutlardan alınan ortalamalar arasında ciddi farklar olmadığı görülmektedir.

DEHB tanısı almış çocukların Okul Bağlılığı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Alt ölçeklerde kadınların ortalama puanları erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Sadece

Davranışsal Bağlılık Alt Ölçeği'nde farklılaşma görülmemiştir. Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği Alt Boyutları puanlarının ise sadece Algılanan Öğretmen Akademik Destek alt boyutunda farklılaşma olduğu, kadınların puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Yaş değişkenine göre ise her iki ölçekte de farklılaşma tespit edilmemiştir.

Okul Bağlılık Ölçeği ve alt boyutlar ile Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönde korelasyonlar tespit edilmiştir.



KAYNAKLAR

- Adeyemo, D. A. (2005). Parental Involvement, Interest In Schooling And School Environment As Predictors Of Academic Self-Efficacy Among Fresh Secondary School Students In Oyo State, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3 (1), 163-180.
- Akgün, G., M., Tufan, A., E., Yurteri, N., & Erdoğan, A. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Genetik Boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 15-48.
- Alaniz, M.A. (2010). *Report of Stress on Parent and Teacher Ratings of Disruptive Behaviors in a Sample of Mexican American ADHD Children Receiving Social Skills and Parent Training*. Doktora Tezi, Walden University, USA.
- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması Ve Güvenirliliği. *Psikoloji Dergisi*. 6 (21), 55-62.
- Alpan, F. (2013). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Anneleri İle Normal Gelişimi Olan Çocukların Annelerinin Depresyon Ve Stresle Başa Çıkma Becelerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- American Psychiatric Association (APA) (2013), Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders (DSM - 5), *changes from DSM- IV to DSM – 5*,
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, ss. 102-112.
- Arnold L.E., Jensen PS. (1995). *Attention-Deficit Disorders. Comprehensive Textbook Of Psychiatry*, VI. Baskı, HI Kaplan, BJ Sadock (Ed), Baltimore, Williams and Wilkins, 2295.
- Asherson, P. (2004). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder In The Post-Genomic Era. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(Suppl.1), 150-170.

- Aslan, F. (2013). *Farklı Sosyodemografik Özelliklere Sahip Olan Ailelerin Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Olan Çocuklara İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*, Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice Is Good, But Relevance Is Excellent: Autonomy-Enhancing And Suppressing Teacher Behaviors Predicting Students' Engagement In Schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Ayaz, M., Ayaz, A., Başgöl, Ş., Karakaya, I., Gülen, Ş., Yar., A. ve arkadaşları. (2012). 3-5 Yaş Grubu Kurum Bakımındaki Çocuklarda Ruhsal Hastalık Sıklığı ve İlişkili Etmenler, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 82-88.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin Rollerini*. Ankara: Eğitim Sosyolojisi.
- Bandura, A. (1969). *Kişiliğin Gelişmesinde Başkasının Etkisiyle Olan Öğrenmenin Rolü*". *Psikolojide Yeni Çalışmalar*. XVIII. Uluslararası Psikoloji Kongresi. (Çev.),Nezahat Arkun. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi yayımları, No. 1481
- Barkley R.A. (1998) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Sci Am*. 279(3):66-71.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook For Diagnosis And Treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Barkley, R., Edwards, G. (2006). Diagnostic Interview, Behavior Rating Scales, And The Medical Examination. *Attention-deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook*, 2.
- Bener, A., Al Qahtani, R., Teebi, A.S., and Bessisso, M. (2008). The Prevalence Of Attention Deficit Hyperactivity Symptoms In Schoolchildren In A Highly Consanguineous Community. *Med Princ Pract*, 17 (6), 440-446.
- Biederman J., Faraone S. V., (2005). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Lancet*, 366, 237-248.
- Biederman, J. (2005). Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder: A Selective Overview. *Biological Psychiatry*, 57: 1215- 1220.

