



## Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi ve Yaşam Doyumu \*

Firdevs Savi Çakar <sup>1</sup>, Zeynep Karataş <sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlerin benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunun okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 369 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu), Yaşam Doyumu Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve Çok Boyutlu Okul Öfkesi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Hiyerarşik Regresyon Analizi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde okula bağlanmanın alt boyutları (okula bağlanma, arkadaşla bağlanma ve öğretmene bağlanma) ile okul öfkesi alt boyutları ve yaşam doyumu arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmada kurgulanan regresyon modellerinde ise öfke yaşantısı ve düşmanlık alt boyutları ile yaşam doyumunun okula bağlanma alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca öfke yaşantısı, düşmanlık ve olumlu başa çıkma alt boyutları ile yaşam doyumunun arkadaşla bağlanma alt boyutunu; yıkıcı ifade ile düşmanlık alt boyutları ve yaşam doyumunun öğretmene bağlanmayı yordadığı ve modele anlamlı düzeyde katkı verdikleri görülmüştür. Ancak benlik saygısının okula bağlanma alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçların ergenlerin okula bağlanmalarının artırılması için yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği ve yeni çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Ergenlik  
Okula Bağlanma  
Okul Öfkesi  
Yaşam Doyumu  
Benlik Saygısı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.06.2016  
Kabul Tarihi: 12.01.2017  
Elektronik Yayın Tarihi: 21.02.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6573

### Giriş

Okulun ergenlerin gelişimindeki rolü incelendiğinde farklı kuramlar karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramlardan bağlanma kuramına göre, bağlanma ilişkileri bebeklik döneminde başlamakta ve oluşturulan bu bağlanma modelleri etkisini kişinin yaşamı boyunca devam ettirerek başkaları ile kurulan ilişkilere de genellenmektedir (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988). Diğer bir görüş olan sosyal öğrenme kuramında ise, okul ve benzeri sosyal gruplara katılmak, bağlanmak ve ait olmak ergen davranışları için pozitif değerler ve standartlar oluşmasına katkı sağlamaktadır (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999). Okul yaşamı sosyalleşmenin parçası olarak ergenler için gerekli beceri

\* Bu çalışma "5th International Conference on New Trends in Education and Their Implications" 24-26 Nisan 2014'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [firdevssavi@mehmetakif.edu.tr](mailto:firdevssavi@mehmetakif.edu.tr)

<sup>2</sup> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr](mailto:zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr)

ve donanımın kazanılmasında oldukça önemli bir işlev görmektedir (Chapman, Buckley, Sheehan ve Shochet, 2013). Gelişim sürecinde, ergenler için farklı bağlanma ilişkileri yaşamak ve ait olma duygusunu kazanmak oldukça güçlü bir psikolojik ihtiyaç olarak vurgulanırken (Osterman, 2000); okullar bu tür bağlanma ilişkilerinin yaşanmasına katkıda bulunan en önemli sosyalleşme etkeni olarak değerlendirilmektedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Sosyal kontrol kuramı ise bağlanma ilişkileri açısından en önemli üç bağlanma kaynağı olarak ebeveynleri, akranları ve okulu tanımlamaktadır (Hirschi, 1969). Öğretmenlere ve diğer yetişkinlere bağlanma bu açıdan ilk bağlanma ilişkilerinin devamı olarak sonraki yaşamda etkisini devam ettiren çok önemli bir gelişimsel süreç olarak değerlendirilmektedir (Bergin ve Bergin, 2009). Bu açıdan bir bağlanma biçimi olarak okula bağlanma kavramı ait olma duygusu, duygusal bağlanma ve okul yaşamından doyum sağlama gibi işlevlerle ilgilidir (Ueno, 2009).

Okula bağlanma, okulun bir üyesi olarak değerli olduğuna ve saygı duyulduğuna inanma (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996); okula ait olma duygusu, okuluyla gurur duyması ve kendini okulda güvende hissetme ile ilgili oldukça işlevsel bir kavramdır (Maddox ve Prinz, 2003). Blum (2005) okula bağlanmanın temel özellikleri arasında; okulu sevmeye, algılanan öğretmen desteği ve ilgisi, okulda iyi arkadaş ilişkilerine sahip olma, şimdi ve gelecekteki akademik sürece ilişkin beklenti ve düşüncelere sahip olma, adil ve etkili disiplin inancı, ders dışı etkinliklere katılım gibi faktörleri sıralamaktadır. Öğrencilerin okula ait olma ihtiyacının uygun ve yeterli şekilde doyurulması fiziksel, duygusal, davranışsal ve zihinsel iyi olma açısından son derecede önemli görülmektedir (Osterman, 2000). Okula bağlanma ayrıca, okula karşı tutum ve algılar, ilgi ve duygular (Bouffard ve Couture, 2003), başarı duygusu ve psikososyal uyumu ifade ederken (DeBacker ve Nelson, 2000); öznel iyi oluşla (Thomas ve Smith, 2004) ve akademik aktivitelere katılma ile ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Resnick, Bearman ve Blum, 1997).

Ergenlikte, kendini kabul etme, kimlik oluşturma ve başkaları tarafından kabul edilme ihtiyacı artarken, bu dönemde okuldaki ilişkiler (arkadaş, öğretmen ve diğer yetişkinlerle kurulan ilişkiler) çok daha önemli hale gelmektedir. Deci ve Ryan (2000), okulun ergenlerin bağlanma ilişkilerinin yeniden oluşturulması yoluyla bağlılık gereksinimini karşılama ve bu anlamda öğrencilere yakın ilişkiler kurma olanağı sunduğunu belirtirken; aynı zamanda zamanlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmek durumunda olmaları nedeniyle de ergenlerin gelişiminde en önemli sosyal ortamların başında gelmektedir (Baker, Dilly, Auperlee ve Patil, 2003). Ergenler bu dönemde yeni bağlanma yolları oluşturmak zorundadır, aslında bu yeni bağlanma yolları gelecekteki bağlanma ilişkilerinin de temelini oluşturmaktadır. Ergenler yeni oluşan otonomi duygusu ile ailenin hala orada olduğunu ve kendine destek olduğu hissederek bağımsızlığını keşfetmek için akranlara ve diğer yetişkinlere yönelir. Bu yönelim ergenin kimliği açısından son derece önemli yaşam deneyimleri kazanmasına ve başta akranları olmak üzere yeni bağlanma ilişkileri kurmalarına yönelik çok önemli bir çabadır (Weiss, 1982). Bağlanma teorisine göre kendilik sisteminin oluşması çocukların bağlanma biçimlerinin ve bu ilişkilerin sonucunda elde edilen bağlanma ilişkilerinin organize edilme sürecidir. Bu ilişkiler süreç içinde öğrencilerin öğrenmeye açık olma ve sosyal davranışları açısından son derece etkili olan okullara aktarılmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992). Ergenin aileden bağımsızlık arayışında bağlanma figürü olarak yaşlılar, aileden uzaklaşma çabalarında diğerlerine güvenmenin yoludur, güvenin aileden yaşlılara aktarımıdır (Weiss, 1982). Bu doğrultuda arkadaş bağlanmaları ergenin yaşamında duygusal güven ve destek kaynağı olması, sosyal uyumun gelişiminde ve sonraki ilişkiler için prototip oluşturması açısından önemlidir (Seiffge-Krenke, 1993).

