



Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı

Seval Kızıldağ¹, Selen Demirtaş-Zorbaz², Osman Zorbaz³

Öz

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin okul bağlılığı ile devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenleri arasındaki ilişkiyi regresyon modeli içerisinde test etmektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Ankara iline bağlı liselerde öğrenim gören 269'u (% 52.2) kadın ve 246'sı (% 47.8) erkek olmak üzere toplam 515 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Arastaman (2006) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeği, Kandemir (2012) tarafından geliştirilen Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Bukowski, Hoza ve Bolvin (1994) tarafından geliştirilen ve Atik, Çoban, Çok, Doğan ve Karaman (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akran İlişkileri Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada veriler çoklu hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Analizler için SPSS kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul bağlılığı, devamsızlık ve akran ilişkileri değişkenleri tarafından anlamlı olarak yordanırken; akademik başarı ve başarısızlık korkusu değişkenlerince anlamlı olarak yordanmamaktadır. Elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul Bağlılığı
Başarısızlık Korkusu
Akademik Başarı
Akran İlişkileri
Devamsızlık
Lise Öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.06.2016
Kabul Tarihi: 19.01.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 21.02.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6740

Giriş

Öğrencilerin kendilerini okula bağlı hissetmeleri onların daha olumlu okul yaşantısı geçirmelerini sağlayarak akademik yaşantılarına olumlu katkı sağlayabilir. Okul bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları içeren çok yönlü bir yapıdır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Davranışsal boyut, akademik ve sosyal etkinliklere katılımı içerirken; duygusal boyut, öğrencilerin okuldaki diğer bireylere ve okula karşı gösterdikleri tepkileri içermektedir. (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bilişsel boyut ise Pietarinen, Soini ve Pyhältö'e (2014) göre öğrencinin kendini ayarlama, öğrenmeye bağlılık ve çalışma stratejilerinin kullanımı gibi öğrenme etkinliklerine olan kişisel yatırımdır. Başka bir deyişle, okul bağlılığı, öğrenci ve okul düzeyinde; öğretmen-öğrenci, öğrenci-akranları ve ebeveynleri ile olan etkileşimlerini ortaya koyan mezosistemik (öğrenciyi ilgilendiren belli başlı ortamların olduğu yapı) süreçler ile ilişkilidir (Ungar ve Liebenberg, 2013).

¹ Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sevalpdr@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, selenpdr@gmail.com

³ Adalet Bakanlığı, Ankara 1. Çocuk Mahkemesi, Türkiye, osmanzorbaz07@gmail.com

Okul bağlılığının öğrenciler üzerinde birtakım olumlu etkileri olduğu çalışmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin McNeely ve Falci'ye (2004) göre okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri göstermeleri daha az olasıdır. McNeely ve Falci (2004) yapmış oldukları boylamsal çalışmalarında birçok ergen risk davranışının (duygusal problemler, intihar eğilimi, madde kullanımı, şiddet ve ergen hamileliği) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermişlerdir Bunun yanı sıra düşük düzeyde okul bağlılığı gösteren öğrencilerin okulu bırakma risklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani, 2009). Aynı zamanda, Caraway, Tucker, Reinke ve Hall (2003) da ergenler arasında okul bağlılığının düşük olmasının okul terki, madde kullanımı, ergen hamileliği ve suça dayalı eylemler riskinin artması gibi ciddi boyutlara neden olabileceğini ortaya koymaktadırlar. Okul bağlılığının düşük olmasının yarattığı risklerin yanı sıra, akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları gibi özelliklerde iyi olan öğrencilerin okul bağlılıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Örneğin, Eith'in (2005) yaptığı araştırmada akademik başarı yüksek olan ortaokul ve lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bilge, Tuzgöl-Dost ve Çetin (2014) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde okul bağlılığını etkileyen birçok faktör olduğu gözlenmektedir. Çoğu neden ve sonuç değişkenleri okul bağlılığını etkileyebilmektedir. Bu değişkenler sıklıkla birbiri ile karmaşık bir ilişki içerisinde dirler (Caraway vd., 2003). Bu çalışma kapsamında ise devamsızlık, başarısızlık korkusu, akademik başarı ve akran ilişkileri değişkenleri ele alınarak, ergenlerde okul bağlılığını yordayıp yordamadıkları araştırılmıştır.