- Biederman, J., Faraone, S.V., Weber, R.L., Rater, M. (1997). Correspondence Between DSM-III-R And DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Child Adolesce Pschiatry*, 36(12), 1682-7.
- Brewster, A. B., and 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.
- Brown, T. E. (2005). *Dikkat Eksikliği Bozukluğu*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş.
- Burns, C.P., ROE B.D. ve Ross E.P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Scchools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Büyükaslan, A. (2015). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan İlköğretim Çocuklarında Duygusal Zeka İle Sosyal Beceri Bileşenlerinin Değerlendirilmesi*, Tıpta Uzmanlık, Marmara Üniversitesi / Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Can, G. (1992). *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:3, Eskişehir.
- Can, S. (2008). *İlköğretim Iı. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, And Fear Of Failure As Predictors Of School Engagement İn High School Students. *Psychology in Schools*, 40(4), 417-427.
- Chase, P., Hilliard, L., John Geldhof, G., Warren, D. ve Lerner, R. (2014). Academic Achievement İn The High School Years: The Changing Role Of School Engagement, *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884-896.
- Child Sprcific Effects on Families-Wide Process*. Doktora Tezi, Purdue University, Indiana.

- 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 Anlysis Of Self-System Processes*, 23. Hillsdale, N.J.; Lavrence Erlbaum Assoc.
- Cooper, P. (2001). Understanding ADHD: A Brief Critical Review Of Literature. *Children & Society*, 15, 387-395.
- Çelenk, N. (2013). *Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Okul Çağı Çocuklarında Uyku Sorunlarının Değerlendirilmesi*. Tıpta Uzmanlık, Mersin Üniversitesi / Tıp Fakültesi, Mersin.
- Çelenk, S. (2001), *Okul Dışı Etkilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarısına Katkısı*, A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma.
- Çöp, E. (2009). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğun' da Ağır Duygudurum Düzensizliği Yaygınlığı, Eşlik Eden Hastalıklar ve Bilişsel Özellikleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çukur, C. Ş. Ve Ünal, H. (2011). *Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri Ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi*, *Muğla Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 547-570.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement: A Framework For School Improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA.
- Diaz, S. L. (1989). *The Home Environment And Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary*, (Bul. Kyn. Satır, (1996). The Natiohal Association for Education Conference, Hulston, April-May.
- Dreyer, A.S., O'Laughlin, L., Moore, J. ve Milam, Z. (2010). Parental Adherence to Clinical Recommendations in an ADHD Evaluation Clinic. *Journal of Clinical Psychology*, 66 (10), 1101-1120.

- Dünder, Ş., (2014). Algılanan Anne-Baba ve Öğretmen Akademik Katılım Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Uluslar arası e-dergi Cilt:4, Sayı: 1.
- Eastman, B. (1988). *Family Involvement In Education*. (Bul.Kyn. Satır, 1996). Wisconsin State Department of Public Instruction, January.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook Of Competence And Motivation*. New York: Guilford Press.
- Ercan, S.E., Aydın, C., (2007). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. (15. baskı). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları
- Eski, R. (1980). *Genel Yetenek Psikolojik Ayrışıldık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fan, X. (2001). Parental Involvement And Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-53.
- Faraone, S., V., & Doyle, A., E. (2000). Genetic Influences On Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Current Psychiatry Reports*, 2, 143-146.
- Faraone, S.V., Sergeant, J., Gillberg, C. & Biederman J. (2003). The Worldwide Prevalence Of ADHD: Is It An American Condition? *World Psychiatry*, 2:2, 104-113.
- Finn, J.D. ve Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related To Student Engagement, *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. ve Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <http://www.ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74,59-109.