Okullarda temel etkileşim kaynağı olarak öğretmenler ise öğrencilerin yaşamında bir bağlanma figürü olarak çok önemlidir (Sierra, 2012). Çocukların aile dışındaki ilişkilerinde erken dönemlerde birincil bakım veren kişilerle kurulan ilişkilerin belirleyici olduğu; öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesinin ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Pianta ve Steinberg, 1992). Okullar ve öğretmenler çocuk ve ergenlerin sosyalleşme süreçlerinde çok önemli olup (Pianta, 1992), öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra psikososyal gelişiminde de vazgeçilmez bir role sahiptir (Myrick, 2003). Aynı zamanda öğretmenler akademik başarısızlık yanında problem

davranışlarının önlenmesinde de etkili bir faktördür. Üstelik öğretmenleri ile olumlu, destekleyici ilişkiler yaşayan çocuklar hem yaşlıları hem de okuldaki yetişkinlere daha fazla sosyal uyum göstermekte, destekleyici sosyal ilişkiler oluşturmada, daha az davranış sorunları yaşamakta (Howes ve Hamilton, 1992), öğrenmeye ilgileri artarak daha yüksek başarı yönelimi ve akademik performans göstermektedirler (Howes ve Hamilton, 1992; Pattie, 2000).

Resnick ve diğerleri (1997) okula bağlanmayı güçlendiren faktörleri 4 grupta toplamaktadır. Bunlar: Yetişkin desteği; Okul çalışanlarının öğrencilere duygusal destek sağlaması, ilgi ve özen göstermesi, zaman harcama gibi koşulları ifade etmektedir. Pozitif bir akran grubuna aitlik: Akranlara karşı hissedilen bağlılık öğrencilerin okula yönelik algılarını geliştirebilir. Eğitime bağlılık: Okulun geleceği için önemli olduğuna inanan, okul faaliyetlerine katılan öğrencilerin okula yönelik inançlarıdır. Okul çevresi ise öğrencinin okulun fiziksel çevresi ve psikososyal yapısına ilişkin algısıdır. Burada da vurgulandığı üzere, okula bağlanma öğretmen ve diğer yetişkinler ile yaşıt ilişkilerini, eğitsel yaşantı ve deneyimleri, okuldaki ilişkileri ve yaşantıları temel alan çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan çalışmalarda, okula bağlanmayı etkileyen değişkenler arasında pozitif öğretmen-aile ilişkileri, akademik başarı, benlik kavramı (Greenberg vd., 2003), yaşam doyumu (Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Shaffer, 2008) gibi değişkenler göze çarpmaktadır. Ayrıca düşük benlik saygısının öğrencilerin, kendilerine ve yeteneklerine güvenmeme ve daha alt düzeyde hedefler koyma, çoğu zaman etkinliklere katılmaktan çekinme gibi sonuçları nedeniyle (Yavuzer, 2006) okula ilişkin olumlu yaşantılar geçirme ve okula bağlanma açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Benlik saygısı, kendini değerli, beğenilmeye ve sevmeye değer bulma, kendini olduğu gibi kabullenme ve özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halini tanımlamaktadır (Yörükoğlu, 2000). Cast ve Burke'ye göre (2002), benlik saygısı bazen bir sonuç bazen güdüleyici bir neden bazen de tampon vazifesi gören bir yapıdır. Düşük düzeyde benlik saygısı anksiyete, öfke, depresyon, yabancılaşma ve mutsuzluk gibi olumsuz duygu durumlarıyla ilişkili bulunmuştur (Morganett, 2005). Yüksek benlik saygısına sahip olma sosyal ilişkilerde daha girişimci ve güvenli olma, daha atak davranma ile ilişkili olarak (Kuzgun, 2002); ergenlerin çevresindeki kişilerin beklentileri konusunda kaygılarını azaltarak çevresiyle olumlu deneyimler geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Aydın, 2005). Ergenlerin benliği ile ilgili olumlu algıları geliştikçe, okul yaşamı ve okula ilişkin sosyal süreçleri kullanmada ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olacağı, bağımsız ve özerk davranışlar gösterebileceği, kendileri ve başkalarıyla daha etkin iletişim kurabileceği, içten kontrol odaklı davranabileceği belirtilmektedir (Tutar, 2013). Bu açıdan benlik saygısının okula bağlanma açısından ergenlere önemli bir potansiyel sağlayabileceği düşünülebilir. Bu durumda benlik saygısı düşük olan öğrencilerin okulda daha az etkinliklere katılma, daha fazla olumsuz akran ve öğretmen ilişkileri kurma; okul yaşamına ilişkin olumlu duyguları daha az yaşama gibi risklerle daha fazla karşılaşabileceği düşünülebilir.

Okula bağlanmayı etkileyen bir diğer kavram, öğrencilerin okul ortamındaki yaşantılarına dayalı olarak geliştirdikleri öfke durumu olan okul öfkesidir (Smith, Furlong, Bates ve Laughlin, 1998). Özellikle zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okul ve okulla ilgili etkinlik ve ilişkiler doğal olarak okul öfkelerini ortaya çıkarmaktadır. Fryxell'e (2000) göre, öğrenciler okulda farklı alanlarda ve kaygı oluşturabilecek yaşantılar içindedirler ve bu yaşantılar bazen çocuklarda yoğun öfke duygularının yaşanmasına neden olabilir. Özellikle ergenlerin öfkeyle ilişkili yaygın olarak okullarda yaşadıkları saldırganlık, depresyon, intihar, madde kullanımı (Daniel, Goldston, Erkanli, Franklin ve Mayfield, 2009) gibi problemler akademik etkinliklere katılımlarını engellemenin yanı sıra okuluçi ilişkileri açısından temel problemler arasında yer almaktadır. Öfke açısından bir diğer boyut olan akran ilişkileri de, okul ortamında öğrencilerdeki öfke ve düşmanlığın önemli belirleyicilerinden olup okul öfke düzeyi yüksek öğrencilerin arkadaş sayılarının daha az olduğu ve bu öğrencilerin saldırgan davranışa daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Fryxell, 2000). Öğrencilerde okul öfkesi ile düşük akademik başarı, (Fryxell, 2000), saldırganlık eğilimi (Campano ve Munakata, 2004), intihar (Ghanizadeh, 2008), kötümserlik (Boman ve Yates, 2001), olumsuz davranış ve düşük motivasyon (Heavy, Adelman, Nelson ve Smith, 1989) gibi olumsuz durumlar arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu açıdan okul öfkesinin ergenlerin okula bağlanmalarında öğretmenlerine ve arkadaş ilişkilerine yansıyan olumsuz durumlar için risk oluşturacağı söylenebilir.