Öncelikle akademik başarı değişkeni ile okul bağlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde, Finn ve Rock (1997) okula bağlılık ile akademik başarı ve okula devamsızlık yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Osterman (2000) ise okula bağlılık düzeyleri daha yüksek olan öğrencilerin; öğretmen ve arkadaşları ile iyi ilişkileri olduğu, okula karşı daha olumlu tutumları olduğu, okullarını sevdiğileri ve akademik başarılarını önemsedikleri, ders ve ders dışı sosyal aktivitelerde daha çok yer aldıkları ve sonuç olarak daha olumlu bir okul deneyimine ve daha başarılı bir akademik hayata sahip olduklarını belirtmektedir. Akademik başarının okul bağlılığını etkilediğini gösteren araştırmaların yanı sıra okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının arttığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner (2014) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, okul bağlılığının akademik başarıyı olumlu yordadığı ve okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarında akademik başarının önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dotterer ve Lowe (2011) tarafından ergenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada, sınıf bağlamının akademik başarı ile olan ilişkisinde psikolojik ve davranışsal okul bağlılığının aracı rolü etkisi bulunmaktadır. Şöyle ki sınıf bağlamı öğrencinin psikolojik ve davranışsal okul bağlılığını etkiler ve böylece öğrencinin okul bağlılık durumundan hareketle akademik başarı değişebilir. Görülmektedir ki, akademik başarı ile okul bağlılığı arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Akademik başarı yüksek olan öğrenciler okula bağlılık gösterebileceği gibi okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da artabilmektedir. Bu çalışmada ise akademik başarı değişkeni okul bağlılığını yordayan bir faktör olarak ele alınmıştır.

Okul bağlılığı ile doğrudan ilişkili olan bir diğer değişken okula devamsızlıktır. Devamsızlık, mazeretli veya mazeretsiz şekilde okula gelmeme olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 2008). Devamsızlık sorunu eğitim sistemi içerisinde ele alındığında Altınkurt'a (2008) göre Türkiye'de ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler ile mezun olan öğrenciler arasında %30'luk bir fark bulunmaktadır. Bu farkın akademik başarısızlık ve devamsızlık gibi değişkenlerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığının düşük olmasının yanında okulda problem davranışların sıkça yaşanması ve öğrencilerin bunlardan olumsuz etkilenmesi devamsızlık yapma ihtimallerini artırmaktadır (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Bunların yanı sıra Parlakkaya'ya (2010) göre sağlık sorunları ve başarısız olma korkusu ile akademik başarı da öğrencilerin devamsızlık düzeylerini arttıran diğer faktörlerdir. Altınkurt (2008) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin özürsüz devamsızlıklarıyla akademik performansları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin devamsızlık nedenleri üzerinde sırasıyla okul yönetiminin, öğretmenlerin, çevresel etkenlerin, kişisel, akademik kaygı ve ailesel nedenlerin geldiği belirtilmektedir. Pehlivan (2006) liselerde devamsızlığı ele aldığı çalışmasında; okulda sıkılma, okulu ve dersleri sevmeme, arkadaşlarının özendirilmesi, öğrencilerin eğitimle ilgili beklentilerinin olmaması devamsızlığı arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise devamsızlık konusunda öğretmenler ile öğrencilerin farklı düşündüklerinin ortaya çıkmasıdır. Buna göre öğrenciler devamsızlık nedeni olarak okul ve öğretmenleri görürken öğretmenler ise öğrenci ve ailesini devamsızlık nedeni olarak görmektedir. Bununla birlikte devamsızlık, okul bağlılığının davranışsal bir göstergesi olarak da tanımlanmaktadır (Jimerson vd., 2003). Ayrıca Goldstein, Little, ve Akin-Little'a (2003) göre devamsızlığı etkileyen ve okuldan kaynaklanan faktörler okul bağlılığın da boyutlarını oluşturan öğretmen – öğrenci çatışması, öğrencinin okulu olumsuz algılayışı gibi faktörlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle, özellikle okul ortamından kaynaklanan durumların (akademik başarı, öğretmen – öğrenci ilişkileri vb.) devamsızlığı artırdığı söylenebilir. Literatürde devamsızlık ve okul bağlılığı arasındaki ilişki okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin devamsızlıklarının daha çok olabileceği gibi doğrusal ve tek boyutlu olarak açıklansa da devamsızlık ile okul bağlılığı arasında döngüsel bir ilişki olabileceği de söylenebilir. Devamsızlığın okul bağlılığının olumsuz bir sonucu olarak tanımlanan okul terki ile olan ilişkisi de (Rumberger, 1987; Fine, 1991; McAlpine, 1991; DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994; Friedenberg, 1999; Prawatrungruang, 2002; Orfield, 2004,) göz önüne alındığında; okul bağlılığı düşük olan öğrenciler daha fazla devamsızlık yapabileceği gibi, çeşitli nedenlerden dolayı devamsızlık yapmak zorunda kalan öğrencilerin zaman içerisinde okul bağlılığının da azalacağı ve sonuç olarak bu durumun okul terkine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada devamsızlık, okul bağlılığını yordayan bir faktör olarak ele alınmıştır.