- Giddens, A.(2005). *Sosyoloji* (Çev. Güzel, C.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- 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.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: Emel Aksay ve Birsen Özkan.) İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Görker, I., Korkmazlar, Ü., Durukan, M., ve Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve Ergen Psikiyatri Kliniğine Başvuran Ergenlerde Belirti ve Tanı Dağılımı. *Klinik Psikiyatri*, 7 (2), 103-110.
- Güngör, A. (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Halmoy, A., Klungsoyr, K., Skjaerven, R., Haavik, J. (2012). Pre- and Perinatal Risk Factors in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Biol Psychiatry*, 71, 474-481.
- Hechtman, L. (1996). Families of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Review. *Can J Psychiatry*, 41 (6), 350-360.
- Hurt, E.A. (2009). *Parenting Behaviour and Cognitions in Families Of Children With ADHD*,
- J. Atten Disord. 2005 May;8(4):195-207. *Children With ADHD And Depression: A Multisource, Multimethod Assessment Of Clinical, Social, And Academic Functioning*. Blackman GL1, Ostrander R, Herman KC.
- Jimerson, S. R., Campos, E., and Greif, J. L. (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, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keser, N. (2010). *Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Ve Almamış Çocukların Duygu Ayarlama, Anne Baba Tutumları, Annenin DEHB Belirti Ve Bilgi Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family Processes Affect Students' Motivation, And Science And Math Achievement In Cypriot High Schools. *Structural Equation Modeling*, 8 (1), 108-127.
- Law, Y. K. (2011). The Role Of Teachers' Cognitive Support In Motivating Young Hong Kong Chinese Children To Read And Enhancing Reading Comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 73-84.
- Machen, S. M., Wilson, J. D. & Notar, C. E. (2005). Parental Involvement In The Classroom. *Journal of Instructional Psychology*. 32 (1), 13-16.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations Of Middle School Students' Perceptions Of Family And School Contexts With Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes To School Life: Their Influences And Their Effects On Achievement And Leaving School. *Australian Council For Educational Research*, LSAY Research Report, No: 5.
- McLeod, J., Fettes, D., Jensen, P., Pescosolido, B., Martin, JK. (2008). Public Knowledge, Beliefs, and Treatment Preferences Concerning Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, 58(5): 626–631
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S. & Kirk, M. (2011). Supporting The Students Most In Need: Academic Self-Efficacy And Perceived Teacher Support In Relation To Within-Year Academic Growth. *Journal of School Psychology*, 49 (3), 323-338.

- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring Perceived Teacher Support And Its Influence On Adolescent Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 218-237.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement In Early Intervention For Disadvantaged Children. *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-401.
- Mji, A. & Mbinda, Z. (2005). Exploring High School Science Students' Perceptions Of Parental Involvement In Their Education. *Psychological Reports*, 97 (1), 325-336.
- Morris, Scotti, (2000), The Development of The DSM.
- Mukaddes, N.M., Zoroğlu, S., Kora, M.E., and Aydoğmuğ, K. (1998). Symptoms and Factor Analysis Results of Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder in Turkish Children Determined by Teacher Ratings. *NöroPsikiyatri Arşivi*, 35 (3-4), 171-176.
- National Institute for Health and Clinical Excellence, (2009), Attention Deficit and Hyperactivity disorder: attention deficit and hyperactivity disorder. *National Clinical Practice Guideline, 72, The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists*,
- Osseiran-Waines, N. & Almacian, S. (1994). Types Of Social Support: Relation To Stress And Academic Achievement Among Prospective Teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26(1), 1-20.
- Öktem, F., Kültür, E, Topçu, M., Yalnızoğlu, D. (2004). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 160-167.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: Yöret Yayınlan.
- Özdemir, M. Ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4). 2125-2137.
- Özgüven, i. E. (1974). *Akademik Başarıyı Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara.