Yaşam doyumu öğrencilerin kendilerini okulda mutlu hissetmeleri, okul ile ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu olması, okul etkinliklerinden ve okul yaşamından doyum alması açısından ergenlerde önemli bir konudur. Okula bağlanma ile ilişkili olarak yaşam doyumu, özellikle ergenlik döneminde öznel iyi oluşun değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmalarda, yüksek yaşam doyumu stresle baş etmeyi kolaylaştırdığı gibi, gençlerde kaygı, alkol ve madde kullanımı, saldırganlık gibi sorunlarla da negatif yönde ilişkisi bulunmaktadır (Gilman ve Huebner, 2006). Yaşam doyumu yüksek öğrencilerin testlerden yüksek puan aldığı, okula devamlarının daha iyi ve okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya konmuştur (Suldo ve Shaffer, 2008). Yüksek düzeyde yaşam doyumu bildiren çocukların, düşük düzeyde yaşam doyumu bildiren akranlarına göre akademik performanslarının, kişilerarası ilişkilerinin, kişisel işlevlerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Gilman ve Huebner, 2006).

Okula bağlanmanın sosyal bağ oluşturma ve ait olma duygusu kazanma açısından da ergenlere çok önemli bir kazanım sağladığı (Carvalho, Bastos, Rabinovich, ve Sampaio, 2006), ergenlerin okula bağlanma düzeyleri arttıkça okuldan kaçma risklerinin azaldığı (Freitas, 2007) belirtilmektedir. Diğer taraftan, okula bağlanmanın okulda yaşanan uyum güçlükleri ile ilişkili olduğu, zayıf okula bağlanma ile yıkıcı davranışlar, yasadışı madde kullanımı, şiddet ve okulu terk etme gibi sorunları arttığı belirtilmektedir (Estevam, Coutinho ve Araújo, 2009). Zayıf okula bağlanma ile okulda davranış sorunları, zayıf akademik performans, okulda disiplin sorunları arasında ilişki bulunmuştur (Feijó ve Assis, 2004). Ayrıca yasalarla sorun yaşayan ergenlerin çok sayıda okul problemleri olduğu ve bu problemlerin zayıf okula bağlanma ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu ergenlerin öğretmenlerine ve okul çalışanlarına karşı bağlanma düzeylerinin zayıf olduğu, düşük öğrenim hedefleri ve okul faaliyetlerine katılımın söz konusu olduğu (Oliveira, 2002), suçlu ergenlerin genellikle okulu terk etme oranlarının yüksek ve akademik performanslarının düşük olduğu belirtilmektedir (Toledo ve Bazon, 2005).

Tüm sonuçlara bakıldığında, ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin gelişim ve uyum süreçleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Okula bağlanmanın düşük olması ergenlerin birçok psikososyal güçlük yaşamasının yanı sıra eğitim sürecinden de etkin olarak yararlanmalarını ve etkili bir kariyer planı oluşturmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle, ergenlerin okuldaki yaşamlarından doyum alması ve okulda mutlu olması, sağlıklı arkadaş ve öğretmen ilişkileri kurabilmesi, olumlu benlik algısı geliştirmesi, okula yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması okula bağlanmanın artması açısından önemli olabilir.

Okula bağlanma uluslararası düzeyde uzun süredir incelenen bir kavram olmasına rağmen (Hirschi, 1969; Pianta, 1992; Pianta ve Steinberg, 1992; Resnick vd., 1997; Osterman, 2000; Blum, 2005; Hill, 2005; Gilman ve Huebner, 2006; Hill ve Werner, 2006; Suldo ve Shaffer, 2008). Türkiye’de okula bağlanma çalışmalarının daha yakın zamanda ve az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında; bir ölçek uyarlama çalışması (Savi, 2011), ilköğretimdeki çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeyleri ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki (Savi Çakar, 2011), ilk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumunun incelenmesi (Özdemir ve Koruklu, 2013); okul bağlılığı ve metaforik okul algısının incelenmesi (Özdemir ve Kalaycı, 2013), farklı zorbalık düzeylerindeki ergenlerde okula bağlanma ve yalnızlık (Duy ve Yıldız, 2014) gibi çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu nedenle, ülkemizde ergenler üzerinde konunun akademik alanda daha çok çalışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın alanda olan sınırlı sayıda çalışmaya destek olması, bilgi birikimine katkıda bulunması ve yeni çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen ilgili literatüre dayanarak, ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi ve okula bağlanmayı etkileyen değişkenlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunun ergenlerin okula bağlanmasını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemektir.

## Yöntem

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup; bağımlı değişken olarak alınan okula bağlanmanın benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu bağımsız değişkenleri tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığı incelenmektedir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma kurgulanırken bir Fen Lisesi, üç Anadolu Lisesi ve iki Meslek Lisesi'ndeki öğrencilerden veri toplamak amaçlanmış, Fen Lisesi'nden gelen veriler karşılaştırma için sayıca yetersiz olduğundan veri gözlem setinden çıkarılmıştır. Böylece bu araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 Eğitim öğretim yılında Manisa il merkezindeki liselerden üç Anadolu Lisesi ve iki Meslek Lisesinden seçilen orta sosyo-ekonomik düzeydeki 9. 10. ve 11. sınıflara devam eden öğrencilerden oluşturulmuştur. Çalışma grubu basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 182 kız (%49,3),187 erkek (%50,7) olmak üzere 369 lise öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin 168'i Anadolu Lisesine, 201'i Meslek Lisesine devam etmektedir. Bu öğrencilerden 105'i (%28,45) 9. sınıf, 122'si (%33,06) 10. sınıf ve 142'si (%38,42) 11. sınıfa devam etmektedir. 12. sınıf öğrencilerinin çalışmaya katılımında motivasyonları düşük bulunduğu için örneklem dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı 15-19 olup, yaş ortalaması ise 16.2'dir.

### Veri Toplama Araçları

**Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği (Lise Formu):** Hill (2005) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen "School Attachment Scale", 15 madde ile üç faktörden (öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma) oluşmaktadır. 5'li likert tipi bu ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir (Hill ve Werner, 2006). Ölçek ilköğretim öğrencileri (3. ve 8. sınıf) için Savi (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu (öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve okula bağlanma alt boyutları) ve tüm alt faktörlerin birlikte toplam varyansı açıklama yüzdesinin %58.69 olduğu, Cronbach alpha güvenirlik katsayısının .84, iki yarı test güvenirliğinin birinci yarı için .78, ikinci yarı için .67 olduğu, test tekrar test güvenirliğinin ise .85 olduğu görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında, yukarıda özellikleri açıklanan 3. ve 8. sınıflar için geliştirilmiş Çocuk ve Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği'nin lise öğrencisi ergenler için uygun olup olmadığını belirlemek için uyarlama çalışması yapılarak ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiş; yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA çalışmaları 270 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri setinin analize uygunluğu açısından yapılan incelemelerde, üçte biri boş bırakılan ve uç değer gösteren 10 veri analizlere dahil edilmemiştir. 15 madde üzerinden yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2= 281.65$ ,  $sd= 87$ ,  $\chi^2/sd=3.23$ ,  $p= 0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .09, NFI= .90, CFI= .93, IFI= .93, RFI= .90, GFI= .90, AGFI=.83, NNFI=.91 ve SRMR= .07 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin .08 den büyük olduğu ve modelin iyi uyum vermediği düşünülerek maddelerin t değerleri ve DFA sonucundaki öneriler incelenmiş ve 6. madde analizden çıkarılarak 14 madde üzerinden yeniden DFA yapılmıştır. Yapılan ikinci DFA' da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2= 220,87$ ,  $sd= 74$ ,  $\chi^2/sd=2,98$ ,  $p= 0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .08, NFI= .92, CFI= .94, IFI= .94, RFI= .90, GFI= .90, AGFI=.85, NNFI=.93 ve SRMR= .06 olarak bulunmuştur. GFI, NFI, RFI, CFI, NNFI ve IFI uyum iyiliği indekslerinin .90'dan büyük değerlere sahip olması (Hu ve Bentler, 1999); RMSEA'nın .08 ve aşağı değer alması modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir (MacCallum ve diğerleri, 1996; aktaran Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Buna göre elde edilen uyum indeksi değerlerine göre 14 madde ve üç boyutlu modelin uyumunun yeterli olduğu söylenebilir. Yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91, iki yarı test güvenirliğinin ise birinci yarı için .80, ikinci yarı için .74 olduğu görülmüştür.

**Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği:** Furlong ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği (ÇOÖÖ) 9.-12. sınıflar arasındaki öğrencilerin okul ortamındaki yaşantılarına dayalı öfkelerinin duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin özgün formu, dört alt ölçekten (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) ve toplam 37 maddeden

oluşmaktadır. Seçeneklere verilen yanıtların puanları toplanarak her alt ölçek için bir toplam puan elde edilmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanlar arttıkça öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .86, Düşmanlık alt ölçeği için .80, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .82 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için ise .68 olarak bulunmuş, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .56 ve .62 arasında değişmektedir (Aktaran Çivitçi, 2007). Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çivitçi (2007) tarafından yapılmış, Cronbach alfa katsayısı .64, Spearman Brown katsayısı .59 ve iç tutarlık Guttman formülü katsayısı .57 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında Cronbach Alfa değerleri Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .76, Düşmanlık alt ölçeği için .81, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .82 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için ise .77 olarak hesaplanmıştır.

**Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (CBSE):** Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ölçeğe (Aktaran Pişkin, 1997), Pişkin (1997) lise öğrencileri ile hem Kuder-Richardson-20 formülünü hem de testi yarılama tekniğini kullanarak envanterin uzun ve kısa formu üzerinde güvenirlik çalışması yapmıştır. Envanterin kısa formunun KR-20 sonucunda elde edilen güvenirlik katsayısı .76, iç tutarlık güvenirlik katsayısı da .81 olarak bulunmuştur. 25 maddelik kısa formda bazı maddelerde “Evet” bazı maddelerde ise “Hayır” diyenler her bir sorudan bir puan almakta, alınan tüm puanlar toplandıktan sonra 100 üzerinden bir değerlendirme yapmak amacıyla elde edilen puan 4 ile çarpılmaktadır. Böylece, elde edilen sonuç o kişinin özsaygı düzeyini vermektedir. Envanter elde edilen puanlar 4 ile çarpılmadan da kullanılabilir. Bu çalışma kapsamında KR-20 güvenirlik katsayısı .83 bulunmuştur.

**Yaşam Doyumu Ölçeği:** Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş (Aktaran Köker, 1991); Türkçe’ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Genel yaşam doyumunu ölçmeyi amaçlayan ölçek, ergenlerden yetişkinlere tüm yaşlara uygun, yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmaktadır. Yapılan madde analizi sonucunda, ölçeğin her bir maddesinden elde edilen puanlarla toplam puanlar arasındaki korelasyon yeterli bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Daha sonra Yetim’in (1993) yaptığı çalışmada ise ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı .86 ve test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısı .73 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

#### **Verilerin toplanması**

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış ve okullara gidilerek uygulama için planlama yapılmıştır. Bu süreçte okul yönetimlerine uygulama için okulun Rehberlik ders saatinin uygun olacağı belirtilmiş, uygulama araştırmacılar ve okul psikolojik danışmanları tarafından rehberlik ders saatinde yapılmıştır. Uygulama aşamasına başlamadan önce öğrencilere ilk olarak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gizlilik ve gönüllük ilkesi hatırlatılmış, anket formlarına kesinlikle kimlik bilgisi yazılmayacağı, elde edilen sonuçların araştırma kapsamının dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra katılmak istemeyen öğrencilere form verilmemiş ve uygulama yaklaşık 25-30 dakikada tamamlanmıştır.

#### **Verilerin analizi**

Araştırmada, ergenlerde okula bağlanma ile benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, okula bağlanmayı yordayıcı değişkenlerin yordama gücünü belirleyebilmek için Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde ilk olarak verilerin uygunluğunu sağlamak için uç değerlere bakılmış, 40 uç değer veri setinden atılmıştır. Daha sonra yapılan normallik analizinde verilerin normal dağılımı sağlanmıştır. Çoklu regresyon varsayımını sağlayabilmek için önce değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiş ve ilişkinin doğrusal olduğu, kümeden sapan değerlerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca regresyon varsayımını sağlayabilmek modelde oto korelasyonu test etmede kullanılan Durbin Watson değerine bakıldığında bu çalışmada her bir model için sırasıyla 1.73, 1.79, 1.78 olduğu, oto korelasyon olmadığı, b katsayılarının standart hatalarının çok küçük olduğu ve regresyon varsayımının sağlandığı görülmektedir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları ile elde edilmiştir. Sonuçlar sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Betimsel İstatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	S	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okula Bağlanma Alt Boyutları				
Okula Bağlanma	16.94	4.43	-.34	-.09
Arkadaşa Bağlanma	16.05	3.36	-.79	.32
Öğretmene Bağlanma	17.30	4.42	-.17	-.29
Benlik Saygısı	38.53	3.13	.23	.76
Okul Öfkesi Alt Boyutları				
Öfke yaşantısı	39.74	7.27	-.23	-.33
Yıkıcı İfadeler	9.56	2.79	1.11	1.46
Düşmanlık	13.08	3.63	.57	.31
Olumlu Başa	14.11	4.36	1.05	.96
Yaşam Doyumu	19.99	6.53	-.09	-.66

Tablo 1’de değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler görülmektedir.