Okul bağlılığını yordayacağı düşünülen değişkenlerden biri de akran ilişkileridir. Sosyal gelişim sürecinin önemli evrelerinden ergenlik döneminde olan lise öğrencileri için akran ilişkileri ayrıca önemlidir. Bir başka deyişle, akranın duygusal desteği, bir ergenin özellikle akran ilişkilerine ihtiyaç duyduğu ergenlik döneminde okul bağlılığı için önemli olabilmektedir. Ryan'a (2000) göre akran grupları, ergenlerin okul motivasyonunu, okul bağlılığını ve okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Literatürdeki bazı çalışmalar, akranlarıyla olumlu ilişkilere sahip olan ergenlerin hem davranışsal hem de duygusal olarak okula daha bağlı olduklarını vurgulamaktadırlar (Wentzel, 2003; aktaran Wang ve Eccles, 2013). Shin, Daly ve Vera (2007) tarafından ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, düşük okul bağlılığı ve olumsuz akran normları arasındaki ilişkiye olumlu akran normlarının, akran desteğinin ve olumlu etnik tanımlamanın etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Estell ve Perdue (2013) tarafından ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan alınan desteğin, duygusal ve davranışsal okul bağlılığı üzerindeki etkisinin incelendiği ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, akran desteğinin duygusal okul bağlılığında önemli bir yordayıcı olduğu; davranışsal okul bağlılığının ise bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Berndt ve Keefe'nin (1995) ergenler üzerinde olumlu ve olumsuz arkadaş özelliklerinin okul uyumuna olan etkisini ele aldıkları araştırmalarında, akran desteği ile okula duygusal bağlılığın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mengi (2011) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan ve okul bağlılığı üzerinde sosyal destek ve özyeterlik inançları değişkenlerinin etkisinin incelendiği çalışmada, aile-arkadaş ve öğretmenden sağlanan sosyal destek ve özyeterlik inançlarının artması ile birlikte okul bağlılığı düzeyinin de arttığı belirtilmektedir. Batten ve Girling-Butcher (1981) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada ise başta olumlu öğretmen tutumu olmak üzere eğitim programları, akran tutumları, okul içi faaliyetler ve okul kurallarının, öğrencilerinin okul yaşamı kalitesini algılama biçimleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (akt., Kalaycı ve Özdemir, 2013). Araştırma sonuçlarından hareketle, olumlu akran ilişkilerinin öğrencilerin okul bağlılığını etkilediği görülmektedir. Bir başka deyişle, akranlarıyla olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler okula daha fazla bağlılık gösterme eğilimindedirler.

Okul bağlılığı ile ilişkili olabileceği düşünülen diğer bir diğer değişken ise başarısızlık korkusudur. Başarısızlık korkusu öğrencinin doğrudan akademik performansı ile ilgili önemli bir kavramdır. Bu kavram, başarı alanında kaçınma temelli bir duruma işaret etmektedir. Özellikle, başarısızlık korkusu, korku üzerine temellenmiş bir utanç ile başarı düzleminde başarısızlıktan kaçınma

eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Elliot ve Thrash, 2004). De Castella, Byrne ve Covington'a (2013) göre başarı amacının olmadığı durumlarda başarısızlık korkusu uyumsuz kendini koruma stratejilerine yol açabilmektedir. Bu sebeptir ki, başarısızlık korkusu akademik ve sağlık alanlarında ciddi sorunların nedeni olabilmektedir (Conroy, 2003). Literatüre bakıldığında başarısızlık korkusunun sporculardan (Elison ve Partridge, 2012; Sagar, Busch ve Jowett, 2010; Conroy, Coatsworth, ve Kaye, 2007; Conroy ve Elliott, 2004; Conroy, 2001) tiyatrocılara (Ebulue, Vadalkar, Cely, Dopwell ve Yoong, 2008) ve müzisyenlere (Nagel, 1990) kadar birçok farklı örnekte motivasyona ve başarıya olan etkisinin incelendiği görülmektedir. Her ne kadar başarısızlık korkusu ile ilgili çalışmalar spor alanında yoğunlaşsa da öğrenciler üzerindeki etkisinin de araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin; başarısızlık korkusunun; öğrencilerin kendini düzenleme (Bartels ve Magun-Jackson, 2009), başarısız olan arkadaşı hatırlama (Pang, Villacorta, Chin ve Morrison 2009), mükemmeliyetçilik (Sagar ve Stoeber, 2009; Conroy, Kaye ve Fifer 2007), erteleme (Haghbin, McCaffrey ve Pychyl, 2012) ve utanma (McGregor ve Elliot, 2005) özellikleri ile ilişkisini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunların yanı sıra sınırlı sayıda olsa da başarısızlık korkusunun öğrencinin okul bağlılığını etkileyebileceği ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Caraway vd., 2003) lise öğrencilerinin okula bağlılıkları; yetkinlik algıları, başarısızlık korkusu, sosyal beğenirlik ve amaç odaklı olma özelliklerine göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda başarısızlık korkusu ile not ortalaması arasında düşük düzeyde negatif ilişki bulunurken; başarısızlık korkusunun, okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Bir başka çalışmada (De Castella vd., 2013) ise başarı odaklı olmanın, başarısızlık korkusu ile akademik bağlılık arasındaki ilişkide düzenleyici rol üstlendiği görülmüştür. Başarısızlık korkusunun akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir kavram olması (Cox, 2009) ve akademik başarı ile okul bağlılığı arasında bir ilişkiden söz edilmesi (Chase vd., 2014; Osterman, 2000) nedeniyle bu çalışmada başarısızlık korkusunun okul bağlılığının bir yordayıcısı olabileceği düşünülmüş ve regresyon modeline başarısızlık korkusu da dahil edilmiştir.