- Polanczykl, G., Silva de Lima, M., Horta, B.L., Biederman, J. & Rohde, L.A. (2007). The Worldwide Prevalence Of ADHD: A Systematic Review And Metaregression Analysis. *Am J Psychiatry*, 164: 942-948.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. (2003). The Influence Of Teacher Support On Student Adjustment In The Middle School Years: A Latent Growth Curve Study. *Development and Psychopathology*, 15 (1), 119-138.
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' Perceptions Of Parental And Teacher Academic Involvement: Consequences On Achievement Goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (2), 263-277.
- Ryan, K. (1993). Mining The Values In The Curriculum. *Educational Leadership*, 51, 16 -18.
- Sakiz, G., Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does Perceived Teacher Affective Support Matter For Middle School Students In Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Semerci, B., Turgay, A. (2008). *Bebeklikten Erişkinliğim Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu*. (3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları
- Şenol, S., İseri, E., Koçkar, A.İ. (2006). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Dikkati Dağınmık, Yerinde Duramayan Çocuklara Doğru Yaklaşımlar*, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- 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.
- 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.
- Song, D., Kook, S., Jhung, K., & Cheon, K. (2012). Psycho-Stimulant Enhances Cognitive Control Through Stroop Test In Children With ADHD. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60(5), S265.

- Sucuoğlu, B. ve Kargin, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul:Morpa Yayınları.
- Sünbül, A. M., (1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Rollerini. *Ligitim Yönelimi*, 2(1). ss.597-607.
- Sürmeli, T. (2010). *Beynin İyileştirme Gücü: Nobel Tıp Kitabevleri*
- Sürücü, Ö. (2003). *Anababa-Öğretmen El Kitabı Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. İstanbul: YA-PA.
- şenol S, şener, Köroğlu E. (2011). Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk Ya Da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar. Köroğlu E (ed). *DSM-V Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı* (4. baskı). Ankara, Hekimler Yayın Birliği. 43–149.
- Tannock, R. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Advances İn Cognitive Neurobiological And Genetic Research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, 65-99.
- Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The Effects Of Four Components Of Parental İnvolvement On Eight-Grade Student Achievement: Structural Analysis Of Nels-88 Data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S. & Anderman, E. M. (2013). Getting To Know My Teacher: Does The Relation Between Perceived Mastery Goal Structures And Perceived Teacher Support Change Across The School Year? *Contemporary Educational Psychology*, 38 (4), 316-327.
- Türe, F. S. (2010). *Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların (8-12 Yaş) Değişik Anne Tutumlarına Göre Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans, Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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

- Ünal, F., Kültür, E. Ç., Öktem, F., Topçu, M. Ve Yalnızoğlu, D. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Hacettepe Tıp Dergisi*. 35:160-167.
- Vandergrift, J.A. & Greene, A.L. (1992). Rethinking Parent Involvement. *Educational Leadership*, 50 (1), 57-59.
- Wagner, B. M. & Phillips, D. A. (1992). Beyond Beliefs: Parent And Child Behaviors And Children's Perceived Academic Competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- Waterstruss. S.A. (2006). *Adhd And Schools: How Can Children Most Effectively Be Serviced?* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Regend University, Virginia.
- Weis, M., Weis G., (2002). Attention Deficit And Hyperactivity Disorder, Lewis M. (ed). *Child and Adolescent Pschiatry*, Philadelphia, Lippincott Williams and Wilkins, 645-670.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family Background And Academic Achievement: Does Self-Efficacy Mediate Outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367–383.
- Wender, P. H. & Garfinkel, B.D. (1989). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social Supports From Teachers And Peers As Predictors Of Academic And Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Werf, G., Creemers, B., & Guldemon, H. (2001). Improving Parental Involvement In Primary Education In Indonesia: Implementation, *Effects and Costs*. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 447-466.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). *Development Of Achievement Motivation*. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology*, 6th Ed. Vol.3. Social, emotional, and personality development (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement At School: A Sense Of Belonging And Participation – Results From PISA 2000*. OECD Publications Service.

- Woolley, M. E., Kol, K. L. & Bowen, G. L. (2009). The Social Context Of School Success For Latino Middle School Students: Direct And İndirect İnfluences Of Teachers, Family, And Friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 43-70.
- Yazgan, Y. (2010). *Hiperaktif Çocuk Ve Ergen Okulda*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Yazgan, Y. (Ed) (2003). *Hiperaktif Çocuk Okulda*. İstanbul : Evrim Yayınevi
- Yıldırım, i. (1998). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Yıldırım, i. (1999). Sosyal Destek Programının Etkililiği: Deneysel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 23 (i 13), 66-73.
- Yıldırım, i. & Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, i. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yorbık, Ö., Kırmızıgül, P., Demirkan, S., Söhmen, T., (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Anne Sütü Alma Süreleri, *Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 10, 115-120.