**Tablo 2.** Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	Benlik Saygısı	Öfke Yaşantısı	Yıkıcı İfade	Düşmanlık	Olumlu Başa Çıkma	Yaşam Doyumu
Okula Bağlanma	.07	-.13**	-.03	-.56**	.13**	.17**
Arkadaşa Bağlanma	.05	-.14**	-.04	-.22**	.14**	.22**
Öğretmene Bağlanma	.09	-.17**	-.19**	-.45**	.17**	.23**

\*\*p<0.01 n=369

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, ergenlerin okula bağlanma alt boyutu ile öfke yaşantısı ( $r = -.13$ ) ve düşmanlık ( $r = -.56$ ) arasında negatif yönde; olumlu başa çıkma ( $r = .13$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .17$ ) ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yıkıcı ifadeler ve benlik saygısı ile okula bağlanma alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin arkadaşına bağlanma alt boyutu puanları ile öfke yaşantısı ( $r = -.14$ ) ve düşmanlık ( $r = -.22$ ) arasında negatif yönde; olumlu başa çıkma ( $r = .14$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .22$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yıkıcı ifadeler ve benlik saygısı ile arkadaşına bağlanma alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin öğretmene bağlanma alt boyutu ile öfke yaşantısı ( $r = -.17$ ), yıkıcı ifade ( $r = -.19$ ) ve düşmanlık ( $r = -.45$ ) arasında negatif yönde; olumlu başa çıkma ( $r = .17$ ) ve yaşam doyumu ( $r = .23$ ) ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Benlik saygısı ile öğretmene bağlanma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

**Tablo 3.** Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltil. R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim	F	F Değişim	$\beta$	t
1. Benlik Saygısı	.07	.005	.003	.005	2.15	2.15	.07	1.46
2. Okul Öfke Alt Boyutları								
Öfke Yaşantısı							-.13	2.95**
Yıkıcı İfadeler	.58	.34	.33	.33	42.13**	51.86	-.07	1.66
Düşmanlık							-.62	-14.08**
Olumlu Başa Çıkma							.03	.65
3. Yaşam Doyumu	.59	.35	.34	.008	36.35**	5.21	.09	2.28*

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

Tablo 3'te görülen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; çalışmada kurgulanan I. Modelin anlamlı olmadığı ( $F=2.15$ ), diğer modellerin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=42.13$ ;  $F=36.35$ ). Bütün değişkenler %35.2 varyans açıklama yüzdesiyle okula bağlanmayı açıklamaktadır. Birinci adımda girilen benlik saygısı değişkeninin .005 açıklama yüzdesi ile modele anlamlı katkı vermediği görülmektedir ( $\beta=.07$ ,  $t=1.46$ ). İkinci adımda girilen öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma alt boyutlarıyla oluşturulan modelin %33.9 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu görülmektedir. Modele anlamlı katkı veren değişkenler incelediğinde sadece öfke yaşantısı ( $\beta=-.13$ ,  $t=-2.95$ ) ve düşmanlık alt boyutunun ( $\beta=-.62$ ,  $t=-14.08$ ) anlamlı katkı verdiği görülmektedir. Üçüncü adımda girilen yaşam doyumu değişkeniyle oluşturulan modelin ise %08 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu ve modele anlamlı katkı verdiği belirlenmiştir ( $\beta=.09$ ,  $t=2.28$ ).

**Tablo 4.** Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltil. R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim	F	F Değişim	$\beta$	t
1. Benlik Saygısı	.05	.003	.000	.003	1.15	1.15	.05	1.07
2. Okul Öfke Alt Boyutları								
Öfke Yaşantısı							-.23	4.59**
Yıkıcı İfadeler	.32	.10	.09	.10	9.38**	11.40	-.03	.66
Düşmanlık							-.25	-4.93**
Olumlu Başa Çıkma							.13	-2.38*
3. Yaşam Doyumu	.38	.14	.13	.04	11.30**	18.83	.21	4.34**

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$

Tablo 4'te görülen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; çalışmada kurgulanan I. Modelin anlamlı olmadığı ( $F=1.15$ ), diğer modellerin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=9.38$ ;  $F=11.30$ ). Bütün değişkenlerin %14.5 varyans açıklama yüzdesiyle arkadaşına bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Birinci adımda girilen benlik saygısı değişkeninin .003 açıklama yüzdesi ile modele anlamlı katkı vermediği görülmektedir ( $\beta=.05$ ,  $t=1.074$ ). İkinci adımda girilen öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma ile oluşturulan modelin %10.2 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu görülmektedir. Modele anlamlı katkı veren değişkenler incelediğinde öfke yaşantısı ( $\beta=-.23$ ,  $t=4.59$ ), düşmanlık ( $\beta=-.25$ ,  $t=-4.93$ ) ve olumlu başa çıkmanın ( $\beta=.13$ ,  $t=-2.38$ ), anlamlı katkı verdiği, diğer değişkenlerin anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Üçüncü adımda girilen yaşam doyumu değişkeniyle oluşturulan modelin %4 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu ve modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir ( $\beta=.21$ ,  $t=4.34$ ).

**Tablo 5.** Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim	F	F Değişim	$\beta$	t
1. Benlik Saygısı	.09	.009	.00	.009	3.81	3.81	.09	1.95
2. Okul Öfke Alt Boyutları								
Öfke Yaşantısı							.08	1.82
Yıkıcı İfadeler	.47	.22	.21	.21	23.54**	28.22	-.10	-2.23*
Düşmanlık							-.45	-9.43**
Olumlu Başa Çıkma							.01	-.20
3. Yaşam Doyumu	.50	.25	.24	.02	22.60**	14.06	.17	3.75**

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$

Tablo 5'te görülen regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; çalışmada kurgulanan I. Modelin anlamlı olmadığı ( $F=3.81$ ), diğer modellerin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=23.54$ ;  $F=22.60$ ). Bütün değişkenlerin %25.3 varyans açıklama yüzdesiyle öğretmene bağlanmayı yordadığı görülmektedir. Birinci adımda girilen benlik saygısı değişkeninin .009 açıklama yüzdesi ile modele anlamlı katkı vermediği görülmektedir ( $\beta=.09$ ,  $t=1.95$ ). İkinci adımda girilen öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma ile oluşturulan modelin %21.7 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu görülmektedir. Modele anlamlı katkı veren değişkenler incelediğinde yıkıcı ifadenin ( $\beta=-.10$ ,  $t=-2.23$ ) ve



düşmanlık değişkeninin ( $\beta=-.45$ ,  $t=-9.43$ ) anlamlı katkı verdiği diğer değişkenlerin anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Üçüncü adımda girilen yaşam doyumu değişkeniyle oluşturulan modelin %2.6 varyans açıklama yüzdesiyle anlamlı olduğu ve modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir ( $\beta=.17$ ,  $t=3.75$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ergenlerin okula bağlanma düzeylerinin (okula bağlanma, arkadaşla bağlanma ve öğretmene bağlanma) benlik saygısı, okul öfkesi ile yaşam doyumu tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı incelenmektedir. Araştırmanın ilk bulgusu, benlik saygısı, okul öfkesi ile yaşam doyumunun birlikte okula bağlanma alt boyutunu %35.2 varyans açıklama yüzdesiyle açıkladıklarını göstermektedir. Değişkenlerin modele anlamlı katkıları incelendiğinde, benlik saygısının anlamlı katkı vermediği, okul öfkesi alt boyutlarından öfke yaşantısı ve düşmanlık ile yaşam doyumunun modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir. Bu sonuca göre öfke yaşantısı ve düşmanlık ile yaşam doyumu ergenlerin okula bağlanması ile ilişkili olup; benlik saygısının okula bağlanma ile ilişki bulunamamıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular incelendiğinde, ilk olarak ergenlerde öfke yaşantısı ve düşmanlığın okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı sonucu alan yazınla uyumlu olup okul öfkesi ile okula bağlanma düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Erwin, 2002; Resnick vd., 1997; Rice, Kang, Weaver ve Howell, 2008; Thomas ve Smith, 2004). Ayrıca, okul ortamı öğrenciler için fiziksel, davranışsal, sosyal ve akademik açıdan birçok kaygı durumu oluşturabilir (Fryxell, 2000). Blum'da (2005) okula bağlanma düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde şiddet ve yıkıcı davranışları olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan ergenlerin okulda birçok öfke yaşantısının olabileceği ve bu yaşantıların okula bağlanma açısından olumsuz bir durum oluşturabileceği söylenebilir.