Özetle, okul bağlılığı okul sisteminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca okul bağlılığını artırmak eğitim sisteminin başlıca hedefleri arasındadır. Bu sebeple, bu çalışmada olduğu gibi öğrenci-okul ilişkisinin görece daha kapsamlı bir şekilde ele alınması okul bağlılığında daha büyük bir resmin görülmesini sağlar. Aynı zamanda, ergenlik döneminin tipik özellikleriyle baş eden lise öğrencilerinin eğitim sürecinde okul bağlılıklarına yönelik içsel (kendi) ve dışsal öğelerin (aile, öğretmen, arkadaş vb.) beklentilerini karşılayabilecek durumları açıklayan ilgili değişkenlerin bir arada incelenmesi bütünsel bir bakış açısından hareketle bu çalışmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Böylece, bu çalışma kapsamında test edilen regresyon modelinde okul bağlılığı ile devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu regresyon modeline göre, devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin okul bağlılığı değişkeninin yordayıcıları olduğu varsayılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada "devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenleri okul bağlılığı değişkenini anlamlı olarak yordamaktadır" hipotezi test edilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama desenindedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 öğretim yılında Orta Anadolu'da bir ile bağlı liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada üç farklı okuldan veri toplanmış ve okullar üst, orta ve düşük sosyoekonomik düzeye sahip üç farklı ilçeden random olarak seçilmiştir.

Çalışma grubunu 269'u (% 52.2) kadın ve 246'sı (% 47.8) erkek olmak üzere toplam 515 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Aynı zamanda, bu öğrencilerin 231'i (%44.8) dokuzuncu sınıf; 158'i (%30.6) onuncu sınıf; 126'sı (%24.5) on birinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Okul Bağlılığı Ölçeği: Arastaman (2006) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin okula bağlılıklarını ölçmeyi amaçlayan bu ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul programı-bağlılık ilişkisi, okul yönetimi-bağlılık ilişkisi, öğretmen-bağlılık ilişkisi olmak üzere toplam beş faktör bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin açıklanan varyans oranı %63,32 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında yapılan Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı hesaplamasında ise faktörlerin katsayılarının .65 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür (Arastaman, 2006). Bu çalışma için ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise öğrencinin içsel bağlılığı boyutu için .83; okul ortamı-bağlılık ilişkisi boyutu için .87; okul programı-bağlılık ilişkisi boyutu için .87; okul yönetimi-bağlılık ilişkisi boyutu için .75 ve öğretmen-bağlılık ilişkisi boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda, ölçekten alınan puanın artışı öğrencinin okul bağlılığının da artışı anlamına gelmektedir.

Akran İlişkileri Ölçeği: Bukowski ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen ve Atik ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin düzeyinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin orijinal formu birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık olmak üzere beş faktör ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması çalışması sonucunda bir maddenin ilgili yaş grubuna uygun olmadığı gerekçesiyle çıkarılmasından sonra ölçek 22 maddeden oluşan halini almıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iki hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları .40 ile .86 arasında değişmektedir. Aynı zamanda ölçeğin tümüne ilişkin içtutarlılık katsayısı ise $\alpha = .85$ 'tir (Atik vd., 2014). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları boyutlara göre .66 ile .86 arasında değişmektedir. Geçerlik çalışması kapsamında ise elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları; $X^2/sd = 3.36$, $p = .00$, $RMSEA = .063$, $CFI = .97$, $GFI = .88$, $NNFI = .96$ bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birliktelik boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .74; çatışma boyutu için .72; yardım boyutu için .91; koruma boyutu için .79 ve yakınlık boyutu için .87'dir. Bununla birlikte, ölçeğin tümüne ya da alt boyutlarına ilişkin puanlar, ilgili maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması ile hesaplanmaktadır. Ölçme aracından alınan puanların artışı akran ilişkilerinin niteliğinin arttığına işaret etmektedir.

Başarısızlık Korkusu Ölçeği: Kandemir (2012) tarafından öğrencilerin başarısızlık korkularını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 17 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranı %42; ölçekteki madde faktör yüklerinin ise .41 ile .76 arasında olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur (Kandemir, 2012). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, ölçekten alınan puanların artışı öğrencinin başarısızlık korkusunun da arttığı anlamına gelmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve devamsızlık bilgilerinin sorulduğu ve toplam dört sorudan oluşan bir formdur.

İşlem Yolu

Öncelikle Ankara ilindeki liselerde uygulama yapabilmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Okulların idarecileri ile görüşülerek uygulama için uygun gün ve saatler öğrenilmiştir. Uygulamalar, doğrudan araştırmacılar tarafından yapılmış ve uygulama sırasında öğrencilere uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere araştırmanın ölçek seti dağıtılmış ve uygulama ortalama 20 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu nedenle öncelikle verilerin regresyon analizi varsayımlarını karşılaşıp karşılamadığı test edilmiştir. İncelenen çarpıklık ve basıklık katsayılarının (en yüksek = 1.10, en düşük= -.79) -3 ile +3 arasında olması (Tabachnick ve Fidell, 2007) ve incelenen histogram ve p-plot grafiklerinde değişken hatalarının normal dağılım göstermesi nedeniyle dağılımlar normal olarak kabul edilmiştir. Diğer bir varsayım olan otokorelasyonu incelemek için Durbin-Watson istatistiği kullanılmış ve (DW = 1.63 < 4) değişkenler arası otokorelasyon olmadığı görülmüştür. Varyans şişkinlik değerleri (VŞD) incelendiğinde hiçbir VŞD değerinin 5'den büyük olmadığı (en yüksek = 1.13) saptanmıştır.

Regresyon analizinde başarısızlık korkusu modele ilk sırada, devamsızlık ikinci sırada, akademik başarı üçüncü sırada ve son olarak arkadaş ilişkileri değişkeni modele girmiştir. Bireylerde başarısızlık korkusunun çeşitli psiko-sosyal nedenlerden dolayı oluşacağı ve bu korkuyla baş etmek için bireylerin kaçınmacı bir tutum sergileyerek devamsızlıklarının artacağı varsayılmıştır. Alan yazında da belirtildiği gibi başarısızlık korkusu ve devamsızlık öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecektir. Devamsız olan ve akademik başarı düşük olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde de çeşitli sorunlar çıkabileceği düşünülmekte ve bu durumun okul bağlılığını etkileyebileceği varsayılmıştır.

Bulgular

Araştırmadaki bağımsız değişkenler başarısızlık korkusu, devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri (yordayıcı değişkenler) ve bağımlı değişken okul bağlılığına (ölçüt değişken) ilişkin ortalama, standart sapma ve ranj puanları, basıklık-çarpıklık değerlerinden oluşan betimsel istatistik değerleri ve değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmadaki Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları ve Ait Ortalama, Standart Sapma, Ranj ve Alfa Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	Ranj	Basıklık	Çarpıklık
1. Başarısızlık Korkusu	1					38.82	11.77	51.0	-.60	.21
2. Devamsızlık	-.02	1				6.27	3.15	19.0	1.10	.53
3. Akademik Başarı	-.27**	-.19**	1			76.22	10.90	59.0	.40	-.67
4. Akran İlişkileri	-.09*	.01	.11*	1		3.88	.65	3.3	.55	-.79
5. Okul Bağlılığı	.02	-.11*	.03	.14**	1	83.08	16.57	93.0	.15	.07