7. EKLER

Ek 1. Sosyodemografik Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz ?

Kadın Erkek

2- Yaşınız ?



Ek 2. Algılanan Anne Baba ve Öğretmen Akademik Katılımı Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Nadiren Katılmıyorum	Bazen Katılmıyorum	Çoğu zaman Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Annem ve babam ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.					
2. Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.					
3. Annem ve babam okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.					
4. Annem ve babam derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.					
5. Annem ve babam okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.					
6. Annem ve babam yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.					
7. Annem ve babam okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.					
8. Annem ve babam ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.					
9. Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapıp yapmadığımı takip ederler.					
10. Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde elimden gelenin en iyisini yapıp yapmadığımı kontrol ederler.					
11. Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimin sonuçlarını takip ederler.					
12. Öğretmenlerim derslerimde ilerleme gösterip göstermediğimi kontrol ederler.					
13. Öğretmenlerim okul ile ilgili işlerimde zorluklarla karşılaştığımda bana destek olurlar.					
14. Öğretmenlerim yüksek notlar aldığımda beni takdir ederler.					
15. Öğretmenlerim okul ile ilgili problemlerim hakkında benimle konuşurlar.					
16. Öğretmenlerim ev ödevlerimi yapmam için bana tavsiyelerde bulunurlar.					

Ek 3. Okul Bağlılığı Ölçeği

Her sorunun karşısında bulunan; **1)** Hiçbir Zaman **(2)** Nadiren
(3) Bazen **(4)** Çoğu Zaman **(5)** Her Zaman anlamına gelmektedir.

		1	2	3	4	5
1	Derse dikkatimi veririm.					
2	Sınıftayken çalışıyormuş gibi davranırım.					
3	Okulda kurallara uyarım.					
4	Okulda başım belaya girer.					
5	Ödevlerimi zamanında bitiririm.					
6	Okulda mutluyum.					
7	Okuldaki çalışmalardan zevk alırım.					
8	Okulda olmayı seviyorum.					
9	Okulda derslerimle ilgilenirim.					
10	Sınıfım benim için eğlenceli bir yerdir					
11	Okulda sıkılırım.					
12	Bir kitap okuduğumda, okuduklarımın ne olduğunu anlamak için kendime sorular sorarım.					
13	Sınav olmasa bile evde ders çalışırım.					
14	Okulda yaptıklarımızla ilgili tv programları izlemeye çalışırım.					
15	Hatalarımı görmek için ödevlerimi kontrol ederim.					
16	Okulda öğrendiklerim hakkında daha fazla şey öğrenmek için evde ekstra kitaplar okurum.					
17	Bir şeyler okurken bir kelimenin ne anlama geldiğini bilmiyorsa onu öğrenmek için çaba gösteririm.					
18	Okuduğumu anlayamazsam geriye dönüp tekrar okurum.					
19	Okul dışında, insanlarla okulda ne öğrendiğim hakkında konuşurum.					

ÖZGEÇMİŞ

12 Ağustos 1992 tarihi, İstanbul ili Fatih ilçesi doğumluyum. İlkokulu ve ortaokulu Esenler'de, liseyi Gazi Osman Paşa'da tamamladıktan sonra Haliç Üniversitesi, Fen Edebiyat fakültesi, Psikoloji bölümüne kaydoldum. Bu bölümden 2014 yılında mezun olduktan sonra Beykent Üniversitesi Klinik Psikoloji yüksek lisans eğitimine başladım. Anaokulunda, etüt merkezinde ve danışmanlık merkezlerinde part time çalışmaktayım.

Aday: Kevser ERBAY