Diğer taraftan, zorba davranışlar gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin daha düşük olduğu (Duy ve Yıldız, 2014); problem davranışların (Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999), şiddet ve suça yönelik davranışların daha fazla görüldüğü (Griffin, Gilbert, Lawrence, Doyle ve Williams, 2003); okula ait olma duygusu ve okula bağlanma arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Okula bağlanma düzeyi düşük öğrencilerde okula ve okul etkinliklerine ilgi daha düşük olup, bu öğrencilerin duygusal ve sosyal uyumlarının da azaldığı belirlenmiştir (Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Hill ve Werner (2006) öğrenme süreçlerine karşı içsel bir değer vermenin okula bağlanmanın öğelerinden biri olduğunu ve sınıfta olumsuz davranışlara yönelmenin okula bağlanmayı engelleyici rol oynadığını belirtmektedir. Tüm bu araştırmalarda da belirtildiği gibi, ergenlerin öfke ve diğer olumsuz okul yaşantıları okula ilişkin doyumlarını etkileyerek okula bağlanmalarında problem oluşturacaktır (Duy ve Yıldız, 2014). Bu doğrultuda ergenlerde öfkenin azaltılması ve sağlıklı yollardan ifade edilmesine ilişkin önleyici çalışmalarda bağlanma ilişkileri özellikle okula bağlanma duygusunun artırılmasına ağırlık verilmelidir.

Okula bağlanma ile ilgili bir diğer değişken yaşam doyumdur ve alan yazında yaşam doyumu yüksek öğrencilerin okulda başarı testlerinden yüksek puan aldığı, okula devamlarının daha iyi ve okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya konmuştur (Suldo ve Shaffer, 2008). Yüksek düzeyde yaşam doyumu bildiren çocukların akademik performanslarının, kişilerarası ilişkilerinin, kişisel işlevlerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir (Gilman ve Huebner, 2006). Bu açıdan yaşam doyumu öğrencilerin kendilerini okulda mutlu hissetmeleri, okul ile ilgili düşüncelerinin olumlu olması, okul etkinliklerinden ve okul yaşamından doyum alması açısından ergenlerde önemli bir katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda ergenlerin yaşam doyumlarının yüksek olması okul yaşamına ilişkin olumlu bir durum iken, okul öfkesi ise okulda olumsuz durumların yaşanması açısından risk olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ergenlerin okula bağlanma düzeylerini artırmak için okul öfkesinin azaltılması ve yaşam doyumlarının artırılması söz konusu olabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, benlik saygısı, okul öfkesi ile yaşam doyumu birlikte arkadaşla bağlanma alt boyutunu %14.5 varyans açıklama yüzdesiyle açıklamaktadır. Değişkenlerin modele anlamlı katkıları incelendiğinde, öfke yaşantısı, düşmanlık ve olumlu başa çıkma ile yaşam doyumunun modele anlamlı katkı verdiği ancak benlik saygısının anlamlı katkı vermediği görülmektedir. Bu sonuca göre ergenlerin öfke yaşantısı, düşmanlık ve olumlu başa çıkma ile yaşam doyumu ergenlerin arkadaşla bağlanma alt boyutu ile ilişkili olup; bu bulgu, okul öfkesi arttıkça ergenlerin arkadaşlarına bağlanmalarının zorlaştığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre ergenlerin okulda yaşadıkları öfke yaşantıları ve düşmanlık öğrencilerin arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını engelleyebilir. Öfkenin öğrencilerin kontrol etmede en çok güçlük çektikleri duygulardan biri olduğu (Philips-Hershey ve Kanagy, 1996); bu doğrultuda okul öfkesi ergenlerin yaşamında okul şiddetinin ortaya çıkmasında güçlü risk faktörü olarak ele alınmaktadır (Warner, Weist ve Krulak, 1999). Aynı zamanda öğrencilerde görülen yoğun öfke ve düşmanlığın okulda potansiyel şiddetin önemli belirleyicilerinden biri olduğu (Smith, Furlong ve Boman, 2006) vurgulanmaktadır. Bu sonuçlar okul öfkesinin ergenlerin okul yaşamı ile öğretmen ve akran ilişkileri açısından olumsuz bir faktör olarak değerlendirilebileceği sonucunu doğurmaktadır. Diğer taraftan ergenlerin kendilerini olumlu bir akran grubuna ait hissetmesi, akranlara karşı hissedilen bağlılıklarının da okula yönelik algılarını olumlu yönde geliştirdiği, bunun da okula bağlanmayı güçlendiren faktörleri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Resnick vd., 1997). Ayrıca, akran ilişkileri, okul ortamında öğrencilerdeki öfke ve düşmanlığın önemli belirleyicilerinden olup okul öfke düzeyi yüksek öğrencilerin arkadaş sayılarının daha az olduğu ve bu öğrencilerin saldırgan davranışlara daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Fryxell, 2000). Tüm bu olumsuz durumların ergenlerin okula ve okul yaşamına ilişkin olumsuz duygu ve düşünceler geliştirmelerine, okulda gruba ait olma başta olmak üzere arkadaşlarına bağlanma açısından önemli bazı ihtiyaçlarını karşılayamama ve dolayısıyla okula bağlanmalarını olumsuz etkileyeceği anlamına gelebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, benlik saygısı, okul öfkesi ile yaşam doyumunun öğretmene bağlanma alt boyutunu %25.3 varyans açıklama yüzdesiyle açıkladıkları belirlenmiştir. Değişkenlerin modele anlamlı katkıları incelendiğinde, benlik saygısının anlamlı katkı vermediği, yıkıcı ifadeler ve düşmanlık ile yaşam doyumunun modele anlamlı katkı verdiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin yıkıcı ifadeler ve düşmanlık alt boyutu ile yaşam doyumu onların öğretmene bağlanmasını etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okul öfke düzeylerinin azalması ve yaşam doyumlarının yükselmesi öğretmene bağlanmaya anlamlı katkı sağlayacaktır. Araştırmada ayrıca yaşam doyumu öğretmene bağlanmayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin yaşam doyumu arttıkça okul ve okul etkinliklerine katılımlarının artması ve öğretmenleriyle daha uyumlu ilişkiler kurabilmesi açısından katkı sağlayacağı açıktır. Yaşam doyumu öğrencilerin okulda mutlu olmaları, okul etkinliklerinden ve okul yaşamından doyum alması ile bağlantılı olarak okula ilişkin olumlu duyguları arttırarak bağlanma ilişkilerinin oluşmasını kolaylaştırabilir.

Nitekim yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin okula ait olma duygusu ve bağlanma problemleri ile davranış sorunları (Simons-Morton vd., 1999), şiddet ve suça yönelik davranışları (Griffin vd., 2003) ilişkili bulunmuştur. Bu öğrencilerde okula ve okul etkinliklerine ilginin daha düşük olduğu, bunun yanında duygusal ve sosyal uyumlarının da düşük olduğu (Vanderbilt ve Augustyn, 2010) belirlenmiştir. Ayrıca öfke yaşantısı ve okul öfkesi ergenlerin okul yaşamı açısından risk olarak değerlendirilebilir ve okulda birçok olumsuz davranışın ortaya çıkmasına katkıda bulunabilir. Örneğin; ergenlerin yıkıcı ve düşmanlıkla ilişkili davranışları (Thomas ve Smith, 2004), madde kullanımı ve şiddete başvurma (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap, 2000) ve saldırgan davranışları ile (Hill ve Werner, 2006) okula bağlanma düzeyleri arasında ilişki olduğu; okuldan kaçma ve yıkıcı davranışlar gösteren öğrencilerin okula bağlanamama ya da düşük düzeyde okula bağlanma yaşadıkları belirtilmektedir (Bonny vd., 2000). Dolayısıyla ergenlerin okul öfkesi ile yaşam doyumunun öğretmene bağlanma ve dolayısıyla genel olarak okula bağlanmaya katkısı göz önünde

bulundurulabilir. Bu sonuçlarla ilgili olarak yaşam doyumu yüksek öğrencilerin okula ve öğretmenlerine bağlanmasının da yüksek olacağı beklenebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin yaşam doyumları artırılarak okula ve öğretmenlerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde artırılmasına odaklanmak yararlı olabilir. Bu durum ergenlerin okulda yaşayacakları sorunlar karşısında olumlu başa çıkma yolları bulmaları ve okul yaşamından doyum sağlamaları, okula karşı olumlu duygular geliştirmeleri açısından bakıldığında yaşam doyumu yüksek öğrencilerin bütün olarak okul yaşantısından mutluluk duymalarını da beraberinde getirebilir ve bu durum okula bağlanmaya katkı sağlayabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise okula bağlanmanın tüm alt boyutları; okula bağlanma, arkadaşla ve öğretmene bağlanma ile benlik saygısı arasındaki ilişkide, benlik saygısının anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı şeklindedir. Bu bulgu yüksek benlik sayısının öğrencilerin okula ve öğrenmeye ilişkin yaşantılarına ve ilişkilerine olumlu yansıtacağını vurgulayan araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir (Nixon, 1995; Kuzgun, 2002; Aydın, 2005; Yörükoğlu, 2000; Tutar, 2013). Benlik saygısının okulda akranlar ve öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kurabilme gibi olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirme ve yeni bağlanma ilişkilerini oluşturabilme gibi yaşam deneyimleri için ergenlere önemli bir temel oluşturabileceğini vurgulayan araştırma bulguları yanında (Nixon, 1995) yüksek benlik saygısına sahip ergenlerin okul yaşamı ve okula ilişkin sosyal süreçleri kullanmada ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduğunu vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Tutar, 2013). Bununla birlikte bu çalışmada benlik saygısının okula bağlanmaya etkisinin olmadığı sonucu alanyazında yeterli çalışma olmaması nedeniyle de karşılaştırılamamıştır. Ancak bu bulgunun ergenler açısından son derece açıklayıcı bir bulgu olabileceği düşünülmektedir. Literatürde bazı çalışmalarda, benlik saygısının çok boyutlu bir kavram olduğu ve araştırmalarda bu çok boyutluluğun ele alınmasının (Harter, 1993; Kawabata, Cross, Nishioka ve Shimai, 1999) daha uygun bir yaklaşım olabileceği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, ergenlerde okula bağlanmanın yordanmasında benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu değişkenlerinin ne düzeyde katkıda bulunduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Okul öfkesi alt boyutlarından öfke yaşantısı ve düşmanlık okula bağlanma alt boyutunu negatif yönde anlamlı düzeyde; yaşam doyumu okula bağlanma alt boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Diğer bir yandan öfke yaşantısı ve düşmanlık arkadaşla bağlanmayı negatif yönde; olumlu başa çıkma ile yaşam doyumu arkadaşla bağlanmayı pozitif yönde; öğretmene bağlanma alt boyutu yıkıcı ifade ve düşmanlık tarafından negatif yönde; yaşam doyumu ise öğretmene bağlanmayı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca benlik saygısının okula bağlanma, arkadaşla bağlanma ve öğretmene bağlanmayı anlamlı düzeyde yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler sıralanabilir: Okul ergenlerin yaşamında hem bağlanma ilişkilerini düzenleme, hem de gruba ait olma, kimlik oluşturma ve akademik becerilerini geliştirme gibi bir dizi kritik gelişim görevini kazanabileceği önemli sosyal yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda okul ergenlerin iyilik halini, sosyal ve duygusal uyumlarını değerlendirebilme açısından da önemli bir işleve sahiptir. Bu yüzden ergenlerin okula bağlanmalarının desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öfkesinin ve yaşam doyumunun okula bağlanmanın önemli yordayıcıları olduğu saptandığından, ergenlerde öfkenin azaltılması ve yaşam doyumu artırılması okula bağlanma sürecine katkı sağlayabilir.

Ergenlerin okula bağlanmalarını incelerken okul öfkesine katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması, okulda karşı karşıya oldukları problemlerle sağlıklı yollarla başa çıkmalarına yardımcı olunması, okulda akran ve öğretmen desteğini artırıcı bireysel ve grup çalışmaları yapılması okula bağlanmalarına olumlu katkı sağlayabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular özellikle önleyici psikolojik danışma ve rehberlik programları için de kaynak olarak kullanılabilir. Okul psikolojik danışmanları ergenlerin okula bağlanmalarının güçlendirilmesi ve okula karşı daha olumlu duygu ve düşünceler geliştirmeleri için okullarda uygulanabilir etkinlikler ve programlar geliştirilebilir. Bu amaçla okula bağlanmayı engelleyen faktörlerle etkili başa çıkmaya yönelik grup etkinlikleri yapılabilir. Öfke ve öfkeyle başa çıkmaya yönelik sosyal becerileri geliştirme programları ile yaşam doyumunu artırmaya dönük çalışmalar yapılabilir. Okul psikolojik danışmanları ve okul yönetimi okula bağlanma açısından olumlu öğretmen tutum ve davranışlarını destekleyici çalışmalar yapabilirler.

Bu çalışmada benlik saygısının okula bağlanmayı anlamlı olarak yordamadığı saptanmıştır. Bu durum kullanılan ölçeğin sınırlılığında kaynaklanabilir. Her ne kadar benlik saygısı okula bağlanmada yordayıcı değişken olmasa da, benlik saygısının ergenin gelişim ve uyumunda (aile, okul, akran ilişkileri vs.) önemli olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Bu yüzden öğretmen ve ebeveynlere ergenlerin benlik saygısını yükseltici tutum ve davranışlar kazandırılabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın kapsamına başlangıçta Fen Lisesi öğrencileri de dahil edilmek istenmiş ancak öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmaya katılmaya gönüllü olmaması nedeniyle elde edilen veriler çok yetersiz olduğundan bu gruptaki öğrenciler araştırma grubuna dahil edilmemiş, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu durumun araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinde sınırlılık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada kullanılan benlik saygısı ölçeğinin tek boyutlu olmasından dolayı benlik saygısı tek boyutlu olarak değerlendirilmiş olup; benlik saygısı ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin anlaşılmasında benlik saygısının çok boyutlu olarak değerlendirilmesinin bu sınırlılığı azaltacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bergin, C. ve Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Education Psychology Review*, 21, 141-170.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf> adresinden erişildi.
- Boman, P. ve Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. ve Slap, W. (2000). GB School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021.
- Bouffard, T. ve Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Campano, J. ve Munakata, T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, 39(156), 757-764.
- Carvalho, A. M. A., Bastos, A. C. S. B., Rabinovich, E. P. ve Sampaio, S. M. R. (2006). Bonds and social networks in family and institutional contexts: A conceptual reflection. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 589-598.
- Cast, A. D. ve Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041-1068.
- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C. ve Hawkins, J. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74, 252-261.
- Chapman, R., Buckley, L., Sheehan, M. C. ve Shochet, I. M. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behavior: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25(1), 95-114. <http://eprints.qut.edu.au/56849/> adresinden erişildi
- Çiğitçi, N. (2007). Çok boyutlu okul öfke ölçeği' nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2( 22), 86-99.
- Daniel, S. S., Goldston, D. B., Erkanli, A., Franklin, J. C. ve Mayfield, A. M. (2009). Trait anger, anger expression, and suicide attempts among adolescents and young adults: a prospective study. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 38(5), 661-71.
- DeBacker, T. K. ve Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: differences related to gender, class type, and ability. *Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.
- Estevam, I. D., Coutinho, M. P. L. ve Araújo, L. F. (2009). Challenges of the social educative practice of freedom restrictions on adolescents in conflict with the law: Would it be ressocialization or social exclusion? *Psico*, 40(1), 64-72.
- Erwin, E. (2002). Adolescent perceptions of relevant social problems. *J Child Adole Psychi Nurs*, 15(1), 24-33.

- Feijó, M. C. ve Assis, S. G. (2004). The context of social exclusion and young offenders vulnerabilities and their families. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 157-166.
- Freitas, L. C. (2007). Deferred elimination: The twilight of the popular classes within schools and the concealment of the (bad) quality of teaching. *Educação & Sociedade*, 28(100), 965-987.
- Fryxell, D. (2000). Personal, social and family characteristics of angry students. *Professional School Counseling*, 4(2), 86-94.
- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 525-535.
- Gilman, R. ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319.
- Greenberg, P. J., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. R., Resnik, H. ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Griffin, K. W., Gilbert, J. B., Lawrence, M. S., Doyle, M. M. ve Williams, C. (2003). Common predictors of cigarette smoking, alcohol use, aggression, and delinquency among inner-city minority youth. *Addictive Behaviors*, 28, 1141-1148.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. R. F. Baumeister (Ed.) *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* içinde (87-116). New York: Plenum.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. ve Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 153(3), 226-234.
- Heavy, C. L., Adelman, H. S., Nelson, P. ve Smith, D. C. (1989). Learning problems, anger, perceived control and misbehavior. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 46-59.
- Hill, L. G. (2005). *Investigation of a brief measure of school attachment*. Manuscript submitted for publication.
- Hill, L. G. ve Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press. [http://www.sagepub.com/upmdata/36812\\_5.pdf](http://www.sagepub.com/upmdata/36812_5.pdf) adresinden erişildi.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for Determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howes, C. ve Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Kawabata, T., Cross, D., Nishioka, N. ve Shimai, S. (1999). Relationship Between Self-Esteem and Smoking Behavior Among Japanese Early Adolescents: Initial Results from a Three-Year Study. *Journal of School Health Volume*, 69(7), 280-284.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 6(1), 31-49.
- Morganett, S. R. (2005). *Yaşam Becerileri [Life skills]* (S. Gürçay, A. Kaya ve M. Saçkes, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (Fourth Ed.). USA: Educational Media Corporation.
- Nixon, J. A. (1995). *The Differences in Academic Self-Esteem For a Full-Day and a Half Day Kindergarten* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kansas State University, Kansas.

- Oliveira, C. A. (2002). The escape from school as a cause of the delinquency phenomenon. *Aletheia*, 15, 27- 36.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). Parental attachment, school attachment and life satisfaction in early adolescence. *İlköğretim Online*, 12(3), 836-848.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Pattie, L. F. Y. Y. (2000). Personal and social education and teacher development in Hong-Kong. *Pastoral Care*, June, 42-46.
- Philips-Hershey, E. ve Kanagy, B. (1996). Teaching students to manage personal anger constructively. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(3),229-234.
- Pianta, R. C. (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. New Directions in Child Development (New Directions for Child Development, Number 57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. ve Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development* içinde (s. 61-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Pişkin, M. (1997). Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması. III. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kongre Kitabı* içinde (s. 21-35). Adana: Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S. ve Blum, R. W. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823-832.
- Rice, M., Kang, D. H., Weaver, M. ve Howell, C. C. (2008). Relationship of anger, stress, and coping with school connectedness in fourth-grade children. *Journal J Sch Health*, 78(3), 149-56.
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80- 90.
- Savi Çakar, F. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school In Turkey. *Educational Research*, 1(9), 1465-1471.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Close friendship and imaginary companions in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, Summer(60), 73-87.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 4(1), 1-16.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. ve Saylor, K. E. (1999). Student school bonding and adolescent problem Behavior. *Health Education Research Theory and Practice*, 14(1), 99-107.
- Smith, D. C., Furlong, M. E., Bates, M. ve Laughlin, J. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15.
- Smith, D., C., Furlong, M. E. ve Boman, P. (2006). Assessing anger and hostility in school settings. Jimerson, S. R. ve Furlong, M. J. (Ed.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice* içinde (s. 135-145). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Suldo, S. M. ve Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37, 52- 68.
- Thomas, S. P. ve Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent american youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-138.

- Toledo, G. W. ve Bazon, M. R. (2005). The juvenile delinquency in the State of So Paulo: Study its evolution between 1950 and 2002. Z. M. M. Biasoli-Alves, I. M. F. Mattiusso Alves, L. H. R. Carvalhaes ve P. Duarte. (Ed.), *Graduate program in psychology: Book of articles* (Vol. II) iinde (s. 299-309). Ribeiro Preto, SP: Legis Summa.
- Tutar, H. (2013). *Sosyal Psikoloji* (1. bs.). Ankara: Sekin Yayıncılık.
- Ueno, K. (2009). Same-race friendships and school attachment: Demonstrating the interaction between personal network and school composition. *Sociological Forum*, 24(3), 515-537.
- Vanderbilt, D. ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Warner, B. S., Weist, M. D. ve Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Educati*, 34(1), 52-68.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. C. M. Parkes ve J. Stevenson-Hinde (Ed.), *The place of attachment in human behavior* iinde (s. 111-184). New York: Wiley.
- Yavuzer, H. (2006). *Okul ağı ocuđu* (12. bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yetim, . (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Genlik ağı Ruhsal Sağlığı ve Ruhsal Sorunları* (11. bs.). İstanbul: Özgür Yayınları.