**p<.001, * p<.005

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okul bağlılığı ile başarısızlık korkusu ($r = -.02$; $p > .05$) ve akademik başarı ($r = -.03$; $p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte okul bağlılığı ile devamsızlık ($r = -.11$; $p < .005$); ve akran ilişkileri ($r = .14$; $p < .001$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul bağlılığının yordayıcılarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Bağlılığının Bağımsız Değişkenler Tarafından Yordanması: Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Model	Basamak	Yordayan Değişken	B	SEB	β	t	p	F Değişim	R	R ²
Okul Bağlılığı	Model 1	1. Basamak	Başarısızlık Korkusu	.02	.06	.02	.36	.72	.13	.02	.00
	Model 2	2. Basamak	Başarısızlık Korkusu	.02	.06	.02	.32	.75	3.16	.11	.01
			Devamsızlık	-.58	.23	-.11	-2.49	.01			
	Model 3	3. Basamak	Başarısızlık Korkusu	.03	.06	.02	.39	.69	2.14	.11	.01
			Devamsızlık	-.56	.24	-.11	-2.37	.01			
			Akademik başarı	.03	.07	.02	.32	.74			
	Model 4	4. Basamak	Başarısızlık Korkusu	.04	.06	.03	.61	.54	4.29	.18	.03
			Devamsızlık	-.58	.23	-.11	-2.48	.01			
			Akademik başarı	.03	.07	.02	.04	.96			
			Akran İlişkileri	3.67	1.13	.14	3.26	.00			

Tablo 2'ye göre; okul bağlılığı ilk basamakta başarısızlık korkusu değişkeni tarafından yordanmış fakat bu değer anlamlı bulunmamıştır ($F(1, 514) = .13, p < .72; R = .02, R^2 = .00$). İkinci basamakta okul bağlılığı sırasıyla başarısızlık korkusu ve devamsızlık değişkenleri tarafından yordanmış fakat bu değer anlamlı bulunmamıştır ($F(2, 514) = 3.16, p < .43; R = .11, R^2 = .01$). Üçüncü basamakta okul bağlılığı sırasıyla başarısızlık korkusu, devamsızlık ve akademik başarı değişkenleri tarafından yordanmış fakat bu değer anlamlı bulunmamıştır ($F(3, 514) = 2.14, p < .10; R = .11, R^2 = .01$). Son basamakta ise modele sırasıyla başarısızlık korkusu, devamsızlık, akademik başarı ve akran ilişkileri değişkenleri alınmış ve devamsızlık ve arkadaşlık ilişkilerinin okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı ve modelin varyansın %3'ünü açıkladığı görülmüştür ($F(4, 514) = 4.29, p < .00; R = .18, R^2 = .03$).

Tartışma ve Sonuç Öneriler

Devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin okul bağlılığı değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı sorusuna yanıt aranan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, devamsızlık ve akran ilişkileri değişkenleri okul bağlılığının yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bu sonuç akran ilişkileri ile okul bağlılığı arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla (Berndt ve Keefe, 1995; Ryan, 2000; Shin vd., 2007; Estell ve Perdue, 2013) ve devamsızlık ile okul bağlılığı arasında negatif bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla (Goldstein vd., 2003; Jimerson vd., 2003) paralellik göstermektedir. Ryan'ın (2000) da belirttiği gibi akran grupları, ergenlerin okul motivasyonunu, okul bağlılığını ve okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Okuldaki akranlarla kurulan olumlu ilişkilerin öğrencilerin okula gelme isteğini arttıracakları düşünülmektedir. Böylelikle öğrenciler okulu sadece eğitim-öğretim yeri olarak değil, aynı zamanda arkadaşlarıyla sosyalleşebilecekleri ortamlar olarak da görebilmekte ve bu durum onların motivasyonlarını arttırmaktadır. Bununla birlikte daha önce de belirtildiği gibi okul bağlılığı düşük düzeyde olan öğrenciler okula gelmek istemeyebilir ve devamsızlık yapabilmektedirler. Aynı zamanda bunun tam tersi olarak ailevi ya da kişisel sebeplerle devamsızlık yapan öğrencilerin okula bağlılıklarının da azalabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada başarısızlık korkusu ve akademik başarı değişkenleri okul bağlılığının yordayıcıları olarak bulunmamıştır. Bu bulgu başarısızlık korkusu ile okul bağlılığı arasında (Caraway vd., 2003) ve akademik başarı ile okul bağlılığı arasında (Finn ve Rock, 1997; Osterman, 2000; Dotterer ve Lowe, 2011; Chase vd., 2014) ilişki bulan çalışmalarla paralellik göstermemektedir. Bu çalışma kapsamında akademik başarının okul bağlılığının yordayıcısı olmamasının nedenlerinden biri, öğrencilerin okulu klasik okul sistemi bağlamının dışında tutması ile açıklanabilir. Klasik okul sistemi, öğrencilerin düzenli olarak okula gitmesinin gerektiği, okul sorumluluklarının görece daha zorlayıcı ve esnek olmayan koşullar altında gerçekleştirildiği ortamlardır. Buradan hareketle, okul sisteminin gelişen teknolojik koşullardan (bilgiye her an her yerde ulaşılabileceği fikri) dolayı öğrenci için zorunlu ve zorlayıcı bir ortam olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda, özel dersane veya öğretim kurumlarının öğrenciler için akademik başarı ile daha çok ilişkilendirilmiş olması ile de açıklanabilir. Örneğin, yapılan bir araştırmada lise öğrencileri dersaneye gitmekten memnun oldukları, üniversiteyi kazanamadıkları takdirde yine dersaneye gitme motivasyonuna sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır (Cenk, 2005). Bununla birlikte başarısızlık korkusunun da okul bağlılığının yordayıcılarından biri olmamasının nedeni bu psikolojik kavramın özellikle içsel süreçlerle açıklanabilir olmasıdır. Şöyle ki, okul bağlılığı sosyal süreçleri de içeren bir kavramdır ve öğrencinin sosyalleşmesinde belirleyicidir. Oysaki başarısızlık korkusu özgüven gibi içsel süreçleri içerdiğinden sosyalleşme sürecini de içeren okul bağlılığının yordayıcısı olarak aynı zeminde bulunmamış olabilir. Bu çalışma kapsamında kullanılan Okul Bağlılığı Ölçeği'nin (Arastaman, 2006) "öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı-bağlılık ilişkisi, okul programı-bağlılık ilişkisi, okul yönetimi-bağlılık ilişkisi, öğretmen-bağlılık ilişkisi" boyutlarının da daha çok dışsal süreçlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışmada "başarısızlık korkusu" düzeyini ölçen ölçek maddelerinin sosyal beğenirlik etkisi altında olma ihtimali böylesi bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin kişilik özelliklerinden sayılabilecek sosyal beğenirlik düzeylerinin başarısızlık korkusu ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğunu düşünülmektedir.

Çalışmada regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında devamsızlık ve akran ilişkilerinin okul bağlılığında açıkladığı varyans oranının %3 olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle devamsızlık ve akran ilişkilerinin okul bağlılığını açıklama gücü zayıftır. Hiyerarşik regresyon analizinde kuram test edildiği için klasik regresyon analizlerindeki yordayıcılığın maksimize olma beklentisi taşımamaktadır (Petrocelli, 2003). Ancak gene de okul bağlılığını etkileyeceği düşünülen değişkenlerle kurulan modelin çalışmanın örnekleminde güçlü sonuçlar vermediği görülmektedir. Bu durum örneklemin özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi kurulan modeldeki değişkenler dışında başka birtakım faktörlerin de okul bağlılığını etkileyebileceğinden de kaynaklanıyor olabilir. Bu kapsamda gelecek çalışmalara öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Regresyon modeli içerisinde okul bağlılığının yordayıcılarının incelendiği bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle akademik başarı, akran ilişkileri, başarısızlık korkusu ve devamsızlık değişkenlerin bir arada yer aldığı bu regresyon modelinde varyansın % 3'lük bir kısmının açıklanması önemli sınırlılıklardan biridir. Bu regresyon modelinin benzer özelliklere sahip örneklerde tekrar test edilmesi gerekebilir. Bunun yanı sıra bu değişkenler birlikte yapısal eşitlik modeli (YEM) içinde test edilebilir. Regresyon modellerinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkileri incelenemediğinden YEM'lerde açıklanan varyans oranları daha yüksek çıkabilmektedir (Dursun ve Kocagöz, 2010).

Akran ilişkileri değişkeninin okul bağlılığının bir yordayıcısı olduğu bu çalışmada görülebileceği üzere, öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirmeyi amaçlayan psiko-eğitsel grup çalışmalarının yapılması, öğrencilerin hem sosyal gelişimlerini hem de okul performanslarını çok yönlü artırabilir. Okul bağlılığının artırılmasının belirleyicilerinden olabilecek olan akran ilişkilerine yönelik okul içi ve dışı etkinlikler düzenlenebilir. Aynı zamanda, akran ilişkilerinin olumlu yanlarından beslenerek akran danışmanlığı, akran arabuluculuğu gibi faaliyetlerle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği artırılabilir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin okul bağlılığı ve devamsızlık değişkenleri arasındaki ilişkide belirleyici olduğu düşünülmektedir bu sebeple yapılacak yeni araştırmalarda devamsızlık nedenlerinin de bu bağlam içinde yer alması önerilebilir. Öğrencilerin metaforik okul algıları kapsamlı örneklem üzerinde araştırılarak okula ilişkin algılar daha da netleştirilebilir. Bu sayede okulla ilişkili akademik başarı, devamsızlık gibi kavramlar bu metaforik algılamalarla içinde farklı değişkenlerle yeniden yapılandırılabilir. Aynı zamanda okula bağlılığı belirleyici olan daha çok ilişkili değişkenler keşfedilebilir. Keşfedilen değişkenler çeşitli ilişkisel araştırmalarda, modellerde sınanabilir. Bunlara ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve okul bağlılığını artırmayı hedefleri arasına alan bazı projelerde olduğu gibi, örneğin Benim Yerim Okulum Projesi (MEB, 2014a), Değerler Eğitimi Projesi (MEB, 2014b); Sağlıklı İletişim Başarılı Nesil Projesi (MEB, 2014c), okul bağlılığının ülke genelinde araştırılmasını hedefleyen projeler gerek kamu gerekse de gönüllü özel kuruluşlarca desteklenebilir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. ve Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T. ve Karaman, N. G. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Bartels, J. M. ve Magun-Jackson, S. (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 459-463.
- Berndt, T. J. ve Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Bilge, F., Dost, M. T. ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1-19.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Cenk, E. (2005). *Öğrencilerin özel dershanelere gitme nedenleri ile özel dershanelerde aldıkları eğitime ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. ve Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896.
- Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, 53(2), 165-183.
- Conroy, D. E. (2003). Representational models associated with fear of failure in adolescents and young adults. *Journal of Personality*, 71(5), 757-784.
- Conroy, D. E. ve Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 271-285.
- Conroy, D. E., Coatsworth, J. D. ve Kaye, M. P. (2007). Consistency of fear of failure score meanings among 8-to 18-year-old female athletes. *Educational and Psychological Measurement*, 67(2), 300-310.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P. ve Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 237-253.
- Cox, R. D. (2009). "It Was Just That I Was Afraid" Promoting Success by Addressing Students' Fear of Failure. *Community College Review*, 37(1), 52-80.
- De Castella, K., Byrne, D. ve Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861.

- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. ve Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65(6), 1799-1813.
- Dotterer, A. M. ve Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Dursun, Y. ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- Ebulue, V., Vadalkar, J., Cely, S., Dopwell, F. ve Yoong, W. (2008). Fear of failure: Are we doing too many trials of instrumental delivery in theatre? *Acta obstetricia et gynecologica Scandinavica*, 87(11), 1234-1238.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Elison, J. ve Partridge, J. A. (2012). Relationships between shame-coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1), 19.
- Elliot, A. J. ve Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957-971.
- Estell, D. B. ve Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D., Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- 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(1), 59-109.
- Friedenberg, J. E. (1999). Predicting dropouts among Hispanic youth and children. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(3), 70-85.
- Goldstein, J. S., Little, S. G. ve Akin-Little, K. A. (2003). Absenteeism: A review of the literature and school psychology's role. *The California School Psychologist*, 8(1), 127-139.
- Hagbin, M., McCaffrey, A. ve Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 81-88.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review, *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- McAlpine, H. (1991). *A comparative analysis of students who drop out and remain in high school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alabama, Alabama.
- McGregor, H. A. ve Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218-231.
- McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.

- MEB. (2014a). Benim Yerim Okulum Projesi.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/55/09/727908/dosyalar/2014_10/12031949_benmyerm-okulumprojes.pdf adresinden erişildi.
- MEB. (2014b). Değerler Eğitimi Projesi.
https://eceabat.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/31010217_degerlereregiti.pdf adresinden erişildi
- MEB. (2014c). Sağlıklı İletişim Başarılı Nesil Projesi.
http://kahtasabihagocen.meb.k12.tr/tema/icerikler/ogrencimiz-caya-bekliyor-projesi_960833.html adresinden erişildi.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Nagel, J. J. (1990). Performance anxiety and the performing musician: A fear of failure or a fear of success. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 37-40.
- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Pang, J. S., Villacorta, M. A., Chin, Y. S. ve Morrison, F. J. (2009). Achievement motivation in the social context: Implicit and explicit hope of success and fear of failure predict memory for and liking of successful and unsuccessful peers. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1040-1052.
- Parlakkaya, C. (2010). *Göçe bağlı olarak ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Petrocelli, J. V. (2003). Hierarchical multiple regression in counseling research: Common problems and possible remedies. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 36(1), 9-22.
- Pietarinen, J., Soini, T. ve Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Prawatrungruang, S. (2002). *Understanding dropouts in Thai private vocational schools: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). The Illionis State University, Illionis.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Sagar, S. S. ve Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(5), 602-627.
- Sagar, S. S., Busch, B. K. ve Jowett, S. (2010). Success and failure, fear of failure, and coping responses of adolescent academy football players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(2), 213-230.
- Shin, R., Daly, B. ve Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10(4), 379-388.
- Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 81-99.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Ungar, M. ve Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526.
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.