

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK
DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ OKULA
BAĞLILIĞA ETKİSİ : İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KILIÇ

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

EYLÜL, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK
DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ OKULA
BAĞLILIĞA ETKİSİ : İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve KILIÇ
(Y1912.273002)

Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hakan İŞÖZEN

EYLÜL, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Mesleki Eğitime Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılığa Etkisi” adlı çalışmamın, tez proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (Eylül, 2022)

Merve KILIÇ

ÖNSÖZ

Tez çalışmam sürecinde bana bilgisi, deneyimleri ve bilimsel bakış açısı ile eşlik edip yol gösteren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hakan İŞÖZEN'e katkıları için teşekkür ederim. Tez sürecimin her döneminde bana tecrübeleri, yorumları ve candan dostluklarıyla destek olan ve sosyal desteğin kıymetini bir kez daha anlamamı sağlayan çok değerli arkadaşlarım Simge, Burcu, Helin, Gül ile tüm yakın dost ve arkadaşlarıma; araştırmamın veri toplama aşamasında bana içtenlikle yardımcı olan okul idarecilerine, öğretmenlere, öğrencilerime ve bütün öğrencilere çok teşekkür ederim. Ve son olarak aile kavramının değerini ve sosyal desteğin önemini her zaman yanımda olarak bana öğreten ve her daim hissettiren canım aileme; anneme, babama ve kardeşime destekleri için çok teşekkür ederim.

Eylül, 2022

Merve KILIÇ

MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ OKULA BAĞLILIĞA ETKİSİ : İSTANBUL İLİ ESENYURT İLÇESİ ÖRNEĞİ

ÖZET

Okula bağlılık, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulun amaç ve görevlerini benimseyerek okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme isteği içerisinde olmasıdır. Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde okula karşı geliştirdikleri tutum hem akademik hem de kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır. Tutumlar, deneyimler ve öğrenme yoluyla şekillenip bilişsel ve duyuşsal yanlarıyla davranış olarak kendini göstermektedir. Bireylerin sahip oldukları sosyal destek kaynakları da tutumları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile aldıkları mesleki eğitime yönelik tutumlarının okula bağlılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, algılanan sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutum iken bağımlı değişkeni okula bağlılıktır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde mesleki eğitim veren üç farklı resmî ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 14-17 yaş aralığında 691 gönüllü meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların 353'ü (%51,1) erkek, 338'i (%48,9) ise kız öğrencidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyon”, “Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait demografik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere olan etkisinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, algılanan sosyal destek ile okula bağlılık pozitif yönde ilişkilidir. Mesleki eğitime yönelik tutum ile okula bağlılık pozitif yönde ilişkilidir. Regresyon analizi sonucunda, algılanan sosyal desteğin okula bağlılık üzerinde pozitif yönde anlamlı etkili ve

mesleki eğitime yönelik tutumun pozitif yönde anlamlı etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ve aldıkları mesleki eğitime yönelik tutum algıları arttıkça okula bağlılıklarının da arttığı saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış, mesleki eğitim alan öğrencilerin okula bağlılıklarını geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim, Algılanan Sosyal Destek, Mesleki Eğitime Yönelik Tutum, Okula Bağlılık

THE EFFECT OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS’ PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND ATTITUDES TO VOCATIONAL EDUCATION ON SCHOOL ENGAGEMENT : THE EXAMPLE OF ESENYURT DISTRICT OF ISTANBUL PROVINCE

ABSTRACT

Commitment to the school is the students’ feeling of belonging to the school, their willingness to fulfill their school-related duties and responsibilities by adopting the aims and duties of the school. The attitude that students develop towards school in the process of educational activities has important effects on both their academic and personal development. Attitudes are shaped through experiences and learning and manifest as a behavior with their cognitive and affective aspects. Social support resources of individuals can also be effective on their attitudes. In this study, it is aimed to examine the effects of the perceived social support levels of vocational high school students and their attitudes towards vocational education on their commitment to school. While the independent variables of the study are perceived social support and attitude towards vocational education, the dependent variable is school commitment. The sample of research consists of 691 volunteer vocational high school students aged 14-17, selected by random cluster sampling method from the students studying in three different public secondary education institutions providing vocational education in the Esenyurt district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. Of the participants in the study, 353 (%51,1) are male and 338 (%48,9) are female students. In the study in which the relational screening model has been used “Perceived Social Support Scale-Revision”, “Attitude Scale Towards Vocational Education” and “Student Engagement Scale to School” have been used as data collection tools. In addition, demographic information of the participants has been collected with the help of the personal information form prepared by the researcher. As a result of the correlation analysis, perceived social support and school engagement were positively correlated. Attitudes towards vocational education and commitment to school are positively related. As a result of the regression analysis, it

was determined that the perceived social support had a positive and significant effect on school engagement and the attitude towards vocational education had a positive and significant effect. In this study, it was determined that as the perceived social support level of students and their perception of attitude towards vocational education increased, their commitment to school also increased. The results of the research have discussed in line with the relevant literature, and suggestions have put forward to improve the school engagement of vocational education students.

Keywords: Vocational and Technical Education, Attitude towards Vocational Education, Perceived Social Support, Commitment to School

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
I. GİRİŞ	1
A. Çalışmanın Konusu.....	2
B. Çalışmanın Amacı	2
C. Çalışmanın Önemi	3
D. Problemler.....	3
E. Hipotezler	4
F. Sayıtlar.....	5
G. Sınırlılıklar.....	5
H. Tanımlar.....	6
II. LİTERATÜR.....	7
A. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	7
1. Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	7
2. Mesleki Eğitim.....	8

a. Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Ortaöğretim	8
b. Mesleki Eğitimin Tanımı	9
c. Mesleki Eğitimin Amaçları.....	10
d. Geçmişten Günümüze Mesleki Eğitim	10
3. Tutum	11
a. Mesleki Eğitimin Tutum Bileşenlerine Göre Değerlendirilmesi.....	12
4. Mesleki Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar	13
B. Algılanan Sosyal Destek.....	19
1. Sosyal Destek Tanımı	19
2. Sosyal Destek Türleri ve İşlevleri	20
3. Algılanan Sosyal Destek Tanımı.....	23
4. Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar	24
C. Okula Bağlılık.....	32
1. Okula Bağlılık Tanımı	32
2. Okula Bağlılığın Boyutları.....	33
a. Davranışsal Bağlılık.....	34
b. Duyuşsal Bağlılık.....	34
c. Bilişsel Bağlılık	35
3. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler	36
a. Okula Bağlılığı Etkileyen Öğrenciden Kaynaklı Faktörler	36
b. Okula Bağlılığı Etkileyen Öğrenci Dışı Faktörler	37
4. Okula Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	42
III. GEREÇ VE YÖNTEM.....	51
A. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	51
B. Veri Toplama Araçları	54
C. Veri Toplama İşlemi	56

D. Araştırmanın Deseni	58
E. Araştırmanın Yöntemi	58
IV. BULGULAR	61
A. Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları.....	61
B. Grup Farklılığı Analizleri	73
C. Korelasyon Analizi	87
D. Regresyon Analizi	89
V. TARTIŞMA VE SONUÇ	93
A. Öneriler	103
VI. KAYNAKÇA	107
EKLER.....	123
ÖZGEÇMİŞ.....	143

KISALTMALAR LİSTESİ

ASD	: Algılanan Sosyal Destek
ASDÖ-R	: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
MEYT	: Mesleki Eğitime Yönelik Tutum
OB	: Okula Bağlılık
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
RG	: Resmi Gazete
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Araştırmanın Hipotezleri.....	4
Çizelge 2. Örneklem Büyüklükleri Tablosu.....	52
Çizelge 3. Ölçek Boyutlarına Yönelik Tanımsal İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 4. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları.....	61
Çizelge 5. Yaş Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları.....	62
Çizelge 6. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları.....	62
Çizelge 7. Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları.....	63
Çizelge 8. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	64
Çizelge 9. Evde Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	64
Çizelge 10. Anne ve Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	65
Çizelge 11. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	66
Çizelge 12. Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	66
Çizelge 13. Anne-Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	67
Çizelge 14. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	68
Çizelge 15. Kendini Değerlendirme Biçimi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	68
Çizelge 16. Samimi (sırlarınızı açabildiğiniz) Arkadaş Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	69
Çizelge 17. Eğitim-Öğretim Hayatındaki Başarı Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	69
Çizelge 18. Eğitim Hayatı Sonrası İş Bulma Konusunda Umutlu Olma Düzeyi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	70

Çizelge 19. Eğitim Hayatıyla İlgili Alınan Kararlarda Etkili Olan Kişi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı	71
Çizelge 20. Mesleki Eğitimin İfade Ettiği Duygu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı.....	71
Çizelge 21. Öğretmenlerle İlişkinin Tanımı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı	72
Çizelge 22. Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları	73
Çizelge 23. Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları	74
Çizelge 24. Anne ve Babanın Tutumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları.....	76
Çizelge 25. Kendini Değerlendirme Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları.....	78
Çizelge 26. Başarı Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları	80
Çizelge 27. Eğitim İle İlgili Kararlarda Etkili Kişi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları.....	82
Çizelge 28. Mesleki Eğitimin Anlamı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları.....	84
Çizelge 29. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği İle Öğrencinin Okula Bağlılığı İlişki Analizi	87
Çizelge 30. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum ve Öğrencinin Okula Bağlılığı İlişki Analizi	88
Çizelge 31. Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığa Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları	89
Çizelge 32. Mesleki Eğitime Yönelik Tutumun Okula Bağlılığa Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	İlişki Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı	53
Şekil 2.	Grup Farklılığı Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı	53
Şekil 3.	Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	61
Şekil 4.	Yaş Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	62
Şekil 5.	Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	63
Şekil 6.	Kaçıncı Çocuk Olma Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	63
Şekil 7.	Aylık Gelir Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	64
Şekil 8.	Evde Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği..	65
Şekil 9.	Anne ve Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	65
Şekil 10.	Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	66
Şekil 11.	Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	67
Şekil 12.	Anne-Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	67
Şekil 13.	Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	68
Şekil 14.	Kendini Değerlendirme Biçimi Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	68
Şekil 15.	Samimi Arkadaş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.....	69
Şekil 16.	Başarı Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	70
Şekil 17.	Eğitim Hayatı Sonrası İş Bulma Konusunda Umutlu Olma Düzeyine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	70
Şekil 18.	Eğitim Hayatıyla İlgili Alınan Kararlarda Etkili Olan Kişiye Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği	71

Şekil 19. Mesleki Eğitimin İfade Ettiği Duyguya Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği.. 72

Şekil 20. Öğretmenlerle İlişkininin Tanımına Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği 72

I. GİRİŞ

İnsan tek başına büyüyen ve gelişen bir varlık olmaktan ziyade içinde bulunduğu ortamdan öğrenen, beslenen, gelişen sosyal bir varlıktır. Ailenin insan davranışlarını şekillendirip yönlendiren en yaygın sosyal grup olduğu bilinmektedir (Özabacı ve Erkan, 2017). İnsanın ilk öğrenmeleri aile ortamında başlamaktadır. Bu anlamda bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde ailenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Aile, bir sistem olarak ele alındığında da birtakım işlevler taşıdığı görülmektedir.

Aileler belli işlevlerin yerine getirilip getirilmemesine göre sağlıklı ve sağlıksız aile olarak tanımlanabilmektedir. Üyelerinin doyum sağladığı ve fonsiyonlarını yerine getiren aileler sağlıklı aile olarak tanımlanmaktadır. Sağlıklı aile fonsiyonları arasında yaşamı sürdürmek için temel ihtiyaçların karşılanması, sevgi ve ilgi duygularının gelişimi, duyguları paylaşma, işbirliği, iletişim, problem çözme, taahhüt ve takdir duygularını ifade etme, birlikte zaman geçirme, başa çıkma ve problem çözme becerileri yer almaktadır. Aile ortamının aynı zamanda ailedekilerin birbirini dinlediği, güven ve destek verdiği, birbirine yakınlık duyduğu terapötik bir ortam olma niteliğine de sahip olduğu belirtilmektedir (Özabacı ve Erkan, 2017). Bu bağlamda sağlıklı aile fonsiyonlarının görüldüğü aileler, çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ihtiyaçlarının karşılandığı bir ortam oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sağlıklı aile fonsiyonlarını taşıyan aileler ve sağlıklı aile ortamı, çocuklar için başlıca destekleyici ve iyileştirici sosyal destek kanalı olmaktadır.

Ailenin dışında insan davranışını şekillendiren ve yönlendiren bir diğer sosyal grup da okullardır. Sanayi Devrimiyle birlikte eğitim okul adı verilen kurumlarda gerçekleşmeye başlamıştır ve günümüzde de varlığını devam ettirmektedir. Okul; öğrencilerin akademik kazanımlar edindiği, akranlarıyla birlikte sosyalleştikleri, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarında öğretmenlerinden destek aldıkları bir kurumdur. Öğrenciler, okul içinde veya okul dışında karşı karşıya kaldıkları problem durumlarında öğretmenlerinin, arkadaşlarının veya

diğer okul personellerinin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu noktada okullar yalnızca belli derslerin öğrenildiği kurumlar olmanın dışında sosyal gelişim alanında da önemli bir işlev taşımaktadır. Öğrencilerin okul ortamında paylaşımlarda buldukları akranları ve öğretmenleri, ev dışındaki sosyal destek sistemlerinin güçlü birer üyeleridir.

Ülkemizde günümüz koşullarında zorunlu eğitim; ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olmak üzere on iki yılı kapsamaktadır. Okullar, öğrencilerin ev ortamının dışında zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerdir. Öğrencilerin okula severek gelmeleri, kendilerini okula ait hissetmeleri, okuldaki çalışmaların ilgilerini çekmesi, akademik çalışmalarda sorumluluk almaları okula bağlılıkları konusunda bireysel faktörler olmakla birlikte aileleri, öğretmenleri, arkadaşları ve yakın çevrelerinden algıladıkları sosyal destek de önemli çevresel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorunlu eğitimle birlikte öğrencilerin okula devamlılığı yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir ancak bu durum okula bağlılığın tam anlamıyla sağlanması için yeterli görülmemektedir (Önen, 2014).

Öğrencilerin okulla kurduğu bağ üzerinde etkili olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları üzerinde mesleki eğitime yönelik tutumları ve aileden, öğretmenden, arkadaştan algıladıkları sosyal desteğin etkisi incelenecektir.

A. Çalışmanın Konusu

İstanbul'un Esenyurt ilçesinde meslek lisesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

B. Çalışmanın Amacı

Ülkemizde liseye başlayacak öğrenciler, merkezi sınav sonuçlarına göre tercih yaparak sınavla öğrenci alan liselere yerleşebilmektedir. Öğrenciler, merkezi sınavla liseye yerleşememeleri durumunda sınavsız geçiş ve adrese dayalı olarak anadolu meslek programlarına yerleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında meslek liseleri, kimi zaman öğrencilerin isteği ile başladıkları kimi zamansa mecburi devam ettikleri okullar olabilmektedir. Bununla birlikte

öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları güçlüklerde, geleceklerini etkileyecek seçimleri yaparken (okul seçimi, meslek seçimi gibi) ve risk faktörlerinden korunmalarında aile, öğretmen, arkadaş ve yakın çevrenin sağlayacağı sosyal desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı meslek liselerinde eğitim alan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutumlarının okula bağlılığı yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Araştırmada ele alınan değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri incelenecektir.

C. Çalışmanın Önemi

Öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları; eğitsel faaliyetlere katılımlarını, akademik başarı düzeylerini, geleceği planlamaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Tüm bu etmenler öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine yansımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin, ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları olumlu destek onların zorluklar karşısında mücadele gücüne, geleceklerini planlama gayretlerine, akademik sorumluluklarını yerine getirerek okula devam etmelerine katkı sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarının, meslek liselerinde risk faktörlerinin en aza indirgenmesi yönünde yapılacak çalışmalara aracılık etmesi beklenmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmanın, meslek liselerinde yaşanan akademik başarı düşüklüğü, ilgi eksikliği, disiplin vakaları, okul terki gibi problemlere çözüm üretme aşamasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma konusu, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme ve motivasyon düzeylerini arttırmaya yönelik yapılabilecekler dikkat çekmesi yönünden de önem taşımaktadır.

D. Problemler

Araştırmanın problemi meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde aldıkları eğitime yönelik tutumları ile algıladıkları sosyal desteğin etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet, yaş, algılanan anne-baba tutumu, kendini değerlendirme şekli, algılanan başarı durumu, eğitim tercihinde etkin olan kişi ile mesleki eğitimin

anlamı bakımından algılanan sosyal destekte, mesleki eğitime yönelik tutumda ve okula bağlılıkta farklılaşma var mıdır?

E. Hipotezler

Araştırmanın ana hipotezi algılanan sosyal desteğin okula bağlılık üzerinde istatistik anlamlı etkisinin (ilişkisinin) olduğu yönüyledir. Diğer yandan, mesleki eğitime yönelik tutumun da okula bağlılık ile istatistik anlamlı ilişkisinin olduğu savı öne sürülmektedir. Ayrıca, ankette yer alan katılımcılara ait demografik ve genel bilgiler arasında yer alan bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık olduğu görüşü alt hipotez olarak araştırılmıştır. Çalışmada üzerinde çalışılan varsayımlar Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırmanın Hipotezleri

H	Hipotez
H1	Mesleki eğitim alan öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek (ASD), Okula Bağlılık (OB) ile anlamlı ilişkilidir.
H2	Mesleki eğitim alan öğrencilerin Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları (MEYT), Okula Bağlılık (OB) ile anlamlı ilişkilidir.
H3	Algılanan Sosyal Destek (ASD), Okula Bağlılığı (OB) yordar.
H4	Mesleki Eğitime Yönelik Tutum (MEYT), Okula Bağlılığı (OB) yordar.
H5	Cinsiyet, ASD’yi yordar.
H6	Cinsiyet, MEYT’yi yordar.
H7	Cinsiyet, OB’yi yordar.
H8	Yaş, ASD’yi yordar.
H9	Yaş, MEYT’yi yordar.
H10	Yaş, OB’yi yordar.
H11	Anne-baba tutumu, ASD’yi yordar.
H12	Anne-baba tutumu, MEYT’yi yordar.
H13	Anne-baba tutumu, OB’yi yordar.
H14	Kendini değerlendirme şekli, ASD’yi yordar.
H15	Kendini değerlendirme şekli, MEYT’yi yordar.
H16	Kendini değerlendirme şekli, OB’yi yordar.
H17	Başarı durumu, ASD’yi yordar.
H18	Başarı durumu, MEYT’yi yordar.
H19	Başarı durumu, OB’yi yordar.
H20	Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, ASD’yi yordar.
H21	Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, MEYT’yi yordar.
H22	Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, OB’yi yordar.
H23	Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, ASD’yi yordar.
H24	Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, MEYT’yi yordar.
H25	Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, OB’yi yordar.

F. Sayılılar

1. Bu araştırmanın örneklem grubu evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan örneklem grubunun veri toplama araçlarında yer alan soruları samimi, içten ve gerçek durumları yansıtacak biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan araçlardan veri toplama araçları, ölçülmesi istenen nitelikleri doğru bir şekilde ölçmekte; bunlardan Kişisel Bilgi Formu örneklem grubunun demografik özelliklerini, Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği alınan mesleki eğitime yönelik tutumu, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, öğretmen, arkadaş ve aileden algılanan sosyal desteği, Okula Bağlılık Ölçeğinin ise öğrencilerin okula bağlılığını ölçmeye elverişli olduğu bilinmektedir.

G. Sınırlılıklar

1. Araştırma, mesleki eğitim alan ergenlerin okula bağlılığına etki edebilecek faktörlerden yalnızca mesleki eğitime yönelik tutum ve algılanan sosyal destek değişkenleri ile ele alınmıştır.
2. Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, İstanbul ili Esenyurt ilçesi resmî ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitim alan lise öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada incelenen ergenlerin okula bağlılık durumunda; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey, evde yaşayan kişi sayısı gibi özelliklere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formundan elde edilecek verilerle sınırlıdır.
5. Araştırma kapsamında incelenen ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyi verilerinin sadece Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu ölçümleri ile sınırlıdır.
6. Araştırmada incelenen ergenlerin mesleki eğitime ilişkin tutum düzeyi verilerinin sadece Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ölçümleri ile sınırlıdır.
7. Araştırma kapsamında incelenen ergenlerin okula bağlılık düzeyi verilerinin sadece Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği ile sınırlıdır.

8. Yapılan araştırmada ergenlerin ailesel ve kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler ise kendilerine verilmiş olan bilgi formlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

H. Tanımlar

Ergenlik: Biyolojik, zihinsel, sosyal ve psikolojik açıdan olgunlaşma ve gelişmenin gerçekleştiği, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi olarak ifade edilmektedir (Yavuzer, 2011).

Sosyal Destek: Kişilerin korunduklarına, sevildiklerine inandıkları bir sosyal sisteme bağlı olması, gerçek olduğunu kabul ettikleri yardımı sağlamaları ya da değerli, önemli gördüğü sosyal gruba bağlılık geliştirmeleri şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Lepore, Evans ve Schneider, 1991; Akt. Saygın, 2008).

Algılanan Sosyal Destek: Sosyal destek işlevlerinin yeterliliği ile ilgili bireyin kendi yargısı şeklinde ifade edilmektedir (Procidano & Heller, 1983).

Mesleki Eğitim: Kişilere belli bir mesleğe ait becerilerin kazandırıldığı eğitim sürecidir.

Tutum: Bir kişiye atfedilen ve onun bir durum ya da nesne ile ilgili düşünce, davranış ve duygularını düzenli şekilde oluşturan eğilim şeklinde açıklanmaktadır (Kağıtbaşı, 1985).

Okula Bağlılık: Öğrencinin okulu sevmesi, kendisini okula ait hissetmesi, iyi bir arkadaş çevresinin olması ve okul akademik yönetiminin belirlediği uygun davranışları göstermesi olarak açıklanmaktadır (Libbey, 2004).

II. LİTERATÜR

A. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum

1. Eğitimin Tanımı ve Amacı

İnsan doğumuyla birlikte öğrenmeye başlar ve yaşamı süresince öğrenmeye devam eder. İnsanın ilk öğrenmeleri aile ortamında anne babanın çocuğa öğrettikleri veya çocuğun aile içinde gözlemleriyle başlar. Yakın çevresinden, arkadaş gruplarından ve kitle iletişim araçlarından gözlem ve taklit yoluyla yeni davranışlar kazanmaya devam eder. Bu süreçte bireylerin olumlu davranışları kazanması mümkün olduğu gibi olumsuz, istenmeyen davranışları edinmesi de olasıdır. Bireylerin hem sahip olduğu nitelikleri geliştirmesi hem de içinde bulunduğu topluma katkı sağlaması için gelişigüzel öğrenmeler yeterli olmayacaktır. Bir toplumun insan kaynağından en iyi verimi alması ve insanlarını toplumsal amaçlarını gözeterek yetiştirmesi ancak planlı bir şekilde yürütülerek sağlanabilir. Bu sebeplerden kaynaklı toplumlar eğitim sürecini gelişigüzel olmaktan kurtararak kurumsallaştırmıştır (Hoşgörür ve Taştan, 2007).

Eğitimin kurumsallaştırılması beraberinde okul sistemini doğurmuştur. Okullar, eğitim ve öğretimin belli bir plan ve program doğrultusunda gerçekleştirildiği, toplumun ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmiş, kontrollü ortamlardır. Eğitim ve öğretim faaliyetleri dendiğinde aklımıza gelen ilk kurumlardandır. Literatür incelendiğinde eğitim kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Kıncal (2006) eğitimi, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı ile istenilen değişiklikler oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Yeşilyaprak (2009) ise eğitimi, kişinin bütün halinde gelişmesi ve hayatındaki tüm rollerini en iyi biçimde gerçekleştirmesinde gereken niteliklerin kazandırılması süreci olarak ifade etmektedir. Oğuzkan'a (1993) göre eğitim, önceden belirlenen ilkeler doğrultusunda bireylerin davranışlarında gelişmeler sağlayan planlı yürütülen etkinlikler dizgesidir. Eğitim, Fidan (1996) tarafından

ise kontrollü çevrenin özellikle de okulun etkisinin sosyal yeterlik ve en iyi şekilde bireysel gelişimin sağlandığı sosyal süreç şeklinde tanımlanmaktadır.

Ertürk (1993) eğitimi, kişinin kendi yaşantısı ile kasıtlı olarak istendik davranışların oluşturulması süreci olarak belirtmektedir. Tezcan (1985) ise eğitimin başlıca genel amaçlarını bireylere yaşamlarında kullanacakları temel bilgileri edindirmek, kişiliklerinin geliştirilmesini sağlamak ile özellikle boş zaman, meslek ve toplumsal hayat gibi durumlara hazırlamak olarak açıklamıştır.

2. Mesleki Eğitim

a. Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Ortaöğretim

Eğitim kurumu, bireylerin ve toplumsal kurumların gereksinimlerini karşılamak amacıyla yine toplumun üyeleri tarafından kurulmuş açık bir sistemdir (Hoşgörür ve Taştan, 2007). Türkiye’de eğitim, merkezî olarak yürütülmektedir. Merkezî eğitim sisteminin bir sonucu olarak ülkemizde eğitim hizmetlerinin uygulanmasından sorumlu temel kuruluş Milli Eğitim Bakanlığı’dır. 14.06.1973 yılında çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa (R.G: 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı) göre Türk Millî Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını örgün eğitim kapsamaktadır. Yaygın eğitim de örgün eğitim ile birlikte ya da örgün eğitim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Temel eğitimin 12 yılı kapsadığı, böylelikle ülkemizde lise eğitiminin tamamlanmasının zorunlu olduğu görülmektedir. Araştırma, ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim kurumlarının kapsamı ve türleri değinilecektir.

Ortaöğretim kurumları, ortaokul ya da imam-hatip ortaokulu sonrasındaki alınan öğrenim süresinin dört yıl olduğu ve yatılı ve/veya gündüzlü şekilde eğitim ve öğretim sağlayan kurumlar olduğu belirtilmektedir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2013) göre Türk Millî Eğitim Sistemi içerisinde ortaöğretim veren okul türlerinin; Anadolu, fen, sosyal bilimler, güzel sanatlar, spor (Değişiklik; R.G: 21.06.2014 tarih ve 29037 sayılı), Anadolu imam-hatip liseleri (Değişiklik; R.G: 13.09.2014 tarih ve 29118 sayılı), mesleki ve teknik Anadolu, teknik ve mesleki eğitim merkezleri, çok programlı Anadolu liseleri, özel eğitim

meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezleri (Değişiklik; R.G: 16.09.2017 tarih ve 30182 sayılı) olduğu belirtilmektedir.

Her ne kadar meslek seçimi yükseköğretime hazırlık aşamasında verilen bir karar gibi görünse de meslek seçimi kararının uzun bir dönemi kapsadığı görülmektedir. Eğitim sistemimiz içerisinde de özellikle ortaöğretim kademesine geçişte okul türleri ile mesleki yönelim biraz daha netleşmektedir.

b. Mesleki Eğitimin Tanımı

Ülke ekonomilerinde kaynaklara sahip olmak kadar var olan kaynakları etkin bir şekilde kullanmak önem taşımaktadır. Ülkelerin coğrafi konumu, yer altı kaynakları gibi unsurları doğal kaynaklarını oluşturup ülke ekonomileri için zenginlik sağlarken, insan gücü de ülkelerin gelişmesi ve yükselmesinde bir diğer önemli kaynağıdır. Kaynakların etkin kullanılması ise nitelikli insan gücü ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biridir. Literatür incelendiğinde genel eğitim ve mesleki eğitim kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Aksoy (2013) mesleki eğitimi, bireylere geçimlerini sağlamaya yönelik uzmanlaşma oluşturmaya yönelik, herkesin değil sadece belli bir mesleği yapacak kişilerin edinmesi gereken nitelikleri kazandırma amacıyla verilen eğitim olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte genel eğitimi ise toplumun tüm bireylerine kazandırılmak istenen, herhangi bir sınırlama ya da kısıtlamanın bulunmadığı, kişilerin ilgi duydukları alan ve tercihlerine uyan eğitim olarak açıklamaktadır.

Kılınç (2016), toplumu oluşturan tüm bireyleri bilgi, beceri ve tavırlar yönünden geliştirmeyi hedefleyen eğitimi genel eğitim olarak ifade etmiştir. Bireylerin belli bir meslek alanında çalışmalarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için kazandırılması gereken gerekli davranışların verildiği eğitimi ise meslek eğitimi olarak tarif etmiştir.

Doğan'ın (1983) tanımlamasına göre ise genel eğitim, bir toplumu oluşturan bireylerin birlikte yaşamalarını sağlayacak genel kültürü kazandırırken mesleki eğitim belli bir mesleği edinmek için gereken özel kültürü kazandırmayı sağlamaktadır.

Genel ve mesleki eğitim ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında her iki eğitimin birbirini tamamlayıcı özelliği bulunduğu görülmektedir. Hatta temel eğitimin mesleki eğitim için ön şart niteliği taşıdığı söylenebilir. Mesleki eğitime girmek isteyen bireylerde bazı yeteneklerin gelişmiş olması zorunludur (Alkan ve Doğan, 1976). Temel eğitim, bireylerin taşınması gereken yetenekleri geliştirmesini sağlarken; mesleki eğitim, bireyleri iş yaşamına hazırlamaktadır. Tüm bu açılardan bireylerin hayata hazırlanmasında hem genel eğitimin hem de mesleki eğitimin önemli işlevleri bulunmaktadır.

c. Mesleki Eğitimin Amaçları

Ortaöğretim Kurumlarının bünyesinde bulunan mesleki ve teknik eğitimde Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2013) göre uygulanan eğitim yoluyla;

1. Hizmet, iş ve sağlık alanlarında ihtiyaç duyulan ulusal ve uluslararası meslek standartlarına uygun niteliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesi,
2. Mesleki beceri ve bilgilerin güncelleştirilmesi, girişimcilik bilinciyle iş alışkanlığının, uygulanan programlar ile meslek etiği, iş sağlığı ve güvenliği bilincinin kazandırılması,
3. Öğrencilerin istihdama hazırlanmasını sağlamak,

amaçlanmaktadır (RG : 07.09.2013 tarih, 28758 sayı). Yönetmelik maddelerine bakıldığında mesleki eğitimin kişilere meslek edindirme, sağlanan eğitimle iş sahalarına dahil olmalarına destek olmak, mesleki becerilerin temelini oluşturmak gibi amaçlarının olduğu görülmektedir.

d. Geçmişten Günümüze Mesleki Eğitim

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim yaygın mesleki eğitim şeklinde Selçuklular zamanında Ahilik teşkilatı, Osmanlılar döneminde ise Lonca ve Gedik olarak isimlendirilen teşkilatlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. 12. Yüzyıldan başlayıp 18. Yüzyıla kadar devam eden süreçte mesleki eğitimin usta-çırak ilişkisine dayalı, geleneksel bir yöntemle yürütüldüğü görülmektedir. Dönemin koşullarına göre mesleki ve teknik eğitimin ihtiyacı karşıladığı görülmektedir (Kılınç, 2016).

Osmanlı Devletinin Duraklama Dönemi, Avrupa'da Sanayi Devriminin yaşandığı sürece denk gelmektedir. Batı karşısında askeri ve ekonomik alanlarda

geri kalınması, bu alanlarda yeni düzenlemeler yapılmasını gerektirmiştir. Bu alanda açılan askerî okullar o dönemin mesleki eğitim veren kurumları olarak dikkat çekmektedir.

Tanzimat Dönemine gelindiğinde eğitim alanında geniş çapta reformlarının yapılarak ilk çağdaş eğitim kurumlarının açıldığı görülmektedir. 1859'da açılan ilk Kız Rüştîyesi kızların mesleki ve teknik eğitimi ile ilgili ilk girişim olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte Sanayi Devriminin etkisi ile Osmanlı Devletinde de sanayinin gelişmesini destekleyecek çalışmalar yürütülmüştür. Reformların ekonomiyi kapsayacak şekilde yapılması ve hem devlet hem de özel sektöre ait fabrikaların açılmasıyla beraber nitelikli iş gücü ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla Tanzimat Döneminde; Ziraat Mektebi, Sanayi Mektebi, Orman Mektebi, Telgraf Mektebi, Maadin Mektebi gibi mesleki eğitim veren okullar açılmıştır.

Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet dönemine kadar yine gereken işgücünü karşılamak amacıyla Tanzimatla beraber açılan meslek okullarının korunduğu ve ihtiyaca dayalı yeni meslek okullarının açıldığı görülmektedir (MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 2019).

Türkiye'de teknik öğretim kurumlarının ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda planlı bir şekilde yaygınlık göstermesi ise Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiştir (Tarlakazan, 2013).

Günümüzde mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları ise mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki eğitim merkezleri, mesleki açıköğretim liseleri ve özel mesleki ve teknik Anadolu liseleridir.

3. Tutum

İnsanlar uyumlu ya da çelişki içinde olan pek çok düşüncenin etkisi altındadır. Buna karşın kişilerin, sosyal ilişkilerini belirli bir düşünce kalıbı içinde oluşturdukları görülmektedir. Bireylerin, somut, soyut, canlı ya da cansız nesnelere ile ilişkilerini düşünsel bir bütünlük kapsamında gerçekleştirdikleri belirtilmektedir. Bu söz konusu düşünsel bütünlüğün sosyal psikolojide tutum olarak değerlendirildiği görülmektedir (Güney, 2013).

Tutumlar, bireyin uzun süreli duygularını, davranışlarını ve inançlarını organize eden eğilimleridir. Kağıtçıbaşı (1985) tutumu, bir kişiye atfedilen ve onun bir durum veya nesneye dair duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli olarak oluşturan eğilim şeklinde ifade etmektedir. Bir başka tanıma göre tutum, herhangi bir öğeyi belli bir derecede hoşnutluk veya hoşnutsuzluk olarak değerlendirmeye dayalı psikolojik eğilimdir. Krosnik ve arkadaşlarına (2005) göre, bir unsurdan hoşlanma veya hoşlanmama eğilimi olan tutum sonucunda birey yaklaşma veya kaçım tepkilerinde bulunmaktadır (Akt. Sünbül, 2020). Bu tanımlara bakıldığında tutum kavramının iki önemli özelliği dikkat çekmektedir:

1. Tutumlar uzun süre devam eder: Kişinin geçici olarak gösterdiği eğilimleri veya anlık verdiği tepkileri o kişinin tutumu olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Bireyin oldukça uzun süreli devam eden eğilimleri tutum olarak ele alınabilir (Cüceloğlu, 2003). Kişi, canlı ya da cansız bir obje ile karşılaştığı her anda aynı tepkileri gösteriyorsa tutum meydana gelir (Güney, 2013).

2. Tutumu oluşturan üç temel bileşen bulunmaktadır: Tutumlar; duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç bileşene sahiptir (Sünbül, 2020). Tutumun yalnızca bir davranış, bir duygu ya da düşünce olmadığı, eğilim içinde bilişsel olarak kendini inanç olarak ifade eden, duyuşsal olarak heyecan ve duyguları barındıran ve gözlenebilen faaliyetleri kapsayan davranışsal unsurların bulunduğu belirtilmektedir (Cüceloğlu, 2003).

Hiçbir birey bir tutuma sahip olarak dünyaya gelmez. Tutumlarımız; deneyimlerimizle, deneyimlerimizden doğan öğrenmelerimizle, gözlemlerimizle, başkalarının davranışlarımızı pekiştirmesi yoluyla gelişir ve şekillenir. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2015), birçok tutumun kaynağının çocukluk dönemine ait olduğunu belirtirken, genelde tutumların insanların kendi tecrübeleriyle oluştuğunu, bazı tutumların ise farklı kaynaklardan elde edildiğini belirtmiştir.

a. Mesleki Eğitimin Tutum Bileşenlerine Göre Değerlendirilmesi

Tutumla ilgili tanımlara araştırma konusu bağlamında baktığımızda, mesleki eğitime yönelik tutumun da duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlarının bulunması kaçınılmazdır. Mesleki eğitimin duyuşsal boyutunu; bireyin mesleki eğitime yönelik duyguları içerir. Bu duygular; alınan eğitimi sevip sevmeme,

öğrenim süreci içerisinde mutlu olup olmama, öğrenme sürecinden heyecan duyup duymama olarak açıklanabilir. Mesleki eğitime yönelik tutumun bilişsel boyutunu; bireyin mesleki eğitime yönelik düşünce ve inançları içerir. Bu düşünce ve inançlar; mesleki eğitimin geleceği için faydalı olacağına inanmak veya inanmamak, mesleki eğitimin verimli olduğuna inanmak veya inanmamak, mesleki eğitim almanın toplumda değerli bir yeri olduğunu düşünmek veya düşünmemek, mesleki eğitimin önemli olduğunu düşünmek veya düşünmemek olarak açıklanabilir. Mesleki eğitimin davranışsal boyutunu; bireyin mesleki eğitim sürecindeki gözlenebilen faaliyetleri içerir. Bu gözlenebilen faaliyetler; mesleki eğitim sürecindeki akademik etkinliklere katılma veya katılmaktan kaçınma, mesleki eğitime düzenli devam etme veya devamsızlık yapma/okul terki, istendik davranışları geliştirme ve sürdürme (derse katılma, okula hazırlıklı gelme, arkadaşlarıyla işbirliği geliştirme) veya istenmeyen davranışlara yönelme (disipline sevk edilmesine sebep olabilecek eylemlerde bulunma) olarak açıklanabilir.

Mesleki eğitimi tutum bağlamında incelediğimizde öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik tutumlarının ne yönde olduğunu bilmek, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışını da öngörmemize olanak tanıyacaktır. Alkan ve Doğan (1976), belirli bir mesleğe motive olmuş ve o meslek topluluğunun üyesi olmaktan onur duyacak bireyin aldığı mesleki eğitimin daha etkili ve verimli olacağını belirtmiştir. Tüm bu açılardan ele alındığında mesleki eğitim alan bireylerin aldıkları eğitim sonucunda nitelikli yetişmiş ve mutlu bireyler olarak topluma katılmalarında tutumlarının hangi yönde olduğu önem arz etmektedir.

4. Mesleki Eğitim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kesim ve Türk'ün (2020) Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik çalışmalarında 1986-2020 yılları arasında yazılmış YÖK Ulusal Tez Merkezine kayıtlı, 433 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitime yönelik yazılan yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğu görülmüştür. Tezlerde ilk sırada çalışılan konunun öğrencilerle ilgili konular olduğu, ikinci sırada ise öğretmenlerle ilgili konuların bulunduğu belirtilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim alanında çalışılan konuların araştırmaya yüzdelik olarak şu şekilde yansıdığı

görülmektedir: Öğrencilerle çalışılmış konular (%30,54), Öğretmenlerle çalışılmış konular (%11,61), Öğrenci sorunsalı (%8,39), Atölye-laboratuvar, staj uygulamaları ve beceri eğitimleri (%8,39), Mesleki ve teknik eğitim programları ve derslerinin değerlendirilmesi (%7,09), Okul yöneticisi rol, davranış ve sorumlulukları ile okul yönetim süreci (%7,96), Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının organizasyonu, yönetim ve yapısı (%5,59), Mesleki ve teknik eğitimde iş sağlığı ve güvenliği (%4,73), Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında teknoloji entegrasyonu (%5,59), Mesleki ve teknik eğitim politikaları (%4,09), Mesleki ve teknik eğitimde ailenin rolü ve gelişimi (%2,15), Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme proje ve programları (%3,87) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda en çok ele alınan konuların staj ve beceri eğitimi ile öğrenci sorunlarına dair konular olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. En az çalışılan konunun ise mesleki ve teknik eğitimde ailenin rolü ve gelişimine dair konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yörük ve arkadaşları (2002), bilgi toplumu ve ülkemizde mesleki eğitim süreci üzerine yaptıkları araştırmada mesleki eğitimin standartlarının bilgi toplumu düzeyine ulaşmasının eğitimden alınan niteliği arttıracaklarını belirtmişlerdir. Ülkemizdeki meslek liselerinin sanayi sonrası toplumun (bilgi toplumu) özelliklerini gösteremediğini belirten Yörük ve arkadaşları (2002), meslek liseleriyle ilgili başlıca sorun alanlarını; meslek lisesi mezunlarının üniversiteye girememesi, döner sermaye problemi, öğretimde teknolojiye uyum sağlanamaması ve dikey geçiş yetersizliği olarak açıklamıştır.

Reman (1971), Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde eğitim metotları ve programlarında uygun düzenlemelerin yapılmasının, eğitim araç ve gereçlerinin günümüz teknolojisiyle uyumlu olmasının, yeterli ve nitelikli öğretmen ihtiyacının sağlanmasının ve öğrencilere sağlanan staj imkanıyla müfredatın gündelik hayata aktarımının önemine değinmiştir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin başarılı olamayışındaki en önemli sebebi mesleki eğitime talebin azlığı olarak açıklayan Reman (1971), eğitim sisteminin kendi içindeki yatay ve dikey geçişlerin gereğince düzenlenememiş olması ve asıl talebin yüksek öğrenime olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında meslek programlarının çekici bulunmaması sebebiyle genel eğitimin mesleki eğitime nazaran daha çok tercih edildiği, bu durumun da yükseköğretime olan talebi arttığına dikkat çekmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin sık değişikliğe uğramadan belli bir düzenle uygulanmasının yararlı olacağı görüşü sunulmuştur.

Dikmen (2007), ilköğretimden mezun olduktan sonra eğitimine genel liselerde devam eden öğrencilerin meslek liselerini tercih etmemelerindeki nedenlerle meslek liselerine devam eden öğrencilerin meslek liselerini tercih etmelerindeki belirleyici etmenlerle ilgili 2005-2006 eğitim öğretim yılında Karabük ili merkez ilçesindeki genel ve meslek liselerinde araştırma yürütmüştür. Araştırma; 134 kız, 215 erkek toplamda 349 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel lise öğrencilerinin yüksek öğrenime devam etmek istemelerinde; üniversite sınavı puanlamasında katsayı uygulamasının, meslek seçimi konusunda kısıtlanacakları düşüncesinin, önceki kademedeki öğretmenlerinin tavsiyelerinin, bulunulan bölgede meslek lisesi mezunlarına sağlanan istihdam olanaklarının yetersiz kalmasının ve toplum genelinde meslek liselerine yönelik bakış açısının olumsuz olmasının etken olduğu bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerini tercih etmelerinde; yüksek öğrenimde alanlarıyla bağlantılı bölümleri seçtiklerinde ek puan verilmesinin, yüksek öğrenime devam edilmese de ellerinde bir mesleklerinin olacağı düşüncesinin, meslek lisesi öğrencilerinin sahip olduğu meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş haklarının ve iş hayatına daha kısa yoldan giriş yapmak fikrinin etken olduğu görülmüştür.

Koç (2009), sosyo-ekonomik faktörlerin mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin başarılarına olan etkisini araştırmaktadır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da mesleki ve teknik liselerin 11. sınıfında okuyan 260 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin aile geliri, evde yaşayan kişi sayısı, anne-babanın öğrenim durumu ve meslekleri sosyo-ekonomik özellikleri bakımından benzerlik taşıdığını göstermiştir. Araştırma sonucunda alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının mesleki ve teknik eğitime gittikleri görülmüştür. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etme nedenleri incelendiğinde; %41'inin kısa yoldan meslek sahibi olmak için, %23,1'inin kendi bölümleriyle ilgili üniversite eğitimi almak için, %18,2'sinin sınavsız geçişle yüksekokula yerleşmek için tercih ettiği saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin %65,3'ünün okuduğu bölümü kendi isteğiyle,

%14,9'unun ailesinin yönlendirmesiyle, %8,7'sinin öğretmeninin yönlendirmesiyle seçtiği belirlenmiştir.

Bekci (2009) tarafından yapılan araştırmada, mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile MEGEP'de alan-dal seçimi arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda 2008-2009 eğitim-öğretim döneminde İstanbul'da mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından 575 öğrencinin katılımı sağlanmaktadır. Araştırma sonucunda, mesleki yönelim toplam puanlarında ve öğrenilmiş güçlülük puanlarında kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf değişkenine göre 10.sınıf öğrencilerinin mesleki yönelim ve öğrenilmiş güçlülük puanlarının 11.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada, anne-babanın eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi ile mesleki yönelim puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmektedir. Aile gelir düzeyi ile öğrenilmiş güçlülük arasında ise negatif yönde ilişkinin olduğu belirtilmektedir.

Demir (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin mesleki ve teknik okul algıları ile tercih durumlarının incelendiği görülmektedir. Bu amaçla 680 öğrencinin çalışmaya dahil olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime ilişkin olumsuz algılarının olduğu, bu algıların akraba mezun durumu, mesleki eğitim ve alanlarına ilişkin bilgi sahibi olma düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, bununla birlikte lise tercih durumlarının cinsiyet, mesleki ve teknik eğitim ile alanlarına ilişkin bilgi düzeylerine göre de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden erkeklerin kızlara göre mesleki ve teknik eğitimi daha çok tercih edecekleri rapor edilmektedir. Demir (2017), araştırmasında öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim veren liseler hakkında alt düzeyde bilgi sahibi olduğu verisine ulaşmıştır. Öğrencilerin mesleki eğitime yönelik bilgi düzeylerinin artması sonucu mesleki eğitimi tercih etme durumlarıyla mesleki eğitime yönelik algılarının da artış gösterdiği görülmüştür.

Karabatak ve Şengür (2018), mesleki ve teknik eğitimde gerçekleştirilen düzenlemelere dair okul yöneticilerinin görüşleri konusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma, Türkiye'de 21 şehirden 44 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen

bulgular, düzenlemelere ilişkin görüşleri alınan okul müdürlerinin çoğunun son zamanlarda mesleki ve teknik eğitime yönelik yapılan düzenlemeleri yerinde bulduğu yönündedir. Okul müdürlerinin bazıları yapılan düzenlemelerden çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve alan seçiminin 10. sınıfta yapılması ile olumsuz görüş belirtmiştir. Alan değişikliğinin daha önce olduğu gibi 9. sınıftan itibaren yapılması gerektiği görüşü olarak eklenmiştir. Aynı araştırmada okul müdürlerinin mesleki ve teknik eğitimde yapılmasını tavsiye ettiği değişiklikler; mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması, öğrenci kalitesinin artırılması için gerekli önlemlerin alınması, meslek dersi sayılarının artırılması, alan ve dal açma işlemlerinin ihtiyaca göre yapılması, meslek öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanması, mezunların istihdamının sağlanması, alan seçiminin ve yönlendirmesinin titizlikle yapılmasına yönelik çalışmaların yapılmasıdır. Araştırmada sınıf ve öğrenci sayılarının, müfredat ve ders sayılarının yeniden gözden geçirilmesi, mesleki eğitim veren okulların çekiciliğinin artırılması ve meslek liselerini tercih eden öğrencilerin kalitesinin artırılması için de okul müdürlerinin görüş sundukları belirtilmiştir (Karabatak ve Şengür, 2018).

Deniz ve Karbeyaz'ın (2018), mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre okul tükenmişlik düzeylerini inceledikleri görülmektedir. Çalışmanın sonucunda mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin orta düzeyde olduğu belirtilmektedir. Cinsiyete göre erkek öğrencilerin ders çalışmaktan tükenme boyutlarının kız öğrencilere daha fazla olduğu görülmüştür. Liseyi istemeyerek seçen öğrencilerin okul tükenmişliklerinin isteyerek seçenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmektedir. Algılanan akademik başarı bakımından, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Disiplin cezası bulunan öğrencilerin okul tükenmişliklerinin olmayanlara göre daha yüksek olduğu araştırma bulgularında belirtilmektedir.

Hayat ve Şölen'in (2021), mesleki ve teknik Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin mesleki eğitim ile ilgili tutumlarının incelenmesi ve mesleki eğitim ile istihdam arasındaki ilişki üzerine bir araştırma yürüttükleri görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin aldıkları mesleki eğitimle alakalı bir işte çalışma ve yükseköğretimde mesleki eğitim almaya devam etme hususlarında kararsızlık

yaşadıkları belirtilmektedir. Öğrencilerin %65'inin meslek lisesinde öğrenim görmeye devam etmelerinin kendi kararı olmasına karşın, mezun olduğunda aldıkları mesleki eğitim doğrultusunda bir işte çalışmak isteyenlerin oranının %38 olduğu elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Araştırmada her ölçek sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin mesleki eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmektedir.

Uçar ve Özerbaş (2013), ülkemizdeki mesleki eğitimin durumu ile ilgili mesleki ve teknik eğitimde görevli olan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlar ve düşüncelerine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitim ile ilgili görüşleri ve mesleki ve teknik eğitimde revizyona gidilmesinin önemsenmesinin bu alandaki verimin artmasına katkı sağlayacağı araştırma bulguları arasında belirtilmiştir. Çalışmada mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin profillerinin düşük olduğu, bu durumun öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne sebebiyet verdiğine değinilmiştir.

Kılıç ve Yılmaz (2018), meslek yüksek okulu öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik algılarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; mesleki eğitimin bireylere deneyim, yetenek ve bilgi kazandırması yönleriyle kendilerini geleceğe hazırladığına inandığı görülmüştür. Belirtilen kazanımların öğrencilerin çoğunun mesleki eğitimin önemli olduğuna inanmalarında etken unsurlar olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte mesleki eğitimin daha nitelikli olmasında eğitim programlarındaki ders içeriklerinin öğrencilere katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesinin ve uygulama saatlerinin arttırılmasının etkili olacağı saptanmıştır.

Kaya (1999) araştırmasında, ülkemizdeki genç işsizliğe dikkat çekmiştir. Genç nüfusa sahip olan ülkemizde işsizliğin önlenmesinde mesleki eğitimin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Mesleki bilgi ve becerilerin geniş kitlelere kazandırılmasının ve çağın hızlı değişen şartlarına uyum sağlayarak istihdama katılabilen bireyler yetiştirilmesinin nitelikli işgücü sağlanmasında önemli olduğunu bildirmiştir.

Aksoy (2013), Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel analizi hakkında yaptığı araştırmada örgün eğitim sisteminin bir parçası olduğu bilinen mesleki ve teknik eğitimin karakteristik özelliklerini ve toplumdaki işlevlerini;

sosyoekonomik durumu düşük ve dezavantajlı gruba özgü olma, toplumsal cinsiyet rollerini destekleyen bir yapıda olma, ekonominin ikincil alanlarına özgü olma, akademik başarı ve daha üst düzey eğitime kapalı olma ve ikincil/düşük kimlik oluşturma olarak açıklamaktadır. Eğitimin, mesleki ve genel eğitim fark etmeksizin bireyleri geliştiren, güçlendiren ve farklı boyutlarda özgürleştiren etkisi olması gerektiğini savunan Aksoy (2013), mesleki eğitimin sanayinin emek gücüne girdi sağlamak amacına zeminlenmiş olmasının mesleki eğitim alan öğrencilerin varoluşlarını belirtilen amaca indirgeyen bir nitelik kazanmasını eleştirel boyutta ele almıştır. Bireyin kendi iradesinin, katılımının, öğrenmeye dönük çabasının, zihinsel ve bedensel emeğinin hem genel hem de mesleki eğitim için önemine değinmiştir.

B. Algılanan Sosyal Destek

1. Sosyal Destek Tanımı

Her insan hayatının belli dönemlerinde zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşabilir. Bireyler, zorlu yaşam olaylarıyla baş etme konusunda kimi zaman tek başına yeterlilik gösterirken kimi zaman kendi gücünün farkına varmasını sağlayabilecek, kendisine destek olabilecek birilerinin yardımına ihtiyaç duyabilir. Yıldırım (1997), kişinin sahip olduğu temel sosyal destek kaynaklarını aile, arkadaşlar, yakın çevre, öğretmenler, romantik ilişkideki partner, komşular ve üyesi olunan gruplar olarak ele almaktadır. Yani bireyin bağlı bulunduğu toplumda iletişim halinde olduğu sosyal ağların her biri, kendisine sosyal destek sağlayabilecek kaynaklardan biridir. Literatür incelendiğinde sosyal desteğin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür.

Zaimoğlu'na (1991) göre sosyal destek, bireylerin zorlu yaşam olayları karşısında geliştirdikleri, kendilerine değer verilmesi, özenli davranılması, ihtiyaç halinde ulaşabilecekleri insanların varlığı ve kurduğu ilişkilerden doyum sağlaması şeklinde değerlendirilmektedir.

Sosyal desteği Cobb; bireyin değer verildiğine, sevildiğine ve karşılıklı çaba ile yürütülen bir iletişimin parçası olduğuna işaret eden özel ilgi olarak açıklamaktadır (Akt. Banaz, 1992). Başka bir tanımda sosyal desteğin, stres veya

zorlu durumlarda bireye, çevresindekiler tarafından sağlanan yardım olarak ele alındığı görülmektedir (Thoits, 1986).

Başer (2006), bireyin çevresindekilerden hissetmeye gereksinim duyduğu sevgi, güven, saygı, ilgi, değer ve aidiyet gibi kavramların sosyal desteğin temelini oluşturduğunu savunmaktadır. Sosyal destek, Demaray ve Malecki (2002) tarafından kişilerin işlevlerini arttıran ve olumsuz sonuçlar karşısında tampon niteliği taşıyan ebeveyn, arkadaş, öğretmen ve okul gibi sosyal çevrelerin kişinin eylemlerini destekleme düzeyine dair algısı şeklinde yorumlanmıştır.

Sosyal destek tanımlanırken bazı araştırmacıların sosyal destek kavramını farklı başlıklar altında incelediği görülmektedir. Sosyal destek, Barrera (1986) tarafından üç kategoride ele alınmıştır (Akt. Erim, 2001):

Sosyal bağlılık; bireylerin sosyal çevrelerinde önemsedikleri insanların olması ve onlarla aralarında kurulan bağ olarak değerlendirilmektedir.

Algılanan destek; bireyin çevresindeki kişilerin gerçekleştireceğine inandığı yardımlara dair bilişsel yargısıdır.

Eylemleştirilmiş destek; diğerlerinin bireye karşı gerçekleştirdikleri yardım eylemleri olarak tanımlanmaktadır.

2. Sosyal Destek Türleri ve İşlevleri

Sosyal destekle ilgili tanımlarda sosyal desteğin farklı yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum sosyal desteğin farklı işlevlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Sosyal destek Cohen ve Syme (1985) tarafından dört başlıkta değerlendirilmiştir:

- **Saygı desteği**; bireyin saygı ve kabulüne ilişkin sağlanan destektir. Benlik saygısı desteği veya etkileyici destek olarak da adlandırılmaktadır.
- **Bilişsel destek**; bir problemin çözümüne yönelik kişiye rehberlik etme, bilgi verme ve değerlendirme desteği sunma şeklinde açıklanmaktadır.
- **Sosyal ilişki desteği**; diğer bireylerle zaman geçirme, diğerleriyle eğlenceli aktiviteler yapma olarak tanımlanmaktadır.

- **Araçsal destek;** bireyin problem çözümüne parasal ya da materyal yardımını ile sağlanan destektir. Maddi destek olarak da geçmektedir.

Başka bir çalışmada da sosyal desteğin benzer şekilde dört destek türü olarak ancak farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (Cohen ve Wills, 1985):

1. **Duygusal Destek (Emotiaonal Support):** Bireyler destek duyguları hissettiğinde kendilerini değerli hissetmektedirler. Bu duygulara sevgi, kabul görme, değer verilme, özen gösterilme, anlayış ve hoşlanma örnek verilebilir.
2. **Araçsal Destek (Instrumental Support):** Daha çok araçsal somut desteği ifade etmektedir. Buna göre parasal yardım, materyal kaynakları, araç gereç yardımları bu kapsamda değerlendirilmektedir.
3. **Bilgisel Destek (Informational Support):** Bireylerin hayatlarında sorun kabul ettiği herhangi bir durum karşısında onların sorunlarını öncelikle tanımlamak ve sonrasında kişileri anlamaya yönelik sunulan sosyal destek türüdür. Sorunlarının çözümüne katkı sağlayan bu destek sayesinde kişinin, kendisini anlaşılır hissedip yalnız olmadığını anlayarak iyi hissettiği düşünülmektedir.
4. **Yaygın Destek (Diffuse Support):** Bu destek türü daha çok bireyin sosyal ortamlarda arkadaşları ya da diğer insanlarla zaman geçirmesi, rahatlaması, etkinliklere katılması, eğlenmesi olarak açıklanmaktadır.

Yapılan araştırmalar sosyal desteğin insan yaşamında önemli işlevler üstlendiğini ortaya koymaktadır. Kahn'a (1979, Akt. Ünüvar, 2003) göre sosyal desteğin üç işlevi bulunmaktadır. Bunlar;

Duygusal destek; Başkalarına yönelik duyulan saygı, sevgi, hoşlanma, paylaşma, dinleme ve güven duymayı ifade etmektedir. Duygusal desteğin kişide değerli olduğuna, sevildiğine ve bir gruba ait olduğuna ilişkin duyguları uyandırması ile benlik saygısı ve özgüven gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bilişsel destek ve Doğrulama; Kişinin kendi kararını vermesi yönünde desteklenmesi amacıyla kişiyi dinleyerek veya problemleri tartışarak, bilgi ve öğüt vererek yardımcı olma olarak tanımlanmaktadır.

Maddi veya Katı Destek; Bireye ödünç para verme, onun yerine fatura ödeme gibi maddi yardımları içerir. Çalışmalar sonucunda sosyal destek işlevlerinin birbiriyle iç içe olabileceği ve kişinin birkaç desteği birden aynı anda alabildiği görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise sosyal desteğin işlevleri Kaner (2004) tarafından aşağıda yer aldığı gibi aktarılmıştır:

1. Bireylere ihtiyaç duydukları hizmet ve gereksinimleri sunarak duygusal iyi oluş hali sağlar.

2. Ortaya çıkabilecek problem durumlarında bireylere rehberlik ederek problemlerin üstesinden gelebilmelerine katkı sunar.

3. Bireylere, yeterliliklerini geliştirmeye dönük geri bildirim verir.

4. Bireylerin sosyal ortamlara uyum sağlamasına ve kendini geliştirmesine imkan sağlar.

5. Kişilerle kurulan iletişim yoluyla gündelik yaşamın getirdiği stres veya karşılaşılan zorlu yaşam olaylarının yarattığı stresin olumsuz etkilerine karşı koruyucu rol oynar.

Kişi eğer sosyal destek ağlarını içeren ailesi, samimi olduğu arkadaşları ve çevresinin gereksinim duyduğu anda yanında olacağını bilirse, hayatındaki değişiklikler ve sorunlarla etkin bir şekilde baş edebilir. Kişilerin sadece sosyal destek kaynaklarını bilmesinin bile problemlerin ortaya çıkardığı endişe ve stresi düşüreceği belirtilmiştir (Cohen ve Syme, 1985).

Cohen ve Wills (1998) tarafından da sosyal desteğin tampon etkisi gördüğüne dair bir hipotez öne sürülmüştür. Bu hipotezde, ortada herhangi bir problem olmasa da veya stres yaratan bir durumla karşılaşılmasa da sosyal desteğin kişinin fiziksel açıdan sağlıklı olması ve kendisini iyi hissetmesinde pozitif etki yarattığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu hipotezle sosyal desteğin, yüksek düzeyde stres oluşturan durumlar yaşandığında da, bireyin uyum sağlamasını kolaylaştırarak ve problemle baş etme gücüne katkı sağlayarak stresin negatif etkilerini azaltan tampon işlevi gördüğü savunulmaktadır. Sosyal desteğin tampon etkisi hipotezi, problemlerin sonucunda doğan stresin sosyal destek alan bireyleri daha az etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda

stres yaratan herhangi bir problem durum olmasa da kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumlu bir tesir yarattığını göstermektedir.

Bireye sağlanan sosyal destek ve desteğin niteliği önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar (Cohen ve Syme, 1985; Cohen ve Wills; 1998) sonucunda bireyin kendisine sağlanan sosyal desteğe yönelik değerlendirmesinin veya zorlu yaşam olayları karşısında kendisine sosyal destek sağlanacağına dair inancının sağlanan sosyal destekten çok daha önemli olduğu yansımaktadır. Bu bağlamda sosyal desteğin, alınan sosyal destek ve algılanan sosyal destek olarak ikiye ayrılarak tanımlandığı görülmektedir.

3. Algılanan Sosyal Destek Tanımı

Kozaklı (2006), algılanan ve alınan sosyal desteğin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Alınan sosyal destek, desteğin davranışsal yanını göstermekte olup sağlanan desteğin davranışsal olarak değerlendirilmesidir. Algılanan sosyal destek ise kişinin başkaları tarafından kendisine destek sağlanacağına yönelik algıları, bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Lepora ve arkadaşları (1991), algılanan sosyal desteği, bireyin yaşadığı problem durumda kendisine destek sağlanacağına inanması; alınan sosyal desteği ise gerçekleşmiş olan olarak tanımlamaktadır (Akt. Başer, 2006).

Algılanan sosyal destek, sosyal desteğin kişilerin yorumlamaları ve yükledikleri kişisel anlamları içeren öznel bir değerlendirme; alınan sosyal destek ise sosyal ağlar tarafından gerçekleştirilen fiilleri ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Dülger, 2009).

Yapılan tanımlar incelendiğinde alınan sosyal desteğin davranışsal yönüyle nesnel bir şekilde tanımlanabilir olduğu söylenebilir. Algılanan sosyal desteğin ise bireylerin algı, yorum ve beklenti düzeylerine göre değerkenlik göstermeye açık olması sebebiyle öznellik taşıdığı görülmektedir.

Sosyal destek konusunda yapılan tanımlar ve araştırmalar bireylerin aile, okul, arkadaş grubu gibi sosyal sistemlere ve bunların hepsini kapsayan topluma aidiyetlerinde kişilere sağlanan veya kişinin algıladığı sosyal desteğin tesiri olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Algılanan Sosyal Destek ile İlgili Araştırmalar

Yıldırım (2006) gündelik sıkıntılar ve sosyal desteğin akademik başarıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada arkadaş, öğretmen ve aile desteği ile akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretim hayatı ve geniş çevre sıkıntısıyla akademik başarı arasında ve sosyal destek ile günlük sıkıntılar arasında negatif yönde ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışmadan edinilen bulgulara bakıldığında, günlük sıkıntılar, sosyal destek ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirtilmektedir. Aile, geniş sosyal çevre, öğretim durumu ile alakalı sorunlar ve arkadaş desteği ile cinsiyet değişkenlerinin akademik başarı düzeyine etki ettiği rapor edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek ve arkadaş sıkıntısı değişkenlerinin ise akademik başarı düzeyi üzerinde önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Güçray (1996) tarafından algılanan sosyal destek ve atılganlığın karar verme stilleri ile ilişkisinin çeşitli değişkenler ile incelendiği görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında karar verme stilleriyle sosyal destek, atılganlık ve söz konusu çeşitli değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirtilmektedir. Sosyal destek algısı yüksek olanlar ile üst düzeyde atılgan davranışları olanların uyumsal karar verme stillerinden biri olan seçicilik stilini kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte karar verme biçimlerinin aile ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve atılganlık ile anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir. Özellikle de aileden algılanan sosyal desteğin karar verme stillerinin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir.

Avcı ve Yıldırım (2014), tarafından yapılan çalışmada şiddet eğilimi yüksek olan ve olmayan adölesanların algılanan sosyal destek ve yalnızlık durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya Adana'da eğitim veren ortaöğretim kurumlarından 899 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda şiddet eğilimi yüksek olan adölesanların yalnızlık oranlarının yüksek olduğu, arkadaş, öğretmen ve aile desteklerinin de düşük düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Kapıkıran ve Özgüngör (2009) tarafından ergenlerin sosyal destek düzeyleri ile akademik başarı ve güdülenme düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın örneklemini Denizli ilinde 2006-2007 eğitim-öğretim yılında

öğrenim gören 386 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılan öğrencilerin %10,1'i Anadolu lisesi, %38,9'u meslek lisesi ve %51'i genel lise öğrencileri olduğu belirtilmektedir. Elde edilen bulgulara göre lise türüne göre sosyal desteğin başarıyı yordama gücünde farklılıkların olduğu görülmektedir. Genel lise öğrencilerinin akademik ortalamasının en önemli yordayıcılarına bakıldığında, sırası ile güdüleme ve aile sosyal desteği olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğrencilerinde ise akademik ortalamasının en önemli yordayıcısı sırası ile anne eğitim durumu ve güdülenme olarak belirlenmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin akademik başarı düzeylerini en iyi yordayan araştırma değişkenlerinin ise sırası ile; okul türü, güdülenme, algılanan aile sosyal desteği ile kardeş sayısı olduğu görülmektedir.

Yalçın (2015) tarafından yapılan araştırmada sosyal destek ile genel iyi oluş arasındaki ilişkinin meta-analiz metodu ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada yaşam tatmini ile sosyal destek, öznel iyi oluş, öz-saygı, depresyon ve yalnızlık arasındaki ilişkilerin incelendiği, ayrı ayrı incelendiğinde ise yalnızlık ve sosyal destek arasında güçlü düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, depresyon ve sosyal destek arasında ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sosyal destek kaynakları bakımından ilişkilere bakıldığında iyi oluş değişkenleri için aileden algılanan sosyal desteğin, yalnızlık ve depresyon değişkenleri için ise arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin ortalama etki büyüklüklerinin diğer kaynaklardan daha güçlü olduğu belirtilmektedir. İyi oluş değişkeninde aileden sonra etki gücü yüksek olan sosyal destek kaynaklarının sırasıyla diğer önemli kişiler, arkadaşlar ve öğretmenler olduğu görülmüştür. Depresyon ve yalnızlık değişkenlerinde ise arkadaşlardan sonra etki gücü yüksek destek kaynaklarının sırasıyla diğer önemli kişiler, aile ve öğretmenler olduğu saptanmıştır.

Kemer ve Atik'in (2005), il merkezi ve kırsal bölgede okuyan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal desteğe göre farklılığının olup olmadığının incelediği görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmaya 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçe ve kırsal bölgelerde öğrenim gören 729 öğrencinin katıldığı belirtilmektedir. Katılan öğrencilerin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destekle yaşanan bölgeye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, ancak kız ve erkek öğrencilerin umut

düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Şehir merkezi ve kırsal bölgelerdeki lise öğrencilerinin umut puanlarına bakıldığında, kırsal kesimde okuyanların süreklilik ve durumluluk puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Aileden algılanan sosyal desteğin artması durumluluk umut puanlarını da pozitif yönde etkilemiştir.

Yaycı (2016) tarafından yapılan araştırmada orta öğretim öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Giresun ilinde öğrenim gören 301 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin denetim odağı ile aileden algılanan sosyal destek puanları incelendiğinde negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların içten, orta düzeyde ve dıştan denetimli olmalarına göre aileden algılanan sosyal destek skorları arasında iç denetim odağı lehine farklılık olduğu, cinsiyet değişkenine göre aileden algılanan sosyal destek ve denetim odağı skorlarına bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu, sınıf düzeyi bakımından aileden algılanan sosyal destek ve denetim odağı puanlarının 9.sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anne babalarının birlikte veya ayrı yaşama durumlarına göre denetim odağı ve aileden algılanan sosyal destek puanlarına anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öztemel (2013), orta öğretim düzeyinde öğrencilerinin karar verme güçlüklerinin arkadaş, aile ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal desteğin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara ilinde öğrenim gören 273 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların öğretmenlerden algıladıkları sosyal desteğin, bilgi eksikliği, toplam kariyer karar verme güçlüklerinin ve tutarsız bilgi alt ölçeklerinin en güçlü yordayıcı olduğu, buna paralel olarak cinsiyet değişkenine göre bilgi eksikliği alt ölçek puanlarının anlamlı yordayıcı olduğu, kadınların erkek öğrencilere kıyasla daha fazla karar verme güçlüğü yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğdu ve Çam (2013) tarafından yapılan araştırmada madde kullanan ve madde kullanmayan adölesanların bağlanma stilleri, sosyal destek ve ebeveyn tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İzmir ilinde yaşamını sürdüren 14-18 yaş grubundaki 544 adölesan dahil edilmiştir. Araştırmanın

sonucunda madde kullanım bozukluğu yaşayan adölesanların madde kullanım bozukluğu olmayanlara kıyasla daha düşük seviyede ve saplantılı bağlanma stiline sahip olduğu, madde kullanım bozukluğu olan adölesanların, madde kullanım bozukluğu olmayanlara kıyasla daha düşük seviyede saplantılı ve güvenli bağlandığı, kayıtsız ve korkulu bağlanma stillerinin de yüksek olduğu, madde kullanım bozukluğu olan adölesanların toplam sosyal destek algısının ve aile desteği algılarının madde kullanım bozukluğu olmayanlara kıyasla daha düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Buna paralel olarak madde kullanım bozukluğu olan adölesanların aile destek alt boyutlarından aldıkları skorların, madde kullanım bozukluğu olmayan adölesanların skorlarından daha düşük düzeyde olduğu, arkadaş desteği alt boyutunda ise madde kullanım bozukluğu bulunan adölesanların, madde kullanım bozukluğu bulunmayan adölesanlara kıyasla daha yüksek skorlara sahip oldukları, aynı zamanda madde kullanım bozukluğu bulunan ergenlerin ailelerinin daha az kabul, kontrol denetleme ve ilgi gösterdiği rapor edilmiştir.

Uygur (2018) tarafından yapılan araştırmada orta öğretim kurumunda öğrenim gören bireylerin yaşam tatminini yordamada kendini açma ve sosyal desteğin etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da resmi liselerde öğrenim gören 236 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular algılanan sosyal desteklerin yaşam tatmini ile pozitif yönde ilişkili olduğu, kendini açma ile yaşam tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu, buna paralel olarak kendini açma ve sosyal desteğin yaşam tatmininin %76'sını açıkladığı rapor edilmiştir.

Mert, Duman ve Kahraman (2019), ortaöğretim öğrencilerinin kariyer karar verme öz-yeterliği ile benlik saygısı ve algılanan sosyal desteğin ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemine Uşak il merkezinde öğrenim gören 417 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda algılanan sosyal destek ve kariyer karar verme öz yeterliliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, buna paralel olarak kariyer karar verme öz yeterliliği ve benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyol (2013) tarafından yapılan araştırmada ebeveyni ayrılmış ve ayrılmamış olan adölesanlarda yaşam tatmini, yalnızlık, sosyal destek ve bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Isparta

ilinde yaşıyan ve öğrenim gören orta öğretim kurumu düzeyinde öğrenim gören 400 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların %49,2'sinin anne ve babasının boşandığı, %50,8'inin ebeveyninin ayrılmadığı, anne ve babası boşanmış olan çocukların, anne ve babası boşanmamış adölesanların yalnızlık düzeylerinden çok fazla olduğu, sosyal destek ve yaşam tatmin düzeylerinin ise çok düşük düzeyde olduğu, ebeveyn evlilik durumuna göre aile desteğinin anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği, öğretmen ve arkadaş desteğinde anlamlı farklılıkların olduğu, adölesanların yalnızlık, sosyal destek ve yaşam tatmini düzeyleri üzerinde anne ve baba evlilik durumu ile demografik değişkenlerin ortak etkilerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Ünüvar (2003), çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde öğrenim gören 710 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular aile ve arkadaş desteğinin her boyutunu daha fazla algılayan öğrencilerin benlik saygılarının daha yüksek, problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu yönündedir. Araştırmada bununla birlikte ergenlerin problem çözme becerileri üzerinde algılanan arkadaş desteğinin algılanan aile desteğine kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Barut (2019) tarafından yapılan araştırmada adölesanlarda algılanan sosyal destek ile dijital oyun bağımlılığı ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 639 orta öğretim öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital oyun bağımlılığına ait skorlar ile algılanan sosyal destek skorlarının negatif yönde bir ilişki olduğu, aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek ile de negatif ve orta düzeyde ilişkisinin olduğu, dijital oyun bağımlılığı arttıkça duygu düzenlemenin alt boyutu olan işlevsel duygu düzenleme seviyesinde azalma, işlevsel olmayan sosyal duygu düzenleme düzeylerinin ise artış gösterdiği, öğretmenden algılanan sosyal destek ve arkadaştan algılanan sosyal destek skorlarının kadın katılımcıların lehine farklılık gösterdiği, aileden algılanan sosyal destek boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Esen (2010) tarafından yapılan araştırmada adölesanlarda internet bağımlılığının, yaşam tatmini, algılanan sosyal destek, cinsiyet değişkeni, karşı

cinsle romantizm durumu, sosyo ekonomik ve algılanan akademik başarı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İzmir ilinde yaşayan 700 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda internet bağımlılığının aileden algılanan sosyal destek, akademik başarı, cinsiyet ve yalnızlık değişkenleri ile ilişkili olduğu, internet bağımlılığı ile aileden algılanmış olan sosyal destek arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, internet bağımlılığı ile algılanmış olan sosyal desteğin alt boyutları olan aileden algılanan sosyal destek ile düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu, özel kişiden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve algılanan toplam destek ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, erkek katılımcıların internet bağımlılığı ölçeğinden aldıkları skorların ortalamalarının kadın katılımcıların skor ortalamalarından anlamlı seviyede yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları yalnızlık ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Peker ve Eroğlu'nun (2015) yaptığı araştırmada adölesanlarda aileden algılanan sosyal destek ile siber zorbalığa eğilim düzeyi arasındaki ilişkilerde öğretmen ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Erzurum ilinde eğitim veren dört lisede öğrenim gören 301 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aileden algılanan sosyal destek ve arkadaştan algılanan sosyal destek ile siber zorbalığa eğilim arasındaki ilişkide tam aracı rolünün olduğu, çalışmada öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin kısmı aracılık rolünün olduğu, buna paralel olarak algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları ile siber zorbalığa eğilim düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Karataş (2012) tarafından yapılan araştırmada adölesanların algıladıkları sürekli kaygı ve sosyal destek düzeyinin sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Burdur ilinde öğrenim gören 200 adölesan birey dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda algılanan sosyal destek puanlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, sürekli kaygı skorlarının ise farklılık göstermediği, çalışmada cinsiyet değişkeni açısından arkadaştan algılanan sosyal destek, öğretmenden algılanan sosyal destek ve toplam sosyal destek skorlarının farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla öğretmen ve arkadaştan sosyal destek ve toplam sosyal destek skorlarının daha düşük düzeyde olduğu,

sınıf değişkeni açısından ise aileden algılanan sosyal destek, öğretmenlerden algılanan sosyal destek ve toplam sosyal destek skorlarının farklılık göstermediği, arkadaştan algılanan sosyal desteğin sürekli kaygı skorlarının farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Körük (2016), ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve güvensiz bağlanmanın gösterdikleri riskli davranışların yordanmasında psikolojik belirtilerin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde öğrenim gören 462 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada güvensiz bağlanmanın ve psikolojik belirtilerin riskli davranışlarla olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan sosyal destek ile riskli davranışların olumsuz yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik belirtilerin algılanan sosyal destek ve güvensiz bağlanmaya kısmi aracılık yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada cinsiyete göre algılanan sosyal desteğin kız ergenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Turgut (2015) yaptığı araştırmada adölesanların psikolojik sağlamlık düzeylerini önemli olan yaşamsal olaylar, algılamış oldukları sosyal destek ve okula ilişkin bağlılıklarını incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar şehrinde öğrenim gören 1022 adölesan birey dahil edilmiştir. Araştırmanın neticesinde kadın ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkek ergenlerden yüksek olduğu; önemli yaşam olayları yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin önemli yaşam olayı yaşamayan ergenlerden anlamlı olarak düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Okul bağlılık düzeyleri bakımından, kız ergenlerin okul içsel bağlılık puanlarının erkek ergenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının ergenlerde okul psikolojik sağlamlığını anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır.

Gürsoy (2010), ergenlerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarını bazı sosyodemografik özellikler bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde öğrenim gören 15-17 yaş aralığında 423 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sosyodemografik özellikler, algılanan sosyal destek ve akran zorbalığı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan

sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Köseoğlu ve Erçevik (2015), lise öğrencilerinin duygusal özerklik ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde anadolu ve meslek liselerinde okuyan 549 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada algılanan sosyal destek ile duygusal özerklik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada algılanan sosyal desteğin öğretmen sosyal desteği boyutunda meslek lisesinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Duygusal özerklikte cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken algılanan sosyal destekte cinsiyet bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Literatürden farklı olarak erkek öğrencilerin aile desteğini, kız öğrencilerin ise arkadaş ve öğretmen desteğini daha fazla algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Mengi (2011), ortaöğretim 10. ve 11. sınıfında okuyan öğrencilerin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıklarıyla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde genel lise, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, ticaret meslek lisesi ve teknik liselerde okuyan 623 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek ve özyeterlik inancı ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bakımından okula bağlılıkta kızların lehine farklılık saptanmıştır. Okul türü bakımından meslek türü liselerde öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu, genel ve Anadolu liselerinde ise öğretmenden algılanan sosyal desteğin düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada akademik başarı ile aileden ve öğretmenden algılanan sosyal destek arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyoekonomik düzey bakımından orta ekonomik seviyede olduğunu belirten öğrencilerin aileden ve öğretmenden algıladıkları sosyal desteğin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bayoğlu ve Purutçuoğlu (2010), bakım ve korunmaya muhtaç ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde 13-18 yaş aralığında bakım ve korunma altında olan ergenler oluşturmaktadır. Araştırmada ergenlerin beklentilerinin eğitim, iş ve

ekonomik konularla ilgili olduğu saptanmıştır. Algılanan sosyal desteğin cinsiyet bakımından kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ergenlerin en çok arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan ergenlerin sosyal yaşama ilişkin gelecek beklentilerinin çok düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Gençdoğan (2010), lise öğrencilerinde sınav kaygısını boyuneğicilik ve sosyal destek algısı bakımından incelemiştir. Araştırma verileri iki farklı örneklemden elde edilmiştir. Araştırmanın sınav kaygısı ve boyuneğicilik arasındaki ilişki örneklemini Sivas ilinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 53 öğrenciden; sınav kaygısı ile sosyal destek arasındaki ilişki örneklemini ise Sivas ilinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınav kaygısı ile sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Araştırmada kız ergenlerin arkadaşlardan algıladığı sosyal desteğin erkek ergenlerden yüksek olduğu saptanmıştır.

C. Okula Bağlılık

1. Okula Bağlılık Tanımı

Okul, ailenin dışında çocuğun arkadaşlıklarını şekillendiren, gösterdiği başarı ve başarısızlıklar üzerinde etkili olan en önemli kurumlardan biri olarak tanımlanmaktadır (Yavuzer, 2018). Okul, aynı zamanda çocuklara farklı derslere dair bilgiler ile kültürün, toplumsal kurallar ve değerlerin aktarıldığı ortamdır. Ancak kazandırılmak istenen nitelikler ve amaç için tek başına okulların varlığı yeterli değildir. Çocuğun kendisini ait hissedemediği, kendisine aktarılan bilgilerin değerli olduğunu düşünmediği, arkadaşları, öğretmenleri ve okul idaresi ile duygusal bağ kuramadığı bir okul ortamının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkilemesi muhtemeldir. Olumsuz bir okul atmosferi, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına, devamsızlık sorunlarına ve uzun vadede okul terkine sebep olabilmektedir. Bu noktada okula bağlılık karşımıza çıkan önemli kavramlardan biridir. Literatür incelendiğinde okula bağlılığın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Finn'e (1993) göre okul bağıllığı, öğrencinin okula yönelik aidiyet duygusu yaşaması ve okulun amaçlarını benimsemesidir. Sillins ve Mulford (2004) okula bağıllığı öğrencinin öğretmeninin kendisiyle ilgilenme biçimini nasıl algıladığı, okuldaki arkadaş grubu ile ilişkisi, okulda öğrendiklerinin gündelik yaşamda işine yarayacağına yönelik algısı ve okulla özdeşleşme düzeyi olarak açıklamaktadır (Akt. Akman, 2013).

Finn ve Voelkl (1993) ise öğrencilerin okulda yapılan etkinliklerde görev üstlenmeleri ve okulla bütünleşmelerini okul bağıllığı olarak değerlendirmişlerdir. Başka bir çalışmada ise okula bağıllık; öğrencinin okul personelleriyle, okuluyla ve okul tarafından kendisine kazandırılan ideallerle ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi, bulunduğu okulda okumaktan gurur duyması ve okulda kendisini güvende ve rahat olduğunu düşünmesi okula bağıllığın göstergeleri olarak belirtilmiştir (Maddox ve Prinz, 2003).

Sinclair ve diğerleri (2001) öğrencilerin okula bağıllığın işaretleri olarak; okul etkinliklerine katılım göstermeyi, ders çalışmaya fazla zaman ayırmayı ve yüksek not alma eğiliminin fazla olmasını belirtmişlerdir.

Caraway ve arkadaşları (2003), öğrencilerin okula bağıllık duymamasının okuldan yabancılaşma, madde kullanımı ve okul terki gibi davranışlara sebep olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada okul bağıllığı yüksek olan öğrencilerin okul terki düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Manlove, 1998). Okula bağıllığı yüksek olan öğrencilerin okula devam oranlarının daha fazla olduğu ve bununla birlikte derslerde gösterdikleri başarı düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Klem ve Connell, 2004). Yapılan araştırmalarda benzer bir şekilde okul bağıllığı yüksek olan öğrencilerin devamsızlık ve okul terki düzeylerinin düşük olduğu, okulda istenmeyen davranışların daha az yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (McNeely ve Falci, 2004; Finn ve Rock, 1997).

2. Okula Bağıllığın Boyutları

Willms'e (2003) göre okula bağıllık iki boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlardan biri, öğrencinin eğitimsel sonuçlara ne kadar değer verdiğini ve okula aidiyet hissini kapsayan duyuşsal boyuttur. Bir diğer boyut ise öğrencinin akademik olan ve olmayan faaliyetlere katılımını içeren davranışsal boyuttur.

Leithwood ve Jantzi (2000) de okula bağlılığın davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu savunmuşlardır. Davranışsal boyutu, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışında okul etkinliklerine katılım düzeyi olarak tanımlamışlardır. Psikolojik boyutu ise öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ve okulla özdeşleşmesi olarak açıklamışlardır.

Jimerson ve diğerleri (2003) ise okula bağlılığın davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. Benzer bir şekilde ancak farklı bir adlandırma ile Fredricks ve arkadaşları (2004) da okul bağlılığını davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyut olarak ele almışlardır.

a. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal boyut, öğrencinin okuldaki dersle ilgili ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ifade etmektedir. Öğrencilerin müfredat dışında yer alan sportif çalışmalar ve benzeri aktivitelere katılımı da okula bağlılığın davranışsal boyutu içerisinde yer almaktadır. Davranışsal bağlılığın ise genellikle üç şekilde tanımlandığı görülmektedir (Birch ve Ladd, 1997):

- Bunlardan ilki; okul kurallarına uyma, zarar veren davranışlar göstermeme ve sınıf içi normlara bağlılık göstermedir.
- İkincisi, öğrencinin öğrenmeye katılımı, akademik görevler üstlenmesi, dikkatli olması, sorular sorması, konsantrasyon sağlaması ve enerji harcamasıdır.
- Üçüncüsü ise, sportif faaliyetler ve yönetim gibi okulla ilgili etkinliklere katılım sağlamayı kapsamaktadır.

Bu bakımdan davranışsal bağlılık bütün alt boyutlarıyla birlikte öğrencinin okulla ilgili çalışmalarda gösterdiği davranışların toplamı olarak tanımlanabilir.

b. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları, okul personeli ve okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguları olarak açıklanabilir. Fredricks ve arkadaşları (2004) duyuşsal bağlılık boyutunu; öğrencinin okulda yapılan faaliyetleri tanımlarken hissettiği pozitif duyguları, coşku duyması, meraklı ve ilgili olması olarak tanımlamıştır. Connell ve Welborn (1991), öğrencilerin sınıf

içerisinde derslere gösterdiği ilgi düzeyi, sınıf içerisindeki sıklık durumu ve kendisini hüzünlü, kaygılı, mutlu hissetmesi gibi duygularına dikkat çekmişlerdir.

c. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye dönük sahip oldukları psikolojik yatırım olarak değerlendirilmektedir. Fredricks ve arkadaşları (2004), bilişsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözerken daha esnek olduklarını, başarısız oldukları durumlarda etkili baş etme yöntemlerini kullandıklarını ve sıkı çalışma noktasında daha istekli olduklarını açıklamışlardır. Connell ve Wellborn (1991) ise bilişsel bağlılığı zor durumlarla karşılaştığında tercihte bulunma, problem çözme sürecinde esneklik gösterme ve zorluklar karşısında pozitif olma olarak tanımlamışlardır. Araştırma sonuçları, yüksek seviyede bilişsel bağlılığın üst düzey bir öğrenme ve başarı ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğrencinin okula bağlılığı genellikle üç boyutlu olarak ele alınsa da uygulamacıların akademik bağlılık boyutunu da vurguladıkları belirtilmiştir (Önen, 2014). Bu kapsamda Appleton ve arkadaşlarının (2006) okula bağlılığı; bilişsel bağlılık, psikolojik bağlılık, davranışsal bağlılık ve akademik bağlılık olarak dört boyutlu sınıflandırdığı görülmektedir:

Akademik bağlılık; öğrencilerin okul çalışmalarını tamamlamak için harcadıkları zaman ve derslerde kazandıkları kredi miktarını ifade etmektedir.

Davranışsal bağlılık; öğrencinin devamlılığı, aktif katılımı ile ders ve okul için hazırlanması olarak yansımaktadır.

Psikolojik bağlılık; öğrencinin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkileri ile anne-babadan algıladığı desteği kapsamaktadır.

Bilişsel bağlılık; öğrencinin okuldaki çalışmalarının gelecek hedefleri için gereğine ilişkin algıları, öğrenmeye verdiği değer ile oluşturduğu kişisel amaçları içermektedir.

3. .Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler

a. Okula Bağlılığı Etkileyen Öğrenciden Kaynaklı Faktörler

Öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmeye hazır olması, öğrendiği bilgilerin kendisi için faydalı olacağına inanması, öğrenilen konuya dönük ilgisinin olması ve öğrenmeye yönelik tutumunun olumlu olması oldukça önemlidir. Yavuzer'e (2016) göre okul, akademik anlamda yönlendirilmemiş okul başarısı düşük öğrenciler tarafından uzun vadeli amaçlara ulaşmaya aracı olarak algılanmamaktadır. Bu durumdan kaynaklı yaşanan motivasyon düşüklüğü, okul terkinin başlıca sebeplerinden biri olarak görülmektedir.

Bandura ve arkadaşları (1996), öğrencilerin inançlarının güdülenmelerini etkilediğini, performanslarının da bundan etkilendiğini savunmaktadır (Akt. Steinberg, 2007). Öğrenme konusunda içsel motivasyonu fazla olan ve aldığı eğitimin kendisi için önemli olduğuna inanan öğrencilerin okula bağlılığının da yüksek olması kaçınılmazdır.

Yapılan bir başka araştırmada, çalışma alışkanlıkları yeterli ve yetkinlik inancı yüksek düzeyde olan öğrencilerin okula bağlılığı yüksek bulunmuştur (Bilge, Dost ve Çetin, 2014). Newmann (1992), okula yüksek düzeyde bağlılık duyan öğrencilerin özelliklerini;

- Öğrenme konusunda içsel motivasyona sahip olma,
- Öğrenmeye öğretmenleri tarafından takdir edilmek, yalnızca iyi not almak, veya iyi bir okula devam edebilmek için değil; sevdiği, anlamak ve yeterlilik göstermek için motive olduğu için yönelme, olarak açıklamaktadır.

Klem ve Connell (2004) ise yüksek düzeyde okula bağlılığı olan öğrencileri;

- Akademik başarılarının daha yüksek olması,
- Ders dışında gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılım göstermeleri,
- Okula devamlılık sağlamaları,
- Okulda var olan sosyal gruplarla ilişkiler kurmaları

gibi özelliklerle tanımlamaktadır.

Bassinette (2006) ise öğrencinin okula bağlılığına etki eden etmenleri bireysel faktörler ve okul düzeyi faktörler olarak iki başlık altında değerlendirmiştir.

Okula bağlılığın öğrenciyle beraber okul ortamına yansıyan faktörleri;

- Derse katılımı, ders çalışmayı ve iyi not almayı önemsemesi,
- Derslerini, öğrendiği konuları ve aktiviteleri sınıf ortamında tartışabilmesi,
- Ebeveynlerinin akademik beklentileri,
- Boş zamanları değerlendirme biçimi,
- Ödevlerini yapmaya yardım edilmesi ve ödevlerinin kontrol edilmesi, olarak açıklanmıştır.

Okul bağlılığını okul düzeyinde etkileyen faktörleri ise;

- Okula kaynak getiren, dış baskılarla baş edebilen, öncelik oluşturan ve planlama yapabilen, beklentilerin farkında, yeni fikirlere ve yeniliklere açık ve kararlara katılımı destekleyen yönetici,
- Öğrencilerin hayatında fark yaratan, öğrencileri başarılı olacağı yönünde cesaretlendiren ve akademik olarak da motive eden öğretmenler,
- Öğrencinin okula karşı tutumu, olarak tanımlamıştır (Akt. İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

Araştırmalardan elde edilen bulgular, okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının fazla olduğunu ve akademik katılımlarının yüksek olduğunu gösterirken devamsızlık yapma, riskli davranışlar içerisinde bulunma ve okul terki ihtimallerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

b. Okula Bağlılığı Etkileyen Öğrenci Dışı Faktörler

Steinberg (2007), okul başarısı üzerinde kalıtsallığın etkisi üzerine yaptığı araştırmasında zeka ve bilişsel kazanımların güçlü genetik unsur olduğunu ancak okul performansında hem aile içi hem de aile dışı çevresel etmenlerin önemli rolü olduğunu aktarmıştır. Bu anlamda ergenin okulla kurduğu bağlılık ilişkisinde sadece kendisi etkili değildir. Ergenin gelişimine etki eden her unsurun, okula bağlılık düzeyine yansması mümkündür. Bu bağlamda aile, akran grubu,

öğretmenler ve okul ortamı ve yönetimi ergenin okula bağlılığını etkileyen çevresel faktörler olarak ele alınacaktır.

i. Aile

Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim, gelişim dönemi olarak ergenliğe denk gelmektedir. Ergenlik döneminde, ergen pek çok alanda değişiklikler yaşamaktadır. Bu alanlardan biri de sosyal ilişkileridir. Ergenlik dönemi, ergenin akran grubuyla daha fazla zaman geçirme ve yakınlık kurma eğiliminde olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Ergen için akran grubu önemli olsa ergen her zaman için akranlarının tesirinde hareket etmemektedir. Steinberg'e (2020) göre, ergenlerin meslek ve üniversite seçimi gibi kararlarında anne babalarının görüşleri daha etkin olurken; arkadaş ve etkinlik seçimi gibi günlük sosyal hayatlarına dair durumlarda akran grupları daha baskın çıkmaktadır. Bu bakımdan ergenin geleceği ile ilgili vereceği önemli kararlarda ailenin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Anne-babanın ergenlerin okulla ilgili görevlerini sağlıklı bir şekilde yürütmesinde de etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar anne babanın, okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde olduğu gibi ergenlerin lise eğitimi sürecine de akademik katılım sağlamasının (okul programlarına katılma, öğrencini ders seçimi süreçlerini takip etme, ders dışı etkinliklere katılma) önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Steinberg, 2007).

Ailenin ergenin akademik çalışmalarını takip etmesi ve ergene evde ders çalışmalarını destekleyecek ortamı sunması, ergenin okulla kurduğu ilişkisini güçlendirecek bir unsur olabilmektedir. Yavuzer (2016), ailenin okul başarısı konusunda gösterdiği ilgilinin yetersiz olmasının ve evdeki eğitimsel uyarı azlığının, okul başarısı sorunlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Anne-babanın ergenle vakit geçirmemesi, ergene yetersiz ilgi göstermesi ve aile içerisinde anne-baba arasında yaşanan çatışmalar ergenin okul başarısına yansıtılabilmektedir. 7-17 yaş aralığında 50 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmaları sonucunda başarısı düşük olan öğrencilerin %66'sının babalarının kendilerine zaman ayıramayacak kadar meşgul oldukları, %46'sının psiko-sosyal olgunlarının yetersiz olduğu, %44'ünün ailesinde anne-baba ilişkilerinin kötü olduğu, %46'sında dikkatsizlik ve dalgınlık belirtilerine rastlanıldığı, %32'sinin

arkadaşlarıyla ilişkilerinin kötü olduğu, %36'sının otoriteye karşı olduğu, %24'ünde yalan, %24'ünde tırnak yeme tespit edilmiştir (Yavuzer, 2016). Araştırmadan elde edilen veriler de okul başarısızlığı üzerinde ailenin önemli etkisi olduğunu desteklemektedir.

ii. Öğretmenler

Öğretmenler, öğrencilerin okula buldukları zaman dilimi içerisinde en çok etkileşim halinde oldukları kişilerden biridir. Öğretmen sınıfta sadece bilgi aktaran değildir. Öğrenciyle öğretmen arasında kurulan bağ, öğrencinin okulu sevmesinde ve okula devam etmesinde etkili olabilmektedir. Öğrencinin okula bağlılığını düşüren nedenler konusunda öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurularak yapılan araştırmada öğretmenden kaynaklanan nedenlerin yönetimden kaynaklanan nedenlerden daha etkili bulgusuna ulaşılmıştır (Arastaman, 2009).

Öğretmenlerin öğrencilerine olan yaklaşım ve tutumları, öğrencilerin okulla ilişkisini etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Açılan ve Özgenel (2021) araştırmalarında, ortaokul ve lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışı arttıkça okula bağlılık düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Yavuzer (2018), öğrencilerin iyi bir öğretmeni; sevecen bir yaklaşım içerisinde sınıf içinde kontrolü sağlayabilen, öğrencilere karşı adil ve saygılı davranan, durumlar karşısında anlayışlı olan, öğrencilerine belirli sınırlarda özgürlük tanıyan, ders konularını açık ve anlaşılır anlatabilen olarak aktarmıştır. Lise öğrencilerinin akademik başarılarının okula bağlılık ve sınıf yönetimindeki adaletle ilişkisinin incelendiği araştırma sonucunda etkileşimsel ve işlemsel adaletin okula bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Özgenel ve Bozkurt, 2019).

Öğretmenler öğrencilerin okuldaki faaliyetlere katılımlarında ve öğrencilerin okula yönelik duygularında da etkili olabilmektedir. Brewster ve Bowen (2004), öğrencilerin okul bağlılığının davranışsal ve duygusal boyutları üzerinde öğretmenlerin sosyal destek göstermesinin pozitif etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerine karşı yakınlık göstermesi, destekleyici bir tutum içerisinde olması, durumlar karşısında adaletli

davranmaları, onları öğrenmeye teşvik etmeleri ve başarılarını takdir edip ödüllendirmelerinin öğrencilerin akademik performansını arttırdığı ve okula bağlılığını güçlendirdiğini göstermektedir.

iii. Akran Grubu

Ergenlik döneminde arkadaşlar, genç bireyin hayatında daha büyük yer kaplamaya başlar. Çocukluk döneminde akran grupları, anne-baba tarafından düzenlenip kontrol edilebilmektedir fakat ergenlik dönemine gelindiğinde ergenin akran grubuyla olan ilişkisinde yetişkinler tam anlamıyla kontrol sağlayamamaktadır (Steinberg, 2020). Okulda ve okul dışında akran grubuyla geçirilen zamanın artması ve dönemseller özelliklerin etkisiyle ergenin daha fazla arkadaş merkezli olduğu gözlenmektedir.

Ergenin arkadaş grubu onu geliştiren sosyal bir ortam olabileceği gibi birtakım risklere açık olmasını etkileyen unsur da olabilir. Ergenin arkadaşlarıyla geliştirdiği ilişkide ailesiyle iletişiminin ne düzeyde olduğu belirleyici olabilmektedir. Yavuzer (2018), ergenin akran grubuna bağlılık düzeyinde anne-babasıyla kurduğu ilişkinin niteliğinin etkili olduğunu savunmuştur. Anne-babasından yeterli düzeyde ilgi gören ve kendisine değer verildiğini hisseden ergenin akran grubunun onayına daha az gereksinim duyacağını belirtmiştir. Bunun tam tersi açıdan bakıldığında, ergenin ailesiyle kurduğu iletişim zayıfladıkça bağlı olduğu akran grubunun olumsuz etkilerine açık hale gelmesi de olasıdır.

Akran grubu öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri bağlılıkta güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde genel olarak kendilerine benzer tutum ve davranış sergileyen ergenlerle arkadaşlık kurma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan akademik faaliyetlerde sorun yaşayan ergenlerin arkadaşlık sürecinde, birbirlerini tutum ve davranış bakımından akademik başarısızlık gösterme, okul terki veya okuldan atılma gibi konularda etkileme ihtimallerinin fazla olduğu belirtilmiştir (Steinberg, 2020).

Ergenlik döneminde akran grubu tarafından kabul görmek, zorbalıktan kaçınmak için ergen, akran grubu tarafından kabul görecekt davranışlar gösterme eğiliminde olabilmektedir. Bu durumda ergenin üyesi olduğu akran grubunun değer yargılarının da motivasyon üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Shin ve

arkadaşları (2007), olumlu içerikli akran normları ve akran desteğinin, öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırdığını savunmuştur. Yapılan bir araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından genel olarak başarının değerli görülmediği okullarda, yetenekli öğrencilerin pek çoğunun grup dışında kalmamak amacıyla başarılı olmak için çaba harcamadığı bulunmuştur (Yavuzer, 2018). Bu noktada ergenlerin kendileri için amaçlar geliştirmesini ve başarılı olma yolunda çaba göstermelerini desteklemek sadece ergenin kendisi için değil bağlı olduğu arkadaş çevresi için de kıymetlidir.

iv. Okul Ortamı ve Yönetim

Öğrencilerin okul ortamını nasıl algıladığı eğitim hayatını şekillendiren bir etmen olabilmektedir. Öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde aile, akran grubu ve öğretmenler kadar okul ortamı ve yönetiminin nasıl olduğu da belirleyici bir konumdadır. Steinberg (2007), entelektüel etkinlikleri önemseyen, öğretmenlerinin kendilerini öğrencilerine adanmış ve aynı zamanda bu bağlanmanın sınıf içerisine yansımada okul yönetimince kendilerine özgürlük tanıdığı, kendilerinin ve öğrencilerinin gelişimini takip eden, toplumla bütünleşerek işbirliği kuran ve iyi sınıflardan oluşan okulları iyi okul olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre öğrencileri katılımcı olmaya teşvik eden, öğretmen desteğinin algılandığı, olumlu sınıf atmosferi bulunan ve çevreyle ilişkisi kuvvetli olan okulların iyi okul olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin okul atmosferini ne şekilde gördüğü, okulda kendisini rahat, güvende ve mutlu hissetmesi okula bağlılıkla ilişkili olabilmektedir. Öğrencilerin okul yaşamının niteliğine yönelik algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, okul yaşam kalitesi algısının okula bağlılığı yordadığı tespit edilmiştir (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Okuldaki uygulamaların adil olması ve öğrencilerin görüşlerinin önemsenmesi öğrencinin okulla kurduğu bağı etkileyebilmektedir. Koçak ve Ay (2020), lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algılarının okula bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Bülbül ve Toker Gökçe (2015), meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarını metaforlar üzerinden incelemiştir. Araştırmalarında öğrencilerin disiplinli olması yönüyle hapisane metaforunu kullandığı görülmüştür. İkinci sırada meslek lisesi öğrencileri tarafından okulun

bilgi veren ve geliştiren bir yer şeklinde görüldüğü saptanmıştır. Okulun arkadaşlık ve dayanışma ortamı olarak görülmesi elde edilen bir diğer bulgudur. Öğrencilerin bu tür algılarının, okula ve öğrenmeye yönelik tutumlarına yansımaları olasıdır.

Önen (2014), öğrencilerin okula bağlılıklarındaki azalışın sırasıyla psikolojik, bilişsel ve davranışsal olarak gerçekleştiğini belirtmiştir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalar da öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımlarının düşük olmasının altında bu süreci etkileyen psikolojik ve bilişsel etmenler olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin aldıkları eğitime yönelik tutumlarının ve çevrelerinden algıladıkları sosyal desteğin araştırılması literatür için önemli katkılar sağlayacaktır.

4. Okula Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Alparslan (2016), anne babası boşanmış olan ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avcılar ilçesinde okuyan anne-babası boşanmamış 150 ergen ve anne-babası boşanmış 250 ergen olmak üzere toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada okula bağlılık ve benlik saygısında düşük ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne-babanın boşanmış olup olmama durumlarına göre gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeği ve alt boyutları puanı bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır. Okula bağlılık düzeyi anne-babası boşanmış ergenlerde daha düşük bulunmuştur. Araştırma bulguları arasında kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yer almaktadır. Araştırmada parçalanmış aileye sahip ergenlerin okula bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayıları, aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İhtiyaroğlu ve Demir (2015), ortaöğretim öğrencilerinde farklı denetim odağına sahip olma durumuna göre öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim okuyan 475 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda iç denetim odağının okul bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Dış denetim odağı ile öğrencinin okula bağlılığı arasında pozitif

yönde düşük ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum iç denetim odağının dış denetim odağına göre okula bağlılığı yordama gücünün yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada cinsiyet ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte kızlar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Arastaman (2009), lise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini araştırmıştır. Çalışma örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören 408 lise birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlılık düzeyinin anne eğitim durumu ve ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul bağlılığını düşüren nedenler arasında öğretmenden kaynaklanan nedenler yönetimden kaynaklanan nedenlere göre daha baskın bulunmuştur.

Selvitopu (2018), meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitelerine yönelik algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde öğrenim gören 550 meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yaşam kalitelerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Algılanan okul yaşam kalitesi cinsiyete ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermezken sınıf düzeyi ve ailenin gelir düzeyinin artmasıyla negatif yönde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşam kalitesi algı düzeylerinde okul yönetimi alt boyutunun diğer boyutlardan daha yüksek düzeyde olduğu; okula bağlılık ve akran ilişkileri boyutlarının orta düzeyin biraz altında kaldığı bulunmuştur.

Kalaycı ve Özdemir (2013), lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okula bağlılıklarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çankırı ilinde öğrenim gören 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada okul yaşamının niteliğine yönelik algı ile okula bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları okul niteliğine yönelik algıların öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ulusoy ve Erkuş (2017), meslek liselerine karşı öğrencilerin ilkokuldan itibaren yönelimleri ve okula aidiyetlerini öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde okuyan 54 meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin meslek liselerine kendi isteği ile gelen ve kendi isteği ile gelmeyen öğrencilerin sayılarının birbirlerine yakın olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmının meslek liselerini tercih etmeden önce bu lise türü hakkında bilgi sahibi olmadığı saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerinin yarısının kendilerini okula ait hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları arasında öğrencilerin büyük bir bölümünün sevdiği mesleği yapacağına inandığı ancak genelinin meslek lisesini başkalarına önermeyeceği de yer almaktadır. Araştırmada, öğrencilerin tamamının TEOG sınav puanlarının yüksek olması durumunda meslek lisesini tercih etmeyeceklerini belirttiği görülmektedir.

Aydoğdu ve Yüzbaş (2018), lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile genel öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir anadolu lisesinin 9 ve 10. sınıfında okuyan 221 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada sonucunda okul bağlılığı ile genel öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Araştırmada akademik olarak başarılı, sosyal faaliyetlere katılan, anne babası ilkokul mezunu olan, anne baba gelir düzeyi yüksek olan ve öğretmeni yetkin olarak algılayan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu da ulaşılan veriler arasında yer almaktadır.

Sarı (2012), lise öğrencilerinin okul yaşam kalitelerine empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 9, 10 ve 11. sınıfta okuyan 281 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarının orta düzeyde ilişkili olduğu; arkadaşlara bağlılık düzeylerinin ise nispeten daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada empatik sınıf atmosferi puanları ve arkadaşlara bağlılık puanlarının lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgenel ve Bozkurt (2019), lise öğrencilerinin akademik başarılarının sınıf yönetiminde adalet ve okula bağlılıkla ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın

örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 650 öğrenci oluşturmaktadır. Okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi bakımından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinden yüksek olduğu saptanmıştır.

Şimşek ve Çöplü (2018), lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Niğde ilinde öğrenim gören 259 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin riskli davranış gösterme potansiyelinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenim gördüğü liseden memnun olan öğrencilerin riskli davranış gösterme düzeylerinin öğrenim gördüğü liseden memnun olmayanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin riskli davranış gösterme düzeylerinin yükseldiği bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, riskli davranışlar ölçeği toplam puanları ile ergenlerde okula bağlanma ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Çakır (2020), mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce ilinde mesleki ve teknik öğrenim gören 1039 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okula bağlılıkları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlılığın düştüğünü ortaya koymaktadır.

Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydoğulları (2019), okul tanıtım programına katılım gösteren ve katılmayan öğrencilerin okula bağlılıklarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 72 dokuzuncu sınıf kız öğrencisi oluşturmaktadır. Deneysel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda 36, kontrol grubunda 36 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul tanıtım programına katılan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin katılmayan öğrencilerin bağlanma düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlgar ve Parlak (2014), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin öz bilinç ve girişimcilik özellikleri ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören üniversite sınavına girmeye hazırlanan ve ders hanelerde öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada lise öğrencilerinin öz bilinç düzeyleri ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bakımından öz bilinç ve girişimcilik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken okula bağlılık düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Açılan ve Özgenel (2021), öğretmen yakınlık davranışının lise ve ortaokul öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine etkisini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde öğrenim gören 615 ortaokul ve 458 lise öğrencisi olmak üzere toplam 1073 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile okula bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Lise ve ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri, algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları bakımından karşılaştırıldığında sonucun ortaokul öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Lise kademesindeki öğrencilerin okula bağlılıkları orta düzeyde bulunurken, ortaokul kademesindeki öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okula bağlılığında cinsiyetlerine göre her iki kademe de kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Adıgüzel ve Karadaş (2013), lise öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarısı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde 10. sınıfta öğrenim gören 357 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada cinsiyete göre okula ilişkin olumlu tutumun kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olan öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda anne ve babanın eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu, not ve okul başarı durumlarına göre okula ilişkin tutumda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Koç (2019), ergenlerin okula karşı tutumları, okul tükenmişlikleri ve sahip oldukları değerler arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın

örneklemi 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören 599 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ergenlerin sahip olduğu değerlerin, ergenlerin okula ilişkin tutumlarını ve okul tükenmişliklerini etkileyen en önemli değişken olduğu verisine ulaşılmıştır. Ergenleri okul tükenmişliklerini etkileyen diğer değişkenin okula yönelik tutumları olduğu saptanmıştır.

Arastaman ve Yüner (2019), kamu ve özel lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ilinde özel ve devlet okullarında öğrenim gören 591 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler karşılaştırmalı incelendiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyine göre okula bağlılığın anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken; okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki lise türünde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılıklarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada hem kamu hem de özel liselerde okuyan öğrenciler için cinsiyete göre okul bağlılığının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre 12. sınıf öğrencilerinin, yönetim ve öğretmen alt boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre en düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ele alınan üç değişkenin etkileşiminin okula bağlılık üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.

Koçak ve Ay (2020), lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide okula bağlılığın aracılık rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde öğrenim gören 682 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okula bağlılığın, lise öğrencilerinin demokratik okul kültürü algısı ile akademik isteklilikleri arasındaki ilişkide aracılık etkisi olduğu verisine ulaşılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin akademik isteklilik ortalamasının, demokratik okul kültürüne ilişkin algı ve okula bağlılık genel ortalama puanlarının orta düzeyde katılıyorum seviyesinde olduğu saptanmıştır.

Atik (2016), akademik başarıyı yordamada öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde öğrenim gören 2291 Anadolu lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güvenin, okula karşı tutumlarını

doğrudan etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlere duyulan güvenin okula yabancılaşmayı ve okul tükenmişliğini negatif yönde doğrudan etkilediği saptanmıştır. Öğretmene güvenin akademik başarıyı doğrudan etkilemeyip okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği üzerinden dolaylı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada okula karşı tutumun okula yabancılaşmayı doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarılarını doğrudan etkilemeyip okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği üzerinden dolaylı bir şekilde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı üzerinde öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan veya dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir.

İhtiyaroğlu ve Ottekin Demirbolat (2016), öğretmen etkililiği ve öğrencinin okula bağlılığının okul iklimi ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde öğrenim gören 1062, 11 ve 12. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen etkililiği ile okula bağlılık arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Okul ikliminin alt boyutlarının, öğretmen etkililiğini ve okul bağlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmen etkililiğinin de öğrenci okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Araştırmada okul iklimi ve öğretmen etkililiği arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci okul bağlılığını, okul iklimi ve öğretmen etkililiği değişkenlerinin birlikte daha yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yüksel (2020), lise öğrencilerinin okula aidiyet düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ve Çankırı ilinde öğrenim gören 1817 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin ortalamasının (3.00) üzerinde olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre okula aidiyetin anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kız öğrencilerin okula aidiyet puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okula aidiyetin okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada okula aidiyet ölçeğinde en yüksek ortalamasının Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerine ait olduğu; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerine ait puanların sırasıyla takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okuduğu okulu tercih etmeyi düşündüğü mesleğe uygun olduğu için seçen öğrencilerin okula bağlılığının, okulu kendi

isteği ile seçen ve arkadaşlarının tavsiyesi ile seçen öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada okula aidiyetin, okuduğu okuldan memnun olmayan öğrencilerde düşük olduğu saptanmıştır. Başka okulda okumak isteyen öğrencilerin okul tercihinde ailelerinin etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bülbül ve Toker Gökçe (2015), meslek lisesi ğrencilerinin okul algılarını metaforlar üzerinden incelemiştir. Araştırmanın rneklemini, Kocaeli ilinde 12. sınıfta öğrenim gören 105 erkek ğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, ğrencilerin büyük bir kısmının okulu disiplinli ve otoriter bir ortam olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hapisane metaforunu kullandığı grlmştr. İkinci sırada meslek lisesi öğrencileri tarafından okulun bilgi veren ve geliştiren bir yer olarak görüldüğü saptanmıştır. Okulun arkadaşlık ve dayanışma ortamı olarak görülmesi elde edilen bir diğer bulgudur. Araştırmacılar, meslek lisesinde yürütülen bir çalışma olmasına rağmen öğrencilerin “meslek öğreten okul algısının” düşük çıkmasına dikkat çekmiştir.

III.GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma için seçilen evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma deseni ve yöntemi ile ilgili bilgiler çalışmanın bu bölümünde sunulacaktır.

A. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Esenyurt ilçesinde adrese dayalı öğrenci alan, uygulamanın yapılması için izin alınan mesleki eğitim veren üç farklı resmî ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 14-17 yaş lise öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin öğrenci sayısı dağılımı şöyledir:

Kıraç İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: 1265 öğrenci

Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi: 1502 öğrenci

Halil Akkanat Çok Programlı Anadolu Lisesi: 758 öğrenci

Toplamda 3525 öğrenci evren sayısını belirtmektedir. Araştırmanın örnekleme ise, bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve ankete katılmayı kabul eden Esenyurt ilçesindeki üç farklı lisede mesleki öğrenim gören 691 öğrenciden oluşmaktadır. Belirli anakütleden çekilecek örnek sayısı Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen çizelgede 0.05 örnekleme hatası için $p=0.50$ ve $q=0.50$ için 357 kişi olarak belirlenmiştir.

Çizelge 2. Örneklem Büyüklükleri Tablosu

Anakütle büyüklüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			±0.05 örnekleme hatası (d)			±0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:50)

Belirlenen evrenden örneklem hacmini belirlemek için kullanılan formül aşağıdaki gibidir.

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{d^2 (N-1) + t^2 * p * q}$$

formül1

n= Örneklem büyüklüğü

N= Anakütle (evren) (3525 kişi)

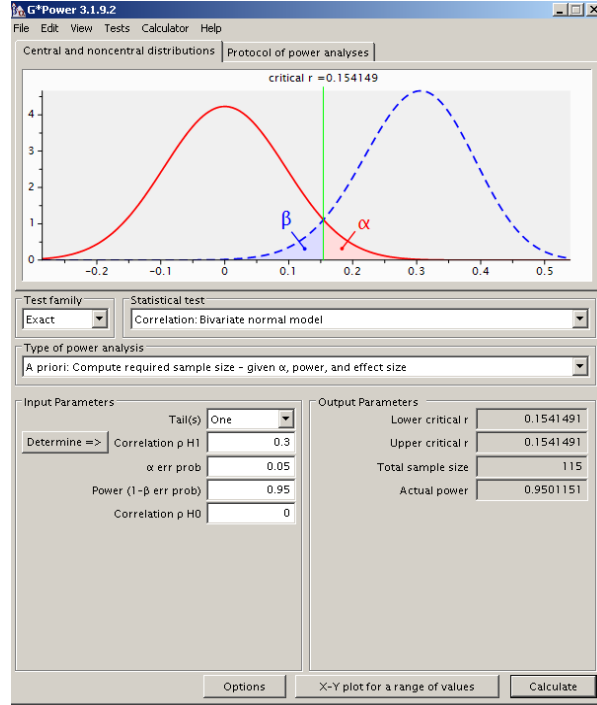
p=Olayın gerçekleşme olasılığı (0,5)

q= Olayın gerçekleşmeme olasılığı (0,5)

t= t test düzeyi (1,96)

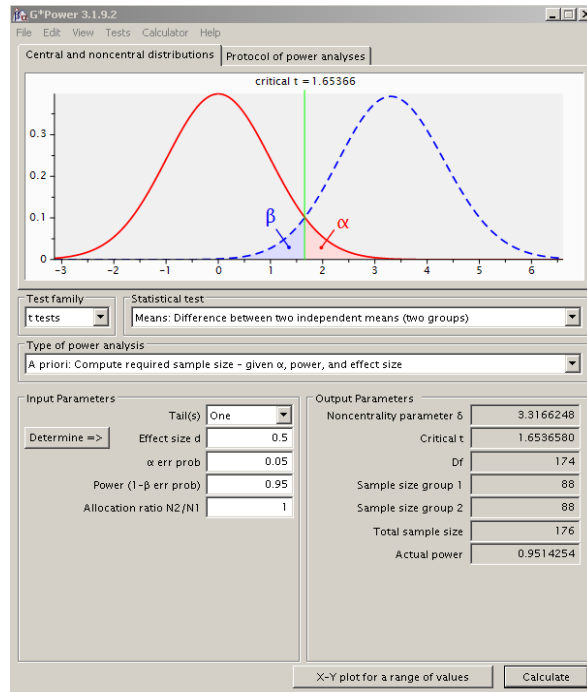
d=Hata payı (%5)

Çalışmada ilişki ve grup farklılıkları analizi yapılacağı için bu iki yönetime yönelik Power Analiz (güç analizi) sonuçları verilerek, en az kaç örneklem gerekeceği belirlenmiştir. Power analiz G*POWER 3.1 sürümü ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda, istatistiksel gücün 1-β= 0.95 olmasının yeterli olduğunu Cohen (1988) ve Parajapati et al., (2010) çalışmalarında belirtmiş, korelasyonlar ve grup farklılığı hesaplanacağı belirtilerek sonuçlar elde edilmiştir. İstatistik anlamlılık α=0.05 alınmıştır.



Şekil 1. İlişki Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı

Güç analizi sonucunda en az 115 örneklem ile çalışılması durumunda çalışmanın geçerliliği belirlenmiştir.



Şekil 2. Grup Farklılığı Analizi İçin Güç Analizi Sonuçları Ekran Çıktısı

Güç analizi sonucunda grup farklılığı analizlerinde en az 176 örneklem ile çalışılması durumunda çalışmanın geçerliliği belirlenmiştir.

Bu çalışmada, 691 öğrenci sayısı ile örneklem hacminin istatistiksel uygunluğu belirlenmiştir.

B. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırılmak istenen değişkenlerle ilgili ölçeklerden faydalanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyon, Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçekleri ile demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu : Katılımcıların cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, aile gelir düzeyi, ailedeki kişi sayısı, anne-baba tutumu, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba birliktelik durumu, annenin çalışma durumu, okul başarı durumu, dışa-içe dönüklük bakımından kendini değerlendirme, geleceğe dönük beklenti düzeyi, samimi arkadaş sayısı, eğitsel kararlarda etkin olma durumu, mesleki eğitimin kendisi için neyi ifade ettiği, öğretmenlerle kurulan iletişime ilişkin bilgi toplamanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Revizyon (ASDÖ-R) : İlk formu Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiştir. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile bireyin akraba, arkadaş, öğretmen ve ailesinden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdaki edindiği sosyal destek düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım, 1997). Ölçeğin 1997 yılındaki beş boyutlu (aile, arkadaş, akraba, öğretmen ve toplum) formu, 2004 yılında üç boyut olarak revize edilmiştir (Yıldırım, 2004). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R; Aile Desteği (AİD-20 madde), Arkadaş Desteği (ARD-13 madde) ve Öğretmen Desteği (ÖĞD-17 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar maddelere katılım düzeylerini “Bana uygun”, “Bana kısmen uygun” ve “Bana uygun değil” şeklinde 3’lü likert tipi derecelendirme kullanarak bildirmektedir. Ölçek maddeleri; “Bana uygun”: 3 puan, “Bana kısmen uygun”: 2 puan ve “Bana uygun değil”: 1 puan şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin her alt boyutunda bir adet ters madde (reverse) bulunmaktadır. Ters maddeler; “Bana uygun”: 1 puan, “Bana kısmen uygun”: 2 puan, “Bana uygun değil”: 1 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 150,

en düşük puan ise 50'dir. Ölçekten yüksek puan alınması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yoluyla yapılmıştır. Faktör analizi ile üç alt ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş ve her alt ölçeğin faktör yapısı saptanmıştır. Ölçek ve alt ölçekleri ile Beck Depresyon Envanteri (BDI) ve Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım, 2006). Ölçeğin ve alt ölçeklerinin güvenirlik çalışması Alpha güvenirlik katsayısı hesaplaması ve test tekrar test güvenirliği (rxx) yoluyla yapılmıştır. ASDÖ-R'nin tümü için $\alpha = .91$; AİS için $\alpha = .83$, rxx= .81; ARS için $\alpha = .77$, rxx= .81; ÖYS için $\alpha = .83$, rxx= .86; AÇS için $\alpha = .75$, rxx= .82 olarak saptanmıştır (Yıldırım, 2004).

Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği : Ölçek, meslek liselerindeki öğrencilerin mesleki eğitime ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla Kalkan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutludur. Ölçek, 5'li Likert derecelemesi olan 35 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar maddelere katılım düzeylerini "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme kullanarak bildirmektedir. Ölçek olumlu ve olumsuz maddelerden meydana gelmektedir. Ölçeğin olumlu maddeleri; "Tamamen Katılıyorum": 5 puan, "Katılıyorum": 4 puan, "Kararsızım": 3 puan, "Katılmıyorum": 2 puan ve "Kesinlikle Katılmıyorum": 1 puan şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin olumsuz maddeleri ise; "Tamamen Katılıyorum": 1 puan, "Katılıyorum": 2 puan, "Kararsızım": 3 puan, "Katılmıyorum": 4 puan ve "Kesinlikle Katılmıyorum": 5 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175'tir.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında temel eksen faktörleme analizi ile tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktör, toplam varyansın %50,96'sını açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,57-0,81 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0,97$ bulunmuştur. Farklı düzeyde tutuma sahip öğrencileri ayırt edebildiği ($p < 0,001$) saptanmıştır (Kalkan, 2014).

Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği : Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek için A.B.D.'de ve Avrupa'da çeşitli ölçme araçları mevcuttur. Appleton ve arkadaşları (2006) tarafından 6.-12. sınıf öğrencileri için okula bağlılığı ölçmek amacıyla geliştirilen geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir şekilde ölçüm sağladığı bulunmuştur. (Akt., Önen, 2014). Ölçeğin aynı yaş grubu Türk öğrenciler için kültürel uyarlaması Önen (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte öğrencinin okula bağlılığı, bilişsel ve psikolojik boyutlarda ölçülmektedir. Ölçeğin okula psikolojik boyutta bağlılık boyutu; aile desteği, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrenme için akran desteği bileşenlerini kapsamaktadır. Bilişsel boyuttaki bağlılığı; geleceğe yönelik akademik amaç ve istekler, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği ile dışsal motivasyon bileşenlerine dair ölçümler sağlamaktadır. Ölçek, 4'lü Likert derecelemesi olan 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri, "Büyük Ölçüde Katılıyorum": 4 puan, "Katılıyorum": 3 puan, "Katılmıyorum": 2 puan ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum": 1 puan olacak şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin 18 ve 32. maddeleri ters puanlanmaktadır. Ters maddeler; "Büyük Ölçüde Katılıyorum": 1 puan, "Katılıyorum": 2 puan, "Katılmıyorum": 3 puan ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum": 4 puan olarak puanlanmaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı analiz edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde ölçeğin orijinaline dair altı faktörlü yapının, Türk kültürü için de doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin, Psikolojik bağlılığı (ortaokul öğrencileri için $\alpha=0.85$, lise öğrencileri için $\alpha=0.86$) ve bilişsel bağlılığı (ortaokul öğrencileri için $\alpha=0.79$, lise öğrencileri için $\alpha=0.78$) olarak hesaplanan Cronbach α değerleri araştırma grubu için psikolojik ve bilişsel bağlılığı güvenilir bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir. Yapılan ölçümlere dayanarak ölçeğin Türkçe Formunun 6.-12. sınıf öğrencilerinin okula bilişsel ve psikolojik boyutlarda bağlılık düzeylerini güvenilir ve geçerli şekilde ölçebileceği belirlenmiştir (Önen, 2014).

C. Veri Toplama İşlemi

Araştırma verileri 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı İstanbul ili Esenyurt ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı mesleki eğitim veren resmî liselerden toplanmıştır.

Araştırma mesleki eğitim alan öğrencileri kapsadığından çalışmanın okullarda uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na izin başvurusunda bulunmuş ve çalışmanın yürütülmesi için Etik Kurul Onayı (Ek-H) ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valilik Onaylarını içeren (Ek-B) yasal izinleri alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte veriler, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Dönemi içerisinde [12.04.2021-14.06.2021] tarihleri arasında iki ay boyunca salgın kurallarına uygun bir şekilde yüz yüze uygulama yoluyla toplanmıştır.

Uygulama için Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu (EK-A), Kişisel Bilgi Formu (EK-D), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyon (EK-E), Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (EK-F) ve Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği (EK-G) kitapçık haline getirilerek çoğaltılmıştır. Uygulama aşamasından bir gün önce çalışma hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmış, Veli Onay Formu (EK-C) öğrencilere dağıtılmıştır. Veri araçları uygulanırken geri toplanmıştır. Ölçek uygulamaları araştırmacı, okul rehber öğretmenleri ve meslek alan öğretmenleri işbirliğiyle bir ders saati süresince gerçekleştirilmiştir.

Ölçekler uygulanmaya başlanmadan önce araştırmanın konusu ve amacı hakkında öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve çalışmada isim istenmediği belirtilerek gizlilik ilkesi vurgulanmıştır. Öğrencilerden kitapçığın ilk sayfasında yer alan genel bilgilendirmeleri ve ölçeklerde bulunan yönergeleri dikkate almaları istenmiştir. Maddelerin doğru veya yanlış cevabının bulunmadığı, kendilerini en iyi yansıtan seçeneği işaretlemelerinin araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacağı belirtilmiştir.

Verilerin çözümlenebilmesi için ölçeklerin değerlendirme ve ham verileri tablolştırma işlemi yapılırken ölçek maddelerinde işaretleme eksiği olan veya bir soruya birden fazla işaretleme yapan öğrencilerin ölçekleri geçersiz sayılarak değerlendirme dışı tutulmuştur. Toplamda 729 adet anket tamamlanmıştır. Verilerin giriş aşamasında bazı öğrencilerin soruların birçoğunu cevaplamaması nedeniyle bu anketler analize dahil edilmeyerek toplamda 691 anket uygulamada kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasının ardından SPSS programı ile verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

D. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile mesleki eğitime yönelik tutumlarının okula bağlılıkla ilişkisini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

E. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada elde edilen veriler, IBM SPSS 26.0 sürümü kullanılarak analiz edilmiştir. Anketin ilk bölümünde bulunan demografik ve genel bilgilere ilişkin yüzde ve sıklık dağılımları sunulmuş olup ölçeklere yönelik cevapların yüzde ve sıklık dağılımları ile ortalama cevap ve st. Sapma değerleri verilmiştir.

Analizlerde kullanılan yöntemlerin belirlenmesi dağılımın normal olup olmamasına göre değişmektedir. Bu sebeple, ölçek boyutlarına Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk normallik sınamaları yapılmıştır. Çizelge 3'te her bir alt boyut ve ana boyutlar için tanımsal bilgilerin yanına normallik test sonuçları da verilmiştir. Verilerin dağılımları normal dağılıma uymadığı için grup farklılıkları sınamasında parametrik olmayan yöntemlerden, ikili grup için Mann-Whitney-U testi ve üç ve daha fazla grup için de Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkların kaynağını ortaya koyabilmek için ortalama sıra (mean rank) değerleri incelenmiştir. Ölçeğin boyutları normal dağılıma uygunluk sağlamadığından ilişki analizlerinin sınanmasında Pearson korelasyon analizi yerine Kendall's tau_b korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca, ilişkilerin bir model yardımıyla belirlenmesinde regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinde, En Küçük Kareler yönteminin varsayımlarının sağlanması amaçlı (otokorelasyon olmayacak, eşvaryanslılık sağlanacak vb.) Newey-West algoritması ile analizler yapılmıştır.

Çizelge 3. Ölçek Boyutlarına Yönelik Tanımsal İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar	Ortalama	St.Sapma	Asimetri	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
					ist	p	ist	P
Ailem	49,877	9,280	-0,788	-0,350	0,139	0,000	0,901	0,000
Arkadaşlarım	33,576	5,938	-1,259	0,929	0,187	0,000	0,838	0,000
Öğretmenlerim	40,751	8,186	-0,613	-0,336	0,124	0,000	0,933	0,000
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	124,204	18,310	-0,723	0,108	0,079	0,000	0,952	0,000
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	125,327	21,429	-0,294	0,010	0,044	0,003	0,992	0,001
Öğrenme İçin Aile Desteği	7,485	2,572	0,829	0,915	0,156	0,000	0,923	0,000
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	19,048	5,010	0,324	0,771	0,097	0,000	0,971	0,000
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	9,268	2,905	0,561	0,429	0,095	0,000	0,952	0,000
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	18,456	4,989	0,158	0,121	0,093	0,000	0,981	0,000
Öğrenme İçin Akran Desteği	10,670	2,980	0,482	0,825	0,159	0,000	0,944	0,000
Dışsal Motivasyon	4,632	1,496	0,206	-0,327	0,177	0,000	0,941	0,000
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	69,559	15,022	0,202	0,992	0,071	0,000	0,980	0,000

Çizelge 3'ten incelendiğinde her iki normallik test sonucumda $p < 0.05$ olduğundan normal dağılımın sağlanmadığını belirten H_1 hipotezi kabul edilir. Söz konusu durum karşısında grup farklılığı istatistiklerinde non-parametrik yöntemler kullanılacaktır.

IV. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, demografik ve genel bilgilerin yüzde dağılımları, ankete yönelik cevapların yüzde dağılımları, hipotezlerin sınanmasına yönelik grup farklılığı ve ilişki analizleri sonuçları paylaşılmaktadır.

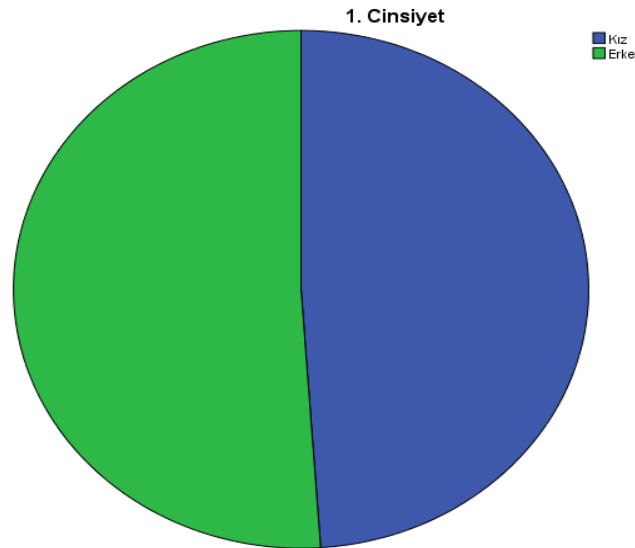
A. Demografik Özelliklere ve Genel Bilgilere İlişkin Sıklık Dağılımları

Araştırmanın örneklem grubunu kapsayan bireylerin demografik bilgi formunda bulunan bazı değişkenlere yönelik bilgiler sunulmuştur.

Çizelge 4. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	338	48,9
Erkek	353	51,1
Toplam	691	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin %51,1'i erkek, %48,9'u kadın olduğu tespit edilmiştir.

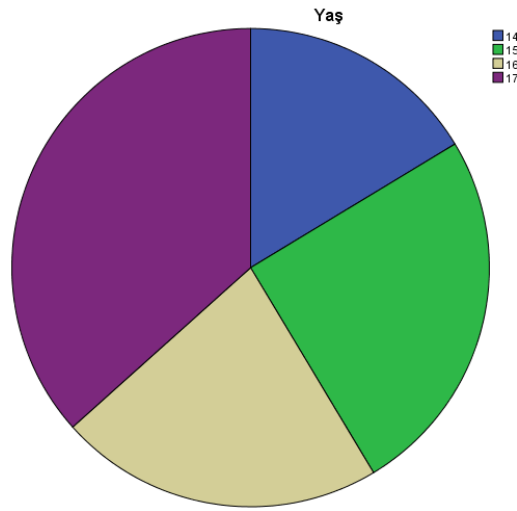


Şekil 3. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 5. Yaş Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%
14 yaş	113	16,4
15 yaş	173	25,0
16 yaş	152	22,0
17 yaş	253	36,6
Toplam	691	100,0

Katılımcıların %16,4'ü 14 yaşında, %25,0'i 15 yaşında, %22,0'si 16 yaşında ve %36,6'sı 17 yaşındadır. Katılımcıların yaş ortalama değeri 15,79 olarak bulunmuştur.

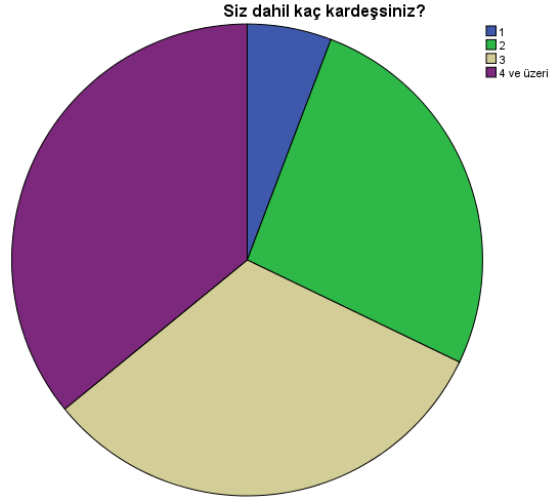


Şekil 4. Yaş Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 6. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları

Siz dahil kaç kardeşsiniz?	<i>f</i>	%
1	40	5,8
2	182	26,3
3	221	32,0
4 ve üzeri	248	35,9
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Siz dahil kaç kardeşsiniz?” sorusuna %5,8'i 1, %26,3'ü 2, %32,0'si 3 ve %35,9'u 4 ve üzeri cevabını vermiştir.

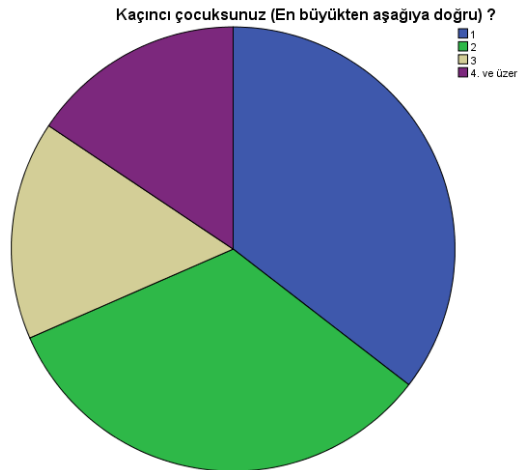


Şekil 5. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 7. Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımları

Kaçınıcı çocuksunuz?	<i>f</i>	%
1	245	35,5
2	228	33,0
3	110	15,9
4. ve üzeri	108	15,6
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Kaçınıcı çocuksunuz?” sorusuna en büyükten aşağıya olacak şekilde %35,5’i 1, %33,0’ü 2, %15,9’u 3 ve %15,6’sı 4. ve üzeri çocuk cevabını vermiştir.



Şekil 6. Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 8. Ailenin Aylık Geliri Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Aylık Gelir	<i>f</i>	%
0-1500 TL	50	7,2
1501-3000 TL	279	40,4
3001-4500 TL	219	31,7
4501-6000 TL	93	13,5
6001 TL ve üzeri	50	7,2
Toplam	691	100,0

Katılımcıların ailelerinin aylık gelirlerine bakıldığında %7,2'sinin 0-1500 TL arasında, %40,4'ünün 1501-3000 TL arasında, %31,7'sinin 3001-4500 TL arasında, %13,5'inin 4501-6000 TL arasında ve %7,2'sinin 6001 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir.

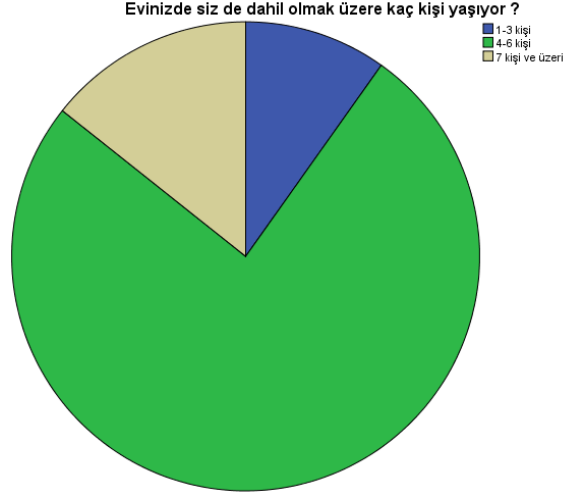


Şekil 7. Aylık Gelir Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 9. Evde Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Evinizde siz de dahil olmak üzere kaç kişi yaşıyor?	<i>f</i>	%
1-3 kişi	68	9,8
4-6 kişi	524	75,8
7 kişi ve üzeri	99	14,3
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Evinizde siz de dahil olmak üzere kaç kişi yaşıyorsunuz?” sorusuna %9,8'i 1-3 kişi, %75,8'i 4-6 kişi ve %14,3'ü 7 kişi ve üzeri cevabını vermiştir.



Şekil 8. Evde Yaşayan Kişi Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 10. Anne ve Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Ailenizde anne ve babanızın size karşı tutumu nasıldır?	<i>f</i>	%
Baskıcı ve otoriter	146	21,1
Demokratik (anlayışlı ve güven verici)	503	72,8
İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	6,1
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Ailenizde anne ve babanızın size karşı tutumu nasıldır?” sorusuna %21,1’i baskıcı ve otoriter, %72,8’i demokratik (hoşgörülü ve güven verici) ve %6,1’i ilgisiz (izin verici ve serbest bırakan) cevabını vermiştir.

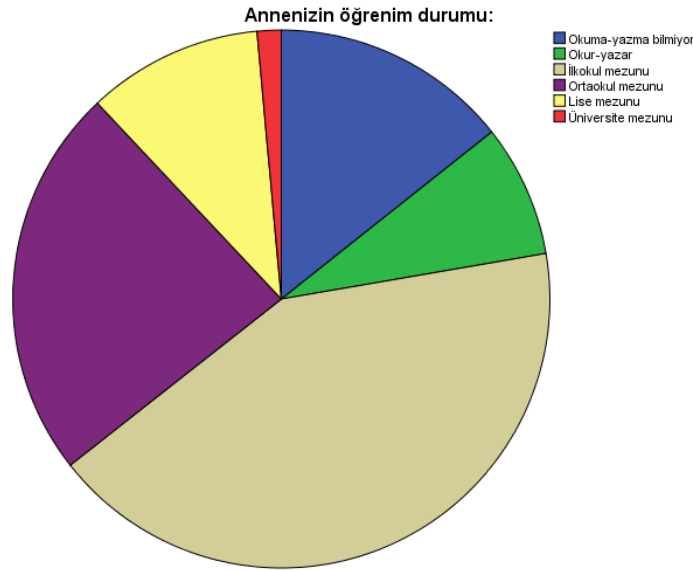


Şekil 9. Anne ve Baba Tutumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 11. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Annenin Öğrenim Durumu	<i>F</i>	%
Okuma ve yazma bilmiyor	99	14,3
Sadece Okur ve yazar	55	8,0
İlkokulu tamamlamış	291	42,1
Ortaokulu tamamlamış	163	23,6
Liseyi tamamlamış	73	10,6
Üniversiteyi tamamlamış	10	1,4
Toplam	691	100,0

Katılımcılar annelerinin öğrenim durumlarına ilişkin %14,3'ü okuma-yazma bilmiyor, %8,0'i okur-yazar, %42,1'i ilkokul mezunu, %23,6'sı ortaokul mezunu, %10,6'sı lise mezunu ve %1,4'ü üniversite mezunu cevabını vermiştir.

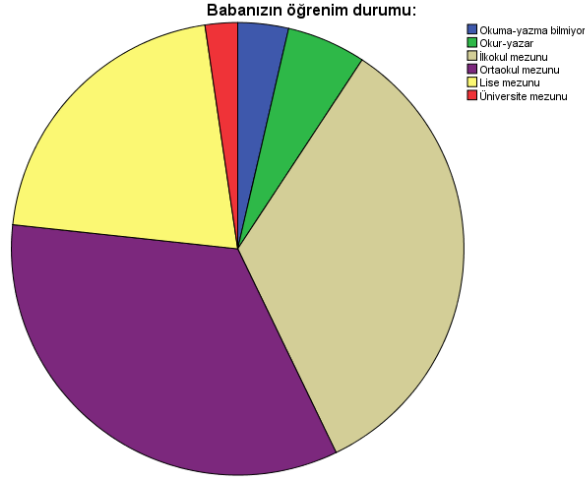


Şekil 10. Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 12. Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Babanın Öğrenim Durumu	<i>f</i>	%
Okuma ve yazma bilmiyor	25	3,6
Sadece Okur ve yazar	39	5,6
İlkokulu tamamlamış	232	33,6
Ortaokulu tamamlamış	234	33,9
Liseyi tamamlamış	145	21,0
Üniversiteyi tamamlamış	16	2,3
Toplam	691	100,0

Katılımcılar babalarının öğrenim durumuna ilişkin %3,6'sı okuma-yazma bilmiyor, %5,6'sı okur-yazar, %33,6'sı ilkokul mezunu, %33,9'u ortaokul mezunu, %21,0'i lise mezunu ve %2,3'ü üniversite mezunu cevabını vermiştir.

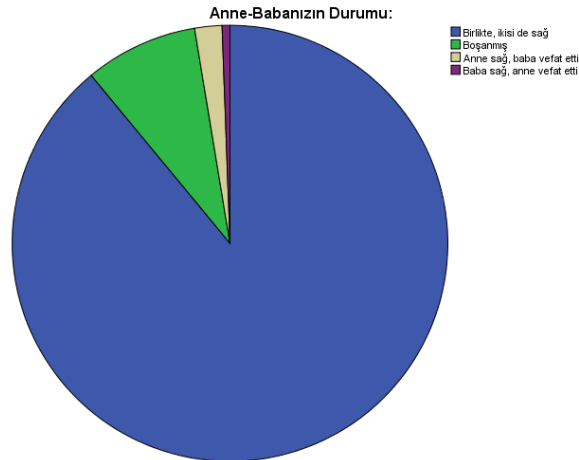


Şekil 11. Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 13. Anne-Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılım

Anne-Babanın Durumu	<i>f</i>	%
İkisinde sağ ve beraberler	615	89,0
Boşanmış	58	8,4
Anne yaşıyor, baba vefat etmiş	14	2,0
Baba yaşıyor, anne vefat etmiş	4	0,6
İkisi de yaşamıyor	-	-
Toplam	691	100,0

Katılımcılar anne-baba yaşam durumlarına ilişkin %89,0'u birlikte, ikisi de sağ, %8,4'ü boşanmış, %2,0'si anne sağ, baba vefat etti ve %0,6'sı baba sağ, anne vefat etti cevabını vermiştir.

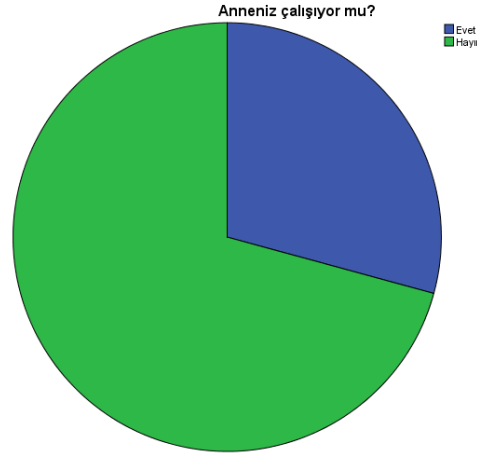


Şekil 12. Anne-Baba Yaşam Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 14. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Anneniz çalışıyor mu?	<i>f</i>	%
Evet	202	29,2
Hayır	489	70,8
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Anneniz çalışıyor mu?” sorusuna ilişkin %29,2’si evet, %70,8’i hayır cevabını vermiştir.

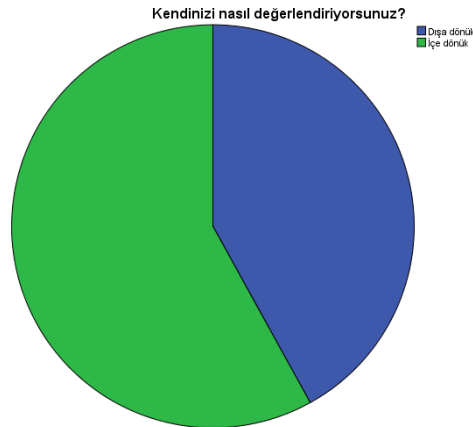


Şekil 13. Anne Çalışma Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 15. Kendini Değerlendirme Biçimi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	<i>f</i>	%
Dışa dönük	290	42,0
İçe dönük	401	58,0
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin %42,0’si dışa dönük ve %58,0’i içe dönük cevabını vermiştir.

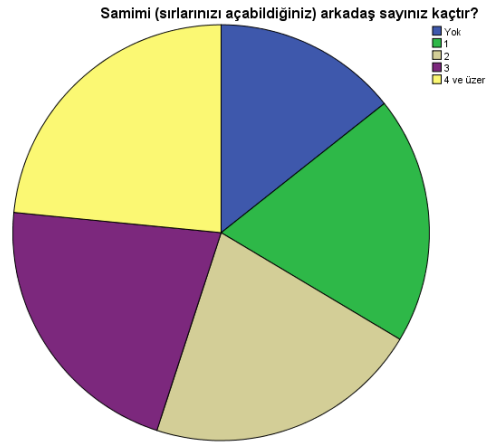


Şekil 14. Kendini Değerlendirme Biçimi Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 16. Samimi (sırlarınızı açabildiğiniz) Arkadaş Sayısı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Samimi (sırlarınızı açabildiğiniz) arkadaş sayınız kaçtır?	<i>f</i>	%
Yok (0)	99	14,3
1	133	19,2
2	148	21,4
3	149	21,6
4 ve üzeri	162	23,4
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Samimi (sırlarınızı açabildiğiniz) arkadaş sayınız kaçtır?” sorusuna ilişkin %14,3’ü yok (0), %19,2’si 1, %21,4’ü 2, %21,6’sı 3 ve %23,4’ü 4 ve üzeri cevabını vermiştir.

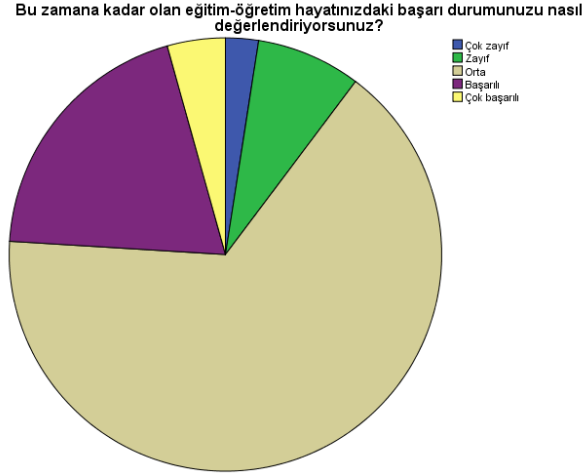


Şekil 15. Samimi Arkadaş Sayısı Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 17. Eğitim-Öğretim Hayatındaki Başarı Durumu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Başarı Durumu	<i>f</i>	%
Çok zayıf	17	2,5
Zayıf	54	7,8
Orta	454	65,7
Başarılı	136	19,7
Çok başarılı	30	4,3
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Bu zamana kadar olan eğitim-öğretim hayatınızdaki başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin %2,5’i çok zayıf, %7,8’i zayıf, %65,7’si orta, %19,7’si başarılı ve %4,3’ü çok başarılı cevabını vermiştir.

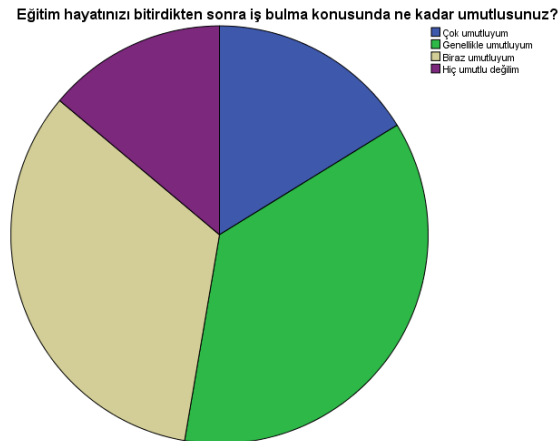


Şekil 16. Başarı Durumu Değişkenine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 18. Eğitim Hayatı Sonrası İş Bulma Konusunda Umutlu Olma Düzeyi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Eğitim hayatınızı bitirdikten sonra iş bulma konusunda ne kadar umutlusunuz?	<i>f</i>	%
Çok umutluyum	112	16,2
Genellikle umutluyum	252	36,5
Biraz umutluyum	231	33,4
Hiç umutlu değilim	96	13,9
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Eğitim hayatınızı bitirdikten sonra iş bulma konusunda ne kadar umutlusunuz?” sorusuna ilişkin %16,2’si “Çok umutluyum.”, %36,5’i “Genellikle umutluyum.”, %33,4’ü “Biraz umutluyum.” ve %13,9’u “Hiç umutlu değilim.” cevabını vermiştir.



Şekil 17. Eğitim Hayatı Sonrası İş Bulma Konusunda Umutlu Olma Düzeyine Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 19. Eğitim Hayatıyla İlgili Alınan Kararlarda Etkili Olan Kişi Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Eğitim hayatınızla ilgili alınan kararlarda kim daha etkilidir?	<i>f</i>	%
Kendim	348	50,4
Ailem	311	45,0
Arkadaşlarım	10	1,4
Öğretmenlerim	16	2,3
Diğer	6	0,9
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Eğitim hayatınızla ilgili alınan kararlarda kim daha etkilidir?” sorusuna ilişkin %50,4’ü kendim, %45,0’i ailem, %1,4’ü arkadaşlarım, %2,3’ü öğretmenlerim ve %0,9’u diğer cevabını vermiştir.



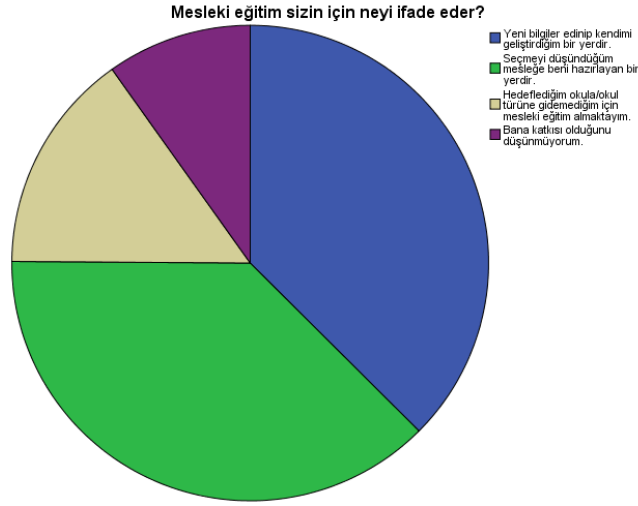
Şekil 18. Eğitim Hayatıyla İlgili Alınan Kararlarda Etkili Olan Kişiye Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 20. Mesleki Eğitimin İfade Ettiği Duygu Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Mesleki eğitim sizin için neyi ifade eder?	<i>f</i>	%
Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	37,5
Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	37,6
Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	15,1
Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	9,8
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Mesleki eğitim sizin için neyi ifade eder?” sorusuna ilişkin %37,5’i “Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.”, %37,6’sı “Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.”, %15,1’i

“Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.” ve %9,8’i “Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.” cevabını vermiştir.

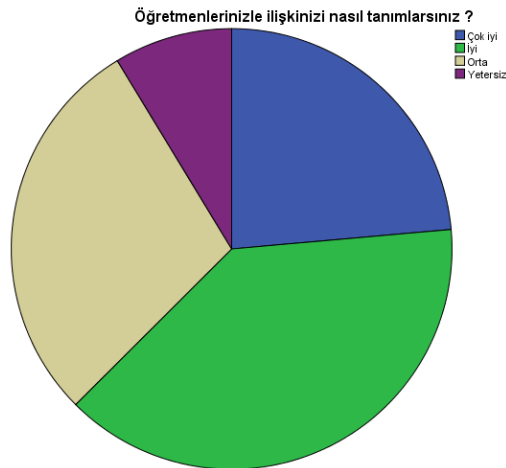


Şekil 19. Mesleki Eğitimin İfade Ettiği Duyguya Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

Çizelge 21. Öğretmenlerle İlişkininin Tanımı Değişkenine Yönelik Yüzde Dağılımı

Öğretmenlerinizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?	F	%
Çok iyi	163	23,6
İyi	269	38,9
Orta	199	28,8
Yetersiz	60	8,7
Toplam	691	100,0

Katılımcılar “Öğretmenlerinizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin %23,6’sı çok iyi, %38,9’u iyi, %28,8’i orta ve %8,7’si yetersiz cevabını vermiştir.



Şekil 20. Öğretmenlerle İlişkininin Tanımına Yönelik Sıklık Dağılım Grafiği

B. Grup Farklılığı Analizleri

Grup farklılıklarının analizinde normal dağılım sağlanmadığı için 2 grup için Mann-Whitney-U testi ile 3 ve üzeri grup için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Çizelge 22. Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Mann-Whitney U	P
Ailem	Kız	338	336,15	49,121	10,074	56327,500	0,203
	Erkek	353	355,43	50,601	8,403		
	Toplam	691		49,861	9,238		
Arkadaşlarım	Kız	338	369,48	34,021	6,023	51722,000	0,002*
	Erkek	353	323,52	33,150	5,833		
	Toplam	691		33,585	5,928		
Öğretmenlerim	Kız	338	354,87	40,976	8,480	56659,500	0,252
	Erkek	353	337,51	40,535	7,899		
	Toplam	691		40,755	8,189		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Kız	338	347,66	124,118	19,031	59095,000	0,830
	Erkek	353	344,41	124,286	17,619		
	Toplam	691		124,202	18,325		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Kız	338	358,42	126,272	21,783	55457,500	0,109
	Erkek	353	334,10	124,422	21,074		
	Toplam	691		125,347	21,428		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Kız	338	350,23	7,571	2,671	58227,000	0,581
	Erkek	353	341,95	7,402	2,474		
	Toplam	691		7,486	2,572		
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Kız	338	337,02	18,870	4,791	56622,000	0,246
	Erkek	353	354,60	19,218	5,212		
	Toplam	691		19,044	5,001		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Kız	338	328,98	8,964	2,666	53904,000	0,027*
	Erkek	353	362,30	9,558	3,092		
	Toplam	691		9,261	2,879		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Kız	338	335,72	18,1953	4,871	56184,000	0,184
	Erkek	353	355,84	18,7054	5,092		
	Toplam	691		18,450	4,982		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Kız	338	345,37	10,683	2,816	59442,500	0,934
	Erkek	353	346,61	10,657	3,133		
	Toplam	691		10,670	2,974		
Dışsal Motivasyon	Kız	338	318,39	4,408	1,395	50323,500	0,000*
	Erkek	353	372,44	4,847	1,559		
	Toplam	691		4,627	1,477		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Kız	338	333,36	68,692	14,145	55384,000	0,103
	Erkek	353	358,10	70,388	15,792		
	Toplam	691		69,54	14,968		

*0,05 için anlamlı farklılık

Cinsiyet unsuruna göre incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin arkadaş desteği alt boyutunda dışsal motivasyon, geleceğe yönelik amaç ve beklentiler alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılaştığı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bağlamda öğrencilerin okula bağlılıklarında arkadaş desteğinin önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Alt boyutlara ilişkin olarak gruplar arasındaki farklılıklar değerlendirildiğinde; arkadaşlarım alt boyutunda kadın öğrenciler

lehine, dışsal motivasyon ile geleceğe ilişkin amaç ve beklentiler alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu bulunmuştur

Araştırma bulguları sonucunda;

“H5: Cinsiyet, ASD’yi yordar.” hipotezi, Arkadaşlarım alt boyutunda destek görmüş olup diğer alt boyutlarda ve ASD Ölçeği genel skor bakımından reddedilmiştir.

“H6: Cinsiyet, MEYT’yi yordar.” hipotezi reddedilmiştir.

“H7: Cinsiyet, OB’yi yordar.” hipotezi, Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar alt boyutu ile Dışsal Motivasyon alt boyutlarında destek görmüş olup diğer alt boyutlar ve OB Ölçeği genel skor bakımından reddedilmiştir.

Çizelge 23. Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Yaş Grubu	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Ailem	14	113	384,26	51,566	8,635	7,478	0,058
	15	173	349,36	50,503	8,294		
	16	152	350,80	50,250	8,771		
	17	253	323,74	48,470	10,297		
	Toplam	691		50,197	8,999		
Arkadaşlarım	14	113	308,05	32,540	6,116	7,370	0,061
	15	173	362,04	34,260	5,197		
	16	152	331,99	33,217	6,072		
	17	253	360,40	33,787	6,203		
	Toplam	691		33,451	5,897		
Öğretmenlerim	14	113	374,55	42,159	7,315	3,287	0,349
	15	173	347,95	41,081	7,563		
	16	152	332,11	40,250	8,095		
	17	253	340,26	40,198	8,942		
	Toplam	691		40,922	7,979		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	14	113	368,97	126,265	17,696	4,077	0,253
	15	173	360,68	125,844	16,820		
	16	152	334,49	123,717	17,155		
	17	253	332,61	122,454	20,059		
	Toplam	691		124,570	17,932		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	14	113	331,42	123,788	19,576	1,400	0,706
	15	173	358,56	126,786	18,609		
	16	152	340,77	125,395	20,416		
	17	253	347,06	124,976	24,459		
	Toplam	691		125,236	20,765		
Öğrenme İçin Aile Desteği	14	113	332,13	7,221	2,090	3,037	0,386
	15	173	338,45	7,353	2,512		
	16	152	369,58	7,750	2,579		
	17	253	343,19	7,534	2,791		
	Toplam	691		7,464	2,493		
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	14	113	315,72	18,301	3,753	3,927	0,269
	15	173	361,04	19,428	5,019		
	16	152	354,74	19,342	5,024		
	17	253	343,99	18,945	5,454		
	Toplam	691		19,004	4,812		

Çizelge 23. (devamı) Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Yaş Grubu	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Geleceğe Yönelik	14	113	345,65	9,168	2,787	5,121	0,163
Akademik İstekler ve Amaçlar	15	173	350,19	9,358	2,897		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	16	152	372,76	9,691	2,950	7,587	0,055
Öğrenme İçin Akran Desteği	17	253	327,21	8,996	2,917		
	Toplam	691		9,303	2,888		
	14	113	352,15	18,504	4,502	2,861	0,413
	15	173	346,19	18,549	4,887		
	16	152	379,02	19,362	5,357	3,596	0,309
	17	253	323,28	17,826	4,974		
	Toplam	691		18,560	4,930		
	14	113	355,27	10,726	2,589	3,698	0,296
	15	173	333,76	10,578	2,869		
	16	152	365,82	10,947	2,958	14,491	
	17	253	338,33	10,541	3,226		
	Toplam	691		10,698	2,910		
	14	113	353,59	4,673	1,391	16,062	
	15	173	364,64	4,769	1,503		
	16	152	346,72	4,625	1,399	68,368	
	17	253	329,43	4,526	1,590		
	Toplam	691		4,648	1,471		
	14	113	337,15	68,593	12,523	15,667	
	15	173	351,55	70,035	14,491		
	16	152	369,48	71,717	16,062	69,678	
	17	253	332,05	68,368	15,667		
	Toplam	691		69,678	14,686		

*0,05 için anlamlı farklılık

Yaş açısından algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutları ve genel skorunda, mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda, öğrencinin okula bağlılığı ölçeği alt boyutları ve genel skorunda anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p>0,05$). Gruplar için farklı bir bakış açısı elde edilmemiştir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H8: Yaş, ASD’yi yordar.” hipotezi, ASD Ölçeği genel skoru ve tüm alt boyutları için reddedilmiştir.

“H9: Yaş, MEYT’yi yordar.” hipotezi reddedilmiştir.

“H10: Yaş, OB’yi yordar.” hipotezi, OB Ölçeği genel skoru ve tüm alt boyutları için reddedilmiştir.

Çizelge 24. Anne ve Babanın Tutumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Ailem	Baskıcı ve otoriter	146	167,14	41,274	8,393	232,365	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	416,35	53,330	6,982		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	125,26	38,429	7,715		
	Toplam	691		44,344	7,697		
Arkadaşlarım	Baskıcı ve otoriter	146	297,88	32,164	6,530	19,990	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	366,28	34,187	5,541		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	270,38	31,167	7,008		
	Toplam	691		32,506	6,360		
Öğretmenlerim	Baskıcı ve otoriter	146	287,90	38,411	8,235	46,405	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	375,22	41,976	7,75		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	198,06	34,214	8,330		
	Toplam	691		38,200	8,105		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Baskıcı ve otoriter	146	207,63	111,849	16,788	154,635	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	403,08	129,493	15,681		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	143,33	103,809	17,940		
	Toplam	691		115,050	16,803		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Baskıcı ve otoriter	146	274,88	118,390	20,402	35,581	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	373,64	128,183	20,833		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	262,23	115,238	23,795		
	Toplam	691		120,604	21,677		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Baskıcı ve otoriter	146	461,22	9,000	2,757	118,933	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	296,91	6,839	2,192		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	533,36	9,952	2,469		
	Toplam	691		8,597	2,473		
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Baskıcı ve otoriter	146	426,80	21,089	5,179	54,497	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	312,31	18,241	4,766		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	468,65	21,619	4,455		
	Toplam	691		20,316	4,800		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Baskıcı ve otoriter	146	402,02	10,06	2,939	52,555	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	315,92	8,827	2,756		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	511,54	11,667	2,773		
	Toplam	691		10,185	2,823		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Baskıcı ve otoriter	146	400,32	19,836	4,985	35,581	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	319,95	17,817	4,853		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	469,21	21,309	4,734		
	Toplam	691		19,564	4,857		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Baskıcı ve otoriter	146	422,99	11,918	3,146	39,688	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	317,24	10,221	2,814		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	422,75	11,714	2,899		
	Toplam	691		11,284	2,953		

Çizelge 24. (devamı) Anne ve Babanın Tutumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	p
Dışsal Motivasyon	Baskıcı ve otoriter	146	326,86	4,445	1,457	3,225	0,199
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	354,01	4,704	1,494		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	316,57	4,429	1,610		
	Toplam	691		4,526	1,520		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Baskıcı ve otoriter	146	437,47	76,384	14,568	80,676	0,000*
	Demokratik (Hoşgörülü ve güven verici)	503	305,53	66,648	14,236		
	İlgisiz (İzin verici ve serbest bırakan)	42	512,69	80,690	12,999		
	Toplam	691		74,574	13,934		

*0,05 için anlamlı farklılık

Katılımcılara sorulan “Ailenizde anne ve babanızın size karşı tutumu nasıldır?” sorusu açısından algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği genel skorunda; mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda; öğrencinin okula bağlılığı ölçeği alt boyutlarından öğrenme için aile desteği, öğrenci ve öğretmen ilişkileri, geleceğe ilişkin akademik arzular ve hedefler, öğrenme için arkadaş desteği okul faaliyetlerinin kontrolü ve ilişkililiği ve öğrencinin okula yönelik bağlılık ölçeğinin genel puanlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Farkın; ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği, mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorlarında ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu katılımcıların anne ve babalarının tutumuna demokratik (hoşgörülü ve güven verici) cevabını veren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenme için aile desteği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda fark, ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu katılımcıların anne ve babalarının tutumuna ilgisiz (izin verici ve serbest bırakan) cevabını veren katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Öğrenme için akran desteği alt boyutunda fark, ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu katılımcıların anne ve babalarının tutumuna baskıcı ve otoriter cevabını veren katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H11: Anne-baba tutumu, ASD’yi yordar.” hipotezi, ASD Ölçeği genel skor ve tüm alt boyutları bakımından destek görmüştür.

“H12: Anne-baba tutumu, MEYT’yi yordar.” hipotezi destek görmüştür.

“H13: Anne-baba tutumu, OB’yi yordar.” hipotezi, OB Ölçeği genel skoru bakımından ve Dışsal Motivasyon haricindeki tüm alt boyutlar bakımından destek görmüştür. H13, Dışsal Motivasyon alt boyutunda reddedilmiştir.

Çizelge 25. Kendini Değerlendirme Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Mann-Whitney U	P
Ailem	Dışa dönük	290	373,35	51,262	8,597	50214,500	0,002*
	İçe dönük	401	326,22	48,875	9,633		
	Toplam	691		50,068	9,115		
Arkadaşlarım	Dışa dönük	290	369,47	34,203	5,667	51339,000	0,008*
	İçe dönük	401	329,03	33,122	6,094		
	Toplam	691		33,662	5,880		
Öğretmenlerim	Dışa dönük	290	359,70	41,152	8,321	54173,000	0,124
	İçe dönük	401	336,09	40,461	8,084		
	Toplam	691		40,806	8,202		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Dışa dönük	290	372,69	126,617	17,742	50403,500	0,003*
	İçe dönük	401	326,69	122,459	18,537		
	Toplam	691		124,538	18,139		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Dışa dönük	290	375,15	128,203	21,873	49690,500	0,001*
	İçe dönük	401	324,92	123,247	20,883		
	Toplam	691		125,725	21,378		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Dışa dönük	290	320,25	7,186	2,599	50677,000	0,004*
	İçe dönük	401	364,62	7,701	2,533		
	Toplam	691		7,443	2,566		
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Dışa dönük	290	331,28	18,703	5,224	53875,000	0,098
	İçe dönük	401	356,65	19,297	4,841		
	Toplam	691		19,000	5,032		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Dışa dönük	290	322,01	8,955	2,994	51188,000	0,007*
	İçe dönük	401	363,35	9,494	2,820		
	Toplam	691		9,224	2,907		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Dışa dönük	290	318,57	17,748	4,812	50190,000	0,002*
	İçe dönük	401	365,84	18,968	5,057		
	Toplam	691		18,358	4,934		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Dışa dönük	290	322,41	10,324	2,957	51302,500	0,007*
	İçe dönük	401	363,06	10,920	2,975		
	Toplam	691		10,622	2,966		
Dışsal Motivasyon	Dışa dönük	290	341,90	4,607	1,515	56955,500	0,638
	İçe dönük	401	348,97	4,651	1,484		
	Toplam	691		4,629	1,499		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Dışa dönük	290	317,54	67,524	15,195	49891,500	0,001*
	İçe dönük	401	366,58	71,030	14,740		
	Toplam	691		69,277	14,967		

*0,05 için anlamlı farklılık

Katılımcılara sorulan “Kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu açısından algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından ailem, arkadaşlarım alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği genel skorunda; mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda; öğrencinin okula bağlılığı ölçeği alt boyutlarından öğrenme için aile desteği, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğrenme için akran desteği alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p < 0,05$). Farkın; ailem, arkadaşlarım alt boyutlarında, algılanan sosyal destek ölçeği ve mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorlarında ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu kendini dışa dönük olarak tanımlayan katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Geleceğe yönelik akademik amaç ve istekler, öğrenme sürecinde aile desteği, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği, öğrenme sürecinde akranlar tarafından sağlanan sosyal destek alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda fark; ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu kendini içe dönük olarak tanımlayan katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H14: Kendini değerlendirme şekli, ASD’yi yordar.” hipotezi; Ailem, Arkadaşlarım ve ASD Ölçeği genel skoru bakımından destek görmüş olup Öğretmenlerim alt boyutu bakımından reddedilmiştir.

“H15: Kendini değerlendirme şekli, MEYT’yi yordar.” hipotezi destek görmüştür.

“H16: Kendini değerlendirme şekli, OB’yi yordar.” hipotezi; Öğrenme İçin Aile Desteği, Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar, Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği, Öğrenme İçin Akran Desteği ve OB Ölçeği genel skor bakımından destek görmüştür. H16, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri ve Dışsal Motivasyon alt boyutları bakımından reddedilmiştir.

Çizelge 26. Başarı Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Ailem	Çok Zayıf	17	171,82	39,294	12,464	43,558	0,000*
	Zayıf	54	249,75	45,278	9,791		
	Orta	454	340,37	49,828	8,858		
	Başarılı	136	408,29	52,618	8,355		
	Çok Başarılı	30	420,75	52,467	9,522		
	Toplam	691		47,897	9,798		
Arkadaşlarım	Çok Zayıf	17	189,26	29,471	6,094	19,971	0,001*
	Zayıf	54	292,91	31,907	6,986		
	Orta	454	347,22	33,535	5,972		
	Başarılı	136	385,26	34,882	5,073		
	Çok Başarılı	30	333,95	33,600	5,411		
	Toplam	691		32,679	5,907		
Öğretmenlerim	Çok Zayıf	17	188,65	34,176	7,947	30,662	0,000*
	Zayıf	54	292,25	38,426	8,738		
	Orta	454	336,36	40,513	7,848		
	Başarılı	136	406,83	42,971	8,129		
	Çok Başarılı	30	402,07	42,200	9,412		
	Toplam	691		39,657	8,415		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Çok Zayıf	17	159,65	102,941	22,179	48,185	0,000*
	Zayıf	54	247,08	115,611	18,432		
	Orta	454	339,98	123,877	17,826		
	Başarılı	136	419,24	130,471	16,277		
	Çok Başarılı	30	388,70	128,267	16,791		
	Toplam	691		120,233	18,301		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Çok Zayıf	17	227,88	112,471	19,935	12,766	0,012*
	Zayıf	54	325,18	123,296	20,858		
	Orta	454	339,87	124,720	20,901		
	Başarılı	136	386,81	129,368	22,655		
	Çok Başarılı	30	358,20	127,133	22,534		
	Toplam	691		123,398	21,377		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Çok Zayıf	17	460,38	9,294	3,197	22,383	0,000*
	Zayıf	54	409,65	8,333	2,808		
	Orta	454	351,86	7,482	2,370		
	Başarılı	136	303,22	7,103	2,819		
	Çok Başarılı	30	271,92	6,700	2,830		
	Toplam	691		7,782	2,805		
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Çok Zayıf	17	406,44	20,765	5,551	11,382	0,023*
	Zayıf	54	404,44	20,148	5,097		
	Orta	454	347,30	19,088	4,804		
	Başarılı	136	326,61	18,676	5,451		
	Çok Başarılı	30	274,85	17,167	5,066		
	Toplam	691		19,169	5,194		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Çok Zayıf	17	483,12	11,765	3,734	18,911	0,001*
	Zayıf	54	355,13	9,278	2,382		
	Orta	454	356,85	9,361	2,757		
	Başarılı	136	297,19	8,765	3,309		
	Çok Başarılı	30	308,92	8,700	2,769		
	Toplam	691		9,574	2,990		

Çizelge 29. (devamı) Başarı Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Çok Zayıf	17	460,26	20,882	4,029	17,039	0,002*
	Zayıf	54	383,88	19,204	5,119		
	Orta	454	353,86	18,650	4,775		
	Başarılı	136	298,27	17,426	5,474		
	Çok Başarılı	30	310,50	17,467	5,354		
	Toplam	691		18,726	4,950		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Çok Zayıf	17	437,85	11,941	3,490	15,200	0,004*
	Zayıf	54	377,43	11,259	3,097		
	Orta	454	354,86	10,791	2,861		
	Başarılı	136	308,85	10,162	3,137		
	Çok Başarılı	30	271,75	9,367	2,930		
	Toplam	691		10,704	3,103		
Dışsal Motivasyon	Çok Zayıf	17	310,15	4,294	1,611	4,054	0,399
	Zayıf	54	357,19	4,704	1,586		
	Orta	454	354,57	4,698	1,439		
	Başarılı	136	323,49	4,456	1,563		
	Çok Başarılı	30	318,53	4,500	1,796		
	Toplam	691		4,530	1,599		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Çok Zayıf	17	459,18	78,941	14,864	21,433	0,000*
	Zayıf	54	395,41	72,926	13,564		
	Orta	454	354,98	70,071	14,327		
	Başarılı	136	298,14	66,588	16,618		
	Çok Başarılı	30	273,95	63,900	16,361		
	Toplam	691		70,485	15,147		

*0,05 için anlamlı farklılık

Katılımcılara sorulan “Bu zamana kadar olan eğitim-öğretim hayatınızdaki başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu açısından algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği genel skorunda; mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda; öğrencinin okula bağlılığı ölçeği alt boyutlarından “öğrenme için akran desteği”, “okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği”, “geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “öğrenme için aile desteği” alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda farklılıkların anlamda düzeyde bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farkın; ailem alt boyutunda ortalama sıra değeri en yüksek olan başarı durumunu çok başarılı olarak değerlendiren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Arkadaşlarım, öğretmenlerim alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği, mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorlarında fark; ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu başarı durumunu başarılı olarak değerlendiren katılımcılardan kaynaklanmaktadır. “Öğrenme için akran desteği”, “okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği”, “geleceğe yönelik

akademik istekler ve amaçlar”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “öğrenme için aile desteği” alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda fark; ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu başarı durumunu çok zayıf olarak değerlendiren katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H17: Başarı durumu, ASD’yi yordar.” hipotezi, ASD Ölçeği genel skor ve tüm alt boyutları bakımından destek görmüştür.

“H18: Başarı durumu, MEYT’yi yordar.” hipotezi destek görmüştür.

“H19: Başarı durumu, OB’yi yordar.” hipotezi, OB Ölçeği genel skoru bakımından ve Dışsal Motivasyon haricinde tüm alt boyutlar bakımından destek görmüştür. H19, Dışsal Motivasyon alt boyutunda reddedilmiştir.

Çizelge 27. Eğitim İle İlgili Kararlarda Etkili Kişi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	p
Ailem	Kendim	348	350,66	50,057	9,245	3,714	0,446
	Ailem	311	343,18	49,727	9,437		
	Arkadaşlarım	10	235,45	46,000	6,831		
	Öğretmenlerim	16	349,94	50,437	8,477		
	Diğer	6	395,42	52,167	9,621		
	Toplam	691		49,678	8,722		
Arkadaşlarım	Kendim	348	354,16	33,796	5,926	2,897	0,575
	Ailem	311	341,65	33,367	6,086		
	Arkadaşlarım	10	286,95	32,000	6,074		
	Öğretmenlerim	16	320,22	34,125	3,575		
	Diğer	6	265,17	32,833	3,971		
	Toplam	691		33,224	5,126		
Öğretmenlerim	Kendim	348	336,34	40,224	8,642	3,970	0,410
	Ailem	311	356,06	41,270	7,737		
	Arkadaşlarım	10	282,10	38,900	7,015		
	Öğretmenlerim	16	367,81	41,687	7,889		
	Diğer	6	432,75	45,000	3,033		
	Toplam	691		41,416	6,863		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Kendim	348	345,41	124,078	18,562	3,026	0,553
	Ailem	311	348,12	124,363	18,367		
	Arkadaşlarım	10	246,10	116,900	13,900		
	Öğretmenlerim	16	360,81	126,250	16,332		
	Diğer	6	397,17	130,000	11,260		
	Toplam	691		124,318	15,684		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Kendim	348	360,60	126,569	22,647	9,525	0,049*
	Ailem	311	337,24	124,646	20,265		
	Arkadaşlarım	10	196,95	110,100	22,308		
	Öğretmenlerim	16	327,09	124,125	13,351		
	Diğer	6	251,58	117,167	14,063		
	Toplam	691		120,521	18,526		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Kendim	348	341,18	7,440	2,623	3,400	0,493
	Ailem	311	346,78	7,482	2,523		
	Arkadaşlarım	10	431,75	8,100	1,663		
	Öğretmenlerim	16	396,78	8,375	2,986		
	Diğer	6	307,00	6,833	2,229		
	Toplam	691		7,646	2,405		

Çizelge 27. (devamı) Eğitim İle İlgili Kararlarda Etkili Kişi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	p
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Kendim	348	350,68	19,103	5,133	1,267	0,867
	Ailem	311	340,13	18,994	5,008		
	Arkadaşlarım	10	395,95	19,500	5,061		
	Öğretmenlerim	16	325,47	18,625	2,918		
	Diğer	6	350,08	19,000	2,757		
	Toplam	691		19,044	4,175		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Kendim	348	335,28	9,158	3,0293	5,654	0,227
	Ailem	311	351,79	9,315	2,818		
	Arkadaşlarım	10	466,30	10,800	2,530		
	Öğretmenlerim	16	386,06	9,750	1,653		
	Diğer	6	360,42	9,333	3,011		
	Toplam	691		9,671	2,608		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Kendim	348	347,74	18,511	5,236	3,625	0,459
	Ailem	311	338,91	18,286	4,819		
	Arkadaşlarım	10	450,00	20,700	3,020		
	Öğretmenlerim	16	362,75	18,812	4,118		
	Diğer	6	394,75	19,333	3,327		
	Toplam	691		19,128	4,104		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Kendim	348	343,64	10,606	2,937	1,576	0,813
	Ailem	311	344,69	10,672	3,010		
	Arkadaşlarım	10	357,00	10,600	3,169		
	Öğretmenlerim	16	397,75	11,937	3,642		
	Diğer	6	394,58	11,000	1,414		
	Toplam	691		10,963	2,834		
Dışsal Motivasyon	Kendim	348	329,44	4,506	1,487	6,909	0,141
	Ailem	311	363,59	4,765	1,490		
	Arkadaşlarım	10	333,65	4,500	1,434		
	Öğretmenlerim	16	332,78	4,562	1,711		
	Diğer	6	450,58	5,500	1,516		
	Toplam	691		4,766	1,528		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Kendim	348	344,21	69,325	15,726	2,566	0,633
	Ailem	311	343,07	69,514	14,679		
	Arkadaşlarım	10	435,25	74,200	12,426		
	Öğretmenlerim	16	375,22	72,062	8,314		
	Diğer	6	375,08	71,000	7,975		
	Toplam	691		71,220	11,824		

*0,05 için anlamlı farklılık

Katılımcılara sorulan “Eğitim hayatınızla ilgili alınan kararlarda kim daha ekilidir?” sorusu açısından mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p < 0,05$). Farkın, ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu eğitim hayatı ile ilgili alınan kararlarda kendim daha etkiliyim cevabını veren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H20: Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, ASD’yi yordar.” hipotezi, ASD Ölçeği genel skoru ve tüm alt boyutlar bakımından reddedilmiştir.

“H21: Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, MEYT’yi yordar.” hipotezi destek görmüştür.

“H22: Eğitimle ilgili kararlarda etkili kişi olma, OB’yi yordar.” hipotezi, OB Ölçeği genel skoru ve tüm alt boyutlar bakımından reddedilmiştir.

Çizelge 28. Mesleki Eğitimin Anlamı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Ailem	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	364,98	50,679	8,914	21,535	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	365,89	51,031	8,478		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	271,60	46,336	10,069		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	311,43	47,823	10,769		
	Toplam	691		48,967	9,557		
Arkadaşlarım	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	363,92	33,896	5,802	15,703	0,001*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	358,17	34,254	5,254		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	323,80	33,048	6,187		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	265,20	30,573	7,499		
	Toplam	691		32,943	6,185		
Öğretmenlerim	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	370,15	41,741	7,761	33,825	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	366,84	41,650	7,918		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	311,11	39,606	7,760		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	227,70	35,294	9,164		
	Toplam	691		39,573	8,151		
Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Genel Skor	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	368,05	126,317	17,667	32,527	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	371,70	126,935	16,015		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	293,96	118,990	19,968		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	243,36	113,691	21,113		
	Toplam	691		121,483	18,691		
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Genel Skor	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	373,54	128,309	18,369	175,863	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	428,36	134,311	18,598		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	214,23	112,471	16,071		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	127,72	99,279	20,070		
	Toplam	691		118,592	18,277		
Öğrenme İçin Aile Desteği	Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	321,28	7,154	2,437	26,475	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	328,04	7,242	2,482		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	393,55	8,096	2,668		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	436,11	8,735	2,773		
	Toplam	691		7,807	2,590		

Çizelge 28. (devamı) Mesleki Eğitimin Anlamı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis Sınaması Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıraların Ortalaması (Mean Rank)	Ortalama Puan	s. sapma	Kruskal Wallis	P
Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	317,31	18,382	4,848	34,723	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	329,63	18,600	4,981		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	380,37	19,788	4,640		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	465,32	22,162	5,083		
	Toplam	691		19,733	4,888		
Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	311,65	8,734	2,569	70,637	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	314,73	8,838	2,867		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	400,13	9,961	2,610		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	513,60	11,882	3,117		
	Toplam	691		9,854	2,791		
Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	313,88	17,625	4,595	44,627	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	322,96	17,900	4,837		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	403,58	19,856	4,961		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	468,37	21,603	5,458		
	Toplam	691		19,246	4,963		
Öğrenme İçin Akran Desteği	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	338,36	10,564	2,907	5,703	0,127
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	335,67	10,519	3,106		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	359,29	10,923	2,796		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	394,27	11,265	3,005		
	Toplam	691		10,818	2,953		
Dışsal Motivasyon	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	364,95	4,780	1,566	7,678	0,053
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	323,60	4,465	1,412		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	335,91	4,558	1,460		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	374,89	4,823	1,545		
	Toplam	691		4,656	1,496		
Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor	Yeni bilgiler edininip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.	259	314,83	67,239	14,141	54,978	0,000*
	Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.	260	317,06	67,565	14,646		
	Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.	104	402,59	73,183	14,108		
	Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.	68	488,80	80,471	15,538		
	Toplam	691		72,114	14,608		

*0,05 için anlamlı farklılık

Katılımcılara sorulan “Mesleki eğitim sizin için neyi ifade eder?” sorusu açısından algılanan sosyal destek ölçeği alt boyutlarından ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim alt boyutlarında ve algılanan sosyal destek ölçeği genel skorunda; mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorunda, öğrencinin okula bağlılığı ölçeği alt boyutlarından “okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği”, “geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar”, “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “öğrenme için aile desteği” alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda farklılıkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Farkın, ailem alt boyutunda ve algılanan sosyal destek ölçeği, mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skorlarında ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu mesleki eğitimin katılımcılar için ifade ettiği anlam olarak “Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.” cevabını veren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. Arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutlarında fark; ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu mesleki eğitimin katılımcılar için ifade ettiği anlam olarak “Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.” cevabını veren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir. “Öğrenme sürecinde aile desteği”, “okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği”, “geleceğe yönelik akademik istekler” ve “öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutlarında ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunda fark; ortalama sıra değerinin en yüksek olduğu mesleki eğitimin katılımcılar için ifade ettiği anlam olarak “Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.” cevabını veren katılımcılardan kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H23: Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, ASD’yi yordar.” hipotezi, ASD Ölçeği genel skor ve tüm alt boyutlar bakımından destek görmüştür.

“H24: Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, MEYT’yi yordar.” hipotezi destek görmüştür.

“H25: Mesleki eğitimin ifade ettiği anlam, OB’yi yordar.” hipotezi; Öğrenme İçin Aile Desteği, Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar, Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği ve OB Ölçeği genel skoru bakımından destek görmüştür. H25, Öğrenme İçin Akran Desteği ve Dışsal Motivasyon alt boyutları bakımından reddedilmiştir.

C. Korelasyon Analizi

Çalışmada, algılanan sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutumun okula bağlılık ve alt boyutları ile korelasyon analizi sonuçları Çizelge 29 ve Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 29. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği İle Öğrencinin Okula Bağlılığı İlişki Analizi

		Öğrenme İçin Aile Desteği	Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Öğrenme İçin Akran Desteği	Dışsal Motivasyon	Öğrencinin Okula Bağlılığı Genel Skor
Ailem	R	0,391*	0,271*	0,227*	0,208*	0,231*	0,042	0,308*
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,139	0,000
Arkadaşlarım	R	0,192*	0,203*	0,171*	0,131*	0,234*	0,029	0,215*
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,310	0,000
Öğretmenlerim	R	0,239*	0,403*	0,226*	0,233*	0,203*	0,025	0,330*
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,376	0,000
Algılanan Sosyal Destek Genel Skor	R	0,366*	0,376*	0,271*	0,247*	0,271*	0,012	0,375*
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,676	0,000

*0,05 için anlamlı ilişki

Ailem alt boyutu; öğrenme için aile desteği alt boyutunu %39,1 ($r=0,391$, $p=0,000$), öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunu %27,1 ($r=0,271$, $p=0,000$), geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunu %22,7 ($r=0,227$, $p=0,000$), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutunu %20,8 ($r=0,208$, $p=0,000$), öğrenme için akran desteği alt boyutunu %23,1 ($r=0,231$, $p=0,000$) ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunu %30,8 ($r=0,308$, $p=0,000$) oranında pozitif yönde (olumlu yönde) ilişkilidir.

Arkadaşlarım alt boyutu; öğrenme için aile desteği alt boyutunu %19,2 ($r=0,192$, $p=0,000$), öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunu %20,3 ($r=0,203$, $p=0,000$), geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunu %17,1 ($r=0,171$, $p=0,000$), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutunu %13,1 ($r=0,131$, $p=0,000$), öğrenme için akran desteği alt boyutunu %23,4 ($r=0,234$, $p=0,000$) ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunu %21,5 ($r=0,215$, $p=0,000$) oranında pozitif yönde (olumlu yönde) etkilemektedir.

Öğretmenlerim alt boyutu; öğrenme için aile desteği alt boyutunu %23,9 ($r=0,239$, $p=0,000$), öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunu %40,3 ($r=0,403$, $p=0,000$), geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunu %22,6 ($r=0,226$, $p=0,000$), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutunu %23,3 ($r=0,233$, $p=0,000$), öğrenme için akran desteği alt boyutunu %20,3 ($r=0,203$, $p=0,000$) ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunu %33,0 ($r=0,330$, $p=0,000$) oranında pozitif yönde (olumlu yönde) ilişkilidir.

Algılanan sosyal destek ölçeği genel skoru; öğrenme için aile desteği alt boyutunu %36,6 ($r=0,366$, $p=0,000$), öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunu %37,6 ($r=0,376$, $p=0,000$), geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunu %27,1 ($r=0,271$, $p=0,000$), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutunu %24,7 ($r=0,247$, $p=0,000$), öğrenme için akran desteği alt boyutunu %27,1 ($r=0,271$, $p=0,000$) ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunu %37,5 ($r=0,375$, $p=0,000$) oranında pozitif yönde (olumlu yönde) ilişkilidir.

Algılanan sosyal destek ve alt boyutları dışsal motivasyon alt boyutu ile istatistik anlamlı ilişkili değildir ($p>0,05$). Bu alt boyut dışında kalan diğer alt boyutlar ve algılanan sosyal destek öğrencinin okula bağlılığını olumlu yönde etkilenmektedir. Algılanan sosyal destek arttıkça okula bağlılık da olumlu yönde ilişkilidir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H1: Mesleki eğitim alan öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek (ASD), Okula Bağlılık (OB) ile anlamlı ilişkilidir.” hipotezi destek görmüştür.

Çizelge 30. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum ve Öğrencinin Okula Bağlılığı İlişki Analizi

	Öğrenme İçin Aile Desteği	Öğretmen- Öğrenci İlişkileri	Geleceğe Yönelik Akademik İstekler ve Amaçlar	Okul Çalışmalarının Kontrolü ve İlişkililiği	Öğrenme İçin Akran Desteği	Dışsal Motivasyon	Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği Genel Skor
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Genel Skor	r 0,226*	0,305*	0,319**	0,323*	0,193*	0,086*	0,345*
	p 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000

*0,05 için anlamlı ilişki

Mesleki eğitime yönelik tutum ölçeği genel skoru; öğrenme için aile desteği alt boyutunu %22,6 ($r=0,226$, $p=0,000$), öğretmen-öğrenci ilişkileri alt boyutunu

%30,5 (r=0,305, p=0,000), geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar alt boyutunu %31,9 (r=0,319, p=0,000), okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği alt boyutunu %32,3 (r=0,323, p=0,000), öğrenme için akran desteği alt boyutunu %19,3 (r=0,193, p=0,000), dışsal motivasyon alt boyutun %8,6 (r=0,086, p=0,002) ve öğrencinin okula bağlılığı ölçeği genel skorunu %34,5 (r=0,345, p=0,000) oranında pozitif yönde (olumlu yönde) etkilemektedir. Mesleki eğitime yönelik tutum arttıkça öğrencinin okula bağlılığı olumlu yönde ilişkilidir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H2: Mesleki eğitim alan öğrencilerin Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları (MEYT), Okula Bağlılık (OB) ile anlamlı ilişkilidir.” hipotezi destek görmüştür.

D. Regresyon Analizi

Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından algılanan sosyal destek boyutunun (bağımsız değişken) ve mesleki eğitime yönelik tutumun (bağımsız değişken) okula bağlılık boyutuna (bağımlı değişken) etkisinin belirlenmesi amaçlı regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi kapsamında elde edilen katsayıların yorumlanabilir bir özelliğe sahip olabilmesi için yapılan t test sonunda H1, F testi H1 ve R2 belirginlik katsayılarının yüksek olmasının yanında; hata payının normal sağılıma uyması, otokorelasyonun söz konusu olmaması, heteroskedasite bulunmaması gibi temel varsayımların sağlanması gerekmektedir. Ancak söz konusu koşullar sağlandığı zaman katsayıların hem güvenilir hem de yorumlanabilir nitelikte olacağı öngörülmektedir. Varsayımların sağlanması amaçlı Newey-West algoritması ile çözümler gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 31. Algılanan Sosyal Desteğin Okula Bağlılığa Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış	t istatistiği	p
	β	Std. Hata	β		
Sabit	120.169	3.406		35.284	.000*
Algılanan Sosyal Destek	.407	.027	.497	15.021	.000*

$R^2 = 0.498$ $F_{hesap} = 29.50$ $F_{anlamlılık} = 0.000$, Harvey test (p) = 0.107, LM test (p) = 0.138
Jarque-Bera (p) = 0.227

Bağımlı Değişken: OKULA BAĞLILIK

*0.05 için anlamlı değişken

Çizelge 31’de ulaşılan bulgular yorumlandığında; regresyondaki denklemin sağlandığı ve öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde sosyal destek algısının olumlu yönde/pozitif etkiye sahip olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Öğrenciler tarafından algılanmış olan sosyal destek düzeyinin toplam varyansı %49.8 düzeyinde açıkladığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerde algılanan sosyal desteğin bir birim düzeyinde artış göstermesinin okula bağlılığı da 0.497 birim arttırdığı belirlenmiştir.

Modelin sınanma sürecinde elde edilen sonuçlara ilişkin normallik test skorları incelendiğinde; Jarque-Bera testiyle sınanmanın yapıldığı görülmekte, veriler normal dağılım sergilemediği ($p>0.05$) için H_0 hipotezinin kabul edilmesi gerektiği görülmektedir. Otokorelasyon sınavında uygulanan LM testi sonucunda da otokorelasyonun bulunmadığı ($p>0.05$) görülmüş ve H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Heteroskedasite problemi sınanma sürecinde ise Harvey testinden faydalanılmıştır. Harvey testi sonucunda da H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Bu bağlamda varsayımların sağlandığı ve geliştirilmiş olan modelin yorumlamaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda;

“ H_3 : Algılanan Sosyal Destek (ASD), Okula Bağlılığı (OB) yordar.” hipotezi destek görmüştür.

Çizelge 32. Mesleki Eğitime Yönelik Tutumun Okula Bağlılığa Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış katsayı	t istatistiği	p
	β	Std. Hata			
Sabit	109.882	3.017		36.423	.000*
Mesleki Eğitime Yönelik Tutum	.322	.024	.459	13.560	.000*

$R^2 = 0.461$ $F_{hesap} = 25.23$ $F_{anamlılık} = 0.000$, Harvey test (p) = 0.128, LM test (p) = 0.151
Jarque-Bera (p) = 0.235

Bağımlı Değişken: OKULA BAĞLILIK

*0.05 için anlamlı değişken

Çizelge 32’de yer alan regresyon analizi bulguları değerlendirildiğinde; mesleki eğitime yönelik tutum düzeyi ile araştırmanın örneklem grubunu

meydana getiren öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında hem pozitif yönde hem de anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır ($p < 0.05$). Mesleki eğitime yönelik tutum okula bağlılık davranışını $R^2 = \%46.1$ açıklama gücüne sahiptir. Mesleki eğitime yönelik tutum düzeyi bir birim arttığında okula bağlılık düzeyindeki artışın 0.459 birim olduğu görülmektedir.

Çizelge 32’de yer alan tahmin sonuçları değerlendirildiğinde hata payının normal dağılım sağladığı görülmekte olup ($p = 0.235$), bulgularda otokorelasyonun olmadığı tespit edilmiştir (LM test ($p = 0.151$)). Bunun yanında elde edilen bulgunun homoskedastiteyi sağladığı görülmekte (Harvey test ($p = 0.128$)), varsayımın sağlandığı ve modelin yoruma uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda;

“H4: Mesleki Eğitime Yönelik Tutum (MEYT), Okula Bağlılığı (OB) yordar.” hipotezi destek görmüştür.

Regresyon analizleri sonucunda, algılanan sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutum algıları arttıkça öğrencilerin okula bağlılığı pozitif yönde (olumlu) etkilenmektedir. Katsayı büyüklüklerine bakıldığında, okula bağlılık üzerinde etkili ($B = 0.497$) ile algılanan sosyal destek olmuştur. Daha sonra mesleki eğitime yönelik tutum ($B = 0.459$) gelmektedir.

V.TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızda meslek lisesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin ve mesleki eğitime yönelik tutumlarının okula bağlılığa etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede 9. sınıf 10. sınıf 11. sınıfta ve 12. sınıfta okuyan meslek lisesi öğrencileriyle çalışmamız gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin %48,9'u kız, %51,1'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır (Çizelge 4). Cinsiyete göre öğrenci sayılarının birbirine yakın olması, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına elverişli bilgi sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %16,4'ü 14, %25,0'i 15, %22,0'si 16, %36,6'sı ise 17 yaşındadır (Çizelge 5). Yaş değişkenine göre öğrenci yüzdeleri, mesleki eğitim sürecinin içerisinde uzun süredir bulunan öğrencilerin sayısının daha ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin özellikle mesleki eğitime yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevapların güvenilirliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine %7,2'si 0-1500 TL, %40,4'ü 1501-3000 TL, %31,7'si 3001-4500 TL, %13,5'i 4501-6000 ve %7,2'si 6001 TL ve üzeri cevabını vermiştir (Çizelge 8). Verilen cevaplar öğrencilerin ailelerinin aylık gelir ortalamalarının düşük olduğunu göstermektedir. Çalışma, Esenyurt ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Esenyurt ilçesi, göç alan ve sosyo-ekonomik gelir açısından dezavantajlı bir bölgedir. Araştırmadan elde edilen aile gelir düzeyi verileri, bu durumla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,0'u anne-babasının ikisinin de sağ ve birlikte olduğunu, %8,4'ü boşanmış olduklarını, %2,0'si annesinin sağ babasının ise vefat ettiğini, %0,6'sı ise babasının sağ annesinin ise vefat ettiğini paylaşmıştır (Çizelge 13). Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun anne ve

babası sağdır. Bu durum öğrencilerin mevcut durumu hakkında güvenilir bilgiler sağlamaktadır.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile okula bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça okula bağlılıklarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçları da ulaşılan bu bulguları desteklemektedir. Lise öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça okula bağlılıklarının da yükseldiği rapor edilmiştir (Turgut, 2015). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerde algılanan sosyal destek ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle aileden algılanan sosyal destekten ziyade, arkadaş çevresinden algılanan sosyal desteğin okula bağlılığı daha fazla arttırdığı tespit edilmiştir (Tuğrul, 2021). Bu konuda yapılan bir çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin büyük bir bölümünün almış oldukları eğitimi yetersiz gördükleri, bunun yanında aldıkları eğitimin iş yaşamına hazırlanma için yeterli olmadığı görüşünde birleştikleri bulunmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin meslek lisesi yaşamları boyunca alacakları sosyal desteğin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Bülbül, 2014).

Lise öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan bir çalışmada 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerde algılanan sosyal destek ve özyeterlik düzeyi ile okula bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin algılanan sosyal destek ve özyeterlik düzeyleri ile okula bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Mengi, 2011). Lise öğrencileri üzerinde yürütülen başka bir çalışmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmada algılanan sosyal destek ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuş, bu kapsamda öğrencilerin sosyal destek algıları yükseldikçe okula bağlılıklarının da arttığı tespit edilmiştir (Yavrutürk, 2019).

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları ile okula bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları

yükseldikçe okula bağlılıklarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde mesleki eğitime yönelik tutum düzeyi yüksek olan öğrencilerin meslek lisesine devam etme istek ve motivasyonlarının yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlara ilişkin okul iklimi algısının olumlu olmasının da okula bağlılıklarını arttıran bir unsur olduğu düşünülebilir. Literatürde yer alan çalışmalarda ulaşılan bulgular da bu görüşü desteklemektedir (Pehlivan, 2020).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, aileden, arkadaş çevresinden ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre öğrencilerin sosyal destek algılarının düşük olmadığı görülmektedir. Bunun temel nedenlerinin başında ergenlik döneminden itibaren bireyin sosyal yönünün ve sosyal çevre ile ilişkilerinin gelişmesinin yattığı düşünülebilir. Yaş ortalaması 13-18 arasında bulunan ergenler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da sosyal destek algısının yüksek olduğu bulunmuş, en fazla sosyal destek sağlayan grupların başında öğretmenler ile yakın arkadaş çevresinin geldiği bulunmuştur (Bayoğlu ve Purutçuoğlu, 2010).

Yapılan bu araştırmada regresyon analizinden elde edilen sonuçlar algılanan sosyal destek ve mesleki eğitime yönelik tutum algıları arttıkça öğrencilerin okula bağlılığının pozitif yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Katsayı büyüklüklerine bakıldığında, okula bağlılık üzerinde en etkili algılanan sosyal destek olmuştur. Daha sonra ise mesleki eğitime yönelik tutumun geldiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Söz konusu farklılığın arkadaş desteği alt boyutunda olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlara göre, kız öğrencilerin algıladıkları akran desteğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde daha sosyal ve atılgan bir yapıya sahip olmalarının yattığı düşünülebilir. Yapılan benzer çalışma sonuçları da kadın ve erkek öğrencilerde algılanan sosyal destek düzeyinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Dursun ve Özkan, 2020). Bayoğlu ve Purutçuoğlu

(2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin kız öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karataş (2012) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla arkadaştan algıladıkları sosyal desteği düşük bulmuştur. Köseoğlu ve Erçevik (2015) de çalışmalarında algılanan sosyal destekte kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Gençdoğan (2010) da kız ergenlerin arkadaşlardan algıladıkları sosyal desteğin erkeklerden yüksek olduğunu saptamıştır. Turgut (2015) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinde cinsiyet değişkeninin algılanan sosyal destek üzerinde önemli bir belirleyici olduğu rapor edilmiştir. Yapılan araştırmaların, araştırmamızda ulaşılan sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre ele alındığı zaman algılanan sosyal destek düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin farklı yaş gruplarında yer almalarına rağmen benzer gelişim döneminde olmalarının, buna paralel olarak sosyal çevre ile ilişkilerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemesinin yattığı düşünülebilir. Literatürde ergenler üzerine yapılan çalışmalarda yaş grubundan ziyade öğrenim görülen eğitim kademesine göre sosyal destek algısının incelendiği görülmektedir (Turgut, 2015). Bu noktada ergenlerde yaş grubu değişkenine göre sosyal destek algısının incelendiği çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarına göre sosyal destek algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek algılanan sosyal destek düzeyine demokratik ebeveyn tutumu algısına sahip öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin sağlıklı olmasının yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan benzer bir çalışmada ergenlerde demokratik ebeveyn tutumu algısı yükseldikçe yalnızlık düzeylerinin azaldığı, bunun yanında sosyal destek algılarının yükseldiği bulunmuştur (Çeçen, 2008).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin kendini değerlendirme durumlarına göre sosyal destek algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kendisini dışa dönük olarak tanımlayan

öğrencilerde algılanan sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde dışa dönük kişilik yapısına sahip bireylerin diğer öğrencilere göre daha sosyal olmalarının ve yaşadıkları sorunları sosyal çevre ile paylaşma eğilimlerinin daha yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada dışa dönük kişilik yapısına sahip bireylerin sosyal yönlerinin güçlü olduğu belirtilmiş, bunun temel gerekçesi olarak dışa dönük kişilik yapısına sahip bireylerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gösterilmiştir (Hazar, 2006).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre algılanan sosyal destek düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul hayatının yanında sosyal ilişkilerinde de başarılı olmalarının yattığı düşünülebilir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin akademik başarıyı arttırdığı belirtilmiş, bunun gerekçesi olarak ise sosyal desteğin stres ve kaygı oluşumunu azaltması gösterilmiştir. Mengi (2011) tarafından bu konuda yürütülen ve farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada akademik başarı düzeyinin okula bağlılık, özyeterlik inancı ve algılanan sosyal destek ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmada algılanan sosyal destek düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarılarının da yükseldiği tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin eğitim ile ilgili kararları alan kişi değişkenine (kendisi, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, diğer kişiler) göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün demokratik ebeveyn tutumunun olduğu ailelerde yetişmelerinin, buna paralel olarak ailelerin eğitim ile ilgili kararları alma sürecinde öğrencileri özgür bırakmalarının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan çalışmalarda lise çağındaki çocukların gelecek beklentilerinin başında eğitim ve mesleki kariyer ile ilgili beklentilerin geldiği belirtilmektedir (Bayoğlu ve Purutçuoğlu, 2010). Bu süreçte özellikle ailelerin eğitim ile ilgili kararları

alma süreçlerinde çocuklarını doğru yönlendirmelerinin önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin mesleki eğitimin anlamı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, mesleki eğitimi “Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yer” olarak değerlendiren öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde mesleki eğitimi faydalı bir alan olarak gören öğrencilerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için sosyal çevre ile iletişim içinde olmalarının, bunun yanında mesleki gelecekleri konusunda öğretmenlerden bilgi alma eğilimlerinin yüksek olmasının yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları incelendiği zaman, öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutum düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin genç yaşlarda meslek kazanmak amacıyla bilinçli olarak mesleki eğitime yönelmiş olmalarının yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada gençlerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, bunun temelinde yatan nedenlerin başında öğrencilerin gelecek beklentilerinin geldiği bulunmuştur (Tuncer ve Tanaş, 2020). Bu konuda yapılan benzer bir çalışmada lise öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuş, özellikle son sınıf öğrencilerinin staj eğitimine başlamalarının mesleki eğitime yönelik tutumu daha fazla geliştirdiği tespit edilmiştir (Öztürk, 2019).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuş, bu kapsamda kız ve erkek öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde kız ve erkek öğrencilerin mesleki eğitime kendi istekleri ile yönelmelerinin, bunun yanında kız ve erkek öğrencilerin almış oldukları eğitimden memnun olma düzeylerinin benzerlik göstermesinin yattığı düşünülebilir. Tuncer ve Tanaş (2020) tarafından bu konuda yapılan diğer bir çalışmada da öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna sonucun ortaya çıkmasının temelinde her sınıf düzeyinde verilen eğitimin benzer içeriklere sahip olması, ders içeriklerinin birbiriyle bağlantılı olup ardıllık taşıması ve eğitim-öğretim süreçlerinde benzer yöntemlerin kullanılmasının yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan ebeveyn tutumlarına göre ele alındığı zaman mesleki eğitime yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre demokratik ebeveyn tutumu algısı yüksek olan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarını eğitim süreçlerinde zorlamamalarının ve aldıkları kararları desteklemelerinin yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerini tanımlamaya göre ele alındığı zaman mesleki eğitime yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dışa dönük kişilik yapısına sahip öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde dışa dönük kişilik yapısına sahip olan öğrencilerin mesleki eğitim hakkında dış çevreden bilgi edinme eğilimlerinin yüksek olmasının yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre mesleki eğitime yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin mesleki gelişime önem vermelerinin, buna paralel olarak mesleki eğitime ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin yattığı düşünülebilir. Bunun yanında akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik motivasyonlarının yüksek olmasının da mesleki eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Literatürde yer alan çalışmalarda da okula yönelik tutum ve motivasyonun akademik başarı düzeyi ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Bu konuda yapılan diğer bir çalışmada gençlerde akademik başarı düzeyi arttıkça

mesleki eğitime yönelik tutum düzeyinin de yükseldiği tespit edilmiştir (Tuncer ve Tanaş, 2020).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumlarının eğitim ile ilgili kararları alan kişi değişkenine (kendisi, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, diğer kişiler) göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün (%50,4) eğitim yaşamları ile ilgili kararları kendilerinin almasının yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin mesleki eğitimin anlamı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, mesleki eğitimin “Kendisine katkı sağlamadığını” düşünen öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının ve tutumlarının olumlu olması, öğrenim sürecini tamamlamanın gerekliliğine inanılması düşünülebileceği gibi mesleki eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve okul ortamının sağladığı sosyal çevrenin okula bağlılık noktasında daha belirleyici olmasının yattığı düşünülebilir. Bundan farklı olarak meslek liselerine giden öğrencilerin kısa sürede meslek sahibi olma, bunun yanında yeteneklerine uygun işlerde çalışma gibi beklentileri bulunmaktadır (Hezer, 2008). Araştırma sonuçlarındaki tutarsızlığa gerekçe olarak mesleki eğitim kazanımlarına yönelik yetersiz bilgiye sahip olunması düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğrenme için aile desteği, öğretmen-öğrenci ilişkileri, geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkiliği, öğrenme için akran desteği algıları ile dışsal motivasyon düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük seviyede olmamasının temelinde öğrencilerin büyük bir bölümünün mesleki eğitimi kendi isteği ile tercih etmelerinin yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Gruplar arasındaki

farklılıkların geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar ile dışsal motivasyon alt boyutunda olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlara göre, kız öğrenciler ile kıyaslandığı zaman erkek öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri ile geleceğe yönelik akademik istek ve amaçlar alt boyutuna ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde kız ve erkek öğrencilerin eğitim yaşamı sonrasındaki mesleki beklentilerinin birbirinden farklı olmasının yattığı düşünülebilir. Aydoğdu ve Yüzbaş (2018) tarafından erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonucun, araştırma bulgularımızla paralellik gösterdiği görülmektedir. Nitekim bu alanda yapılan bazı çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin lise öğreniminden beklentilerinin bazı farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir (Bayoğlu ve Puruççuoğlu, 2010). Bunun yanında yapılan benzer çalışma sonuçları da lise öğrencilerinde okula bağlılık düzeyinin cinsiyet unsuruna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Turgut, 2015; Mengi, 2011). Turgut (2015) tarafından kız öğrencilerin okul içsel bağlılık puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulunmuştur. Mengi (2011) tarafından okula bağlılığın kızlar lehine olduğunu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları ulaşılan bulgularla örtüşmemektedir. Araştırma sonuçlarında tutarsızlık olmasının temelinde sırasıyla çalışmanın farklı ilde yürütülmüş olmasının ve farklı eğitim içeriğine sahip okullarda yürütülmesinin yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre ele alındığı zaman okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde her sınıf düzeyinde verilen eğitimin benzer içeriklere sahip olmasının ve eğitim-öğretim süreçlerinde benzer yöntemlerin kullanılmasının yattığı düşünülebilir. Buna karşılık yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği, dolayısıyla yaş grubunun okula bağlılığı etkilediği rapor edilmiştir (Turgut, 2015).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveyn tutumu algılarına göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek okula bağlılık düzeyine ilgisiz (izin verici ve serbest bırakan) ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin sahip olduğu bulunmuştur.

Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde ilgisiz ebeveynlerin eğitim süreçlerinde öğrencileri not ve sınavlar konusunda zorlamalarının yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin kendini tanımlama durumlarına göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre içe dönük kişilik yapısına sahip olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin dışa dönük kişilik yapısına sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde içe dönük kişilik yapısına sahip olan öğrencilerin kendileri hakkında daha fazla düşünmeye zaman ayırmaları, buna dayanarak gelecekleri ile ilgili plan yapma ve karar almaya yatkın olmalarının yattığı düşünülebilir. Başka bir çalışmada ise farklı olarak dışa dönük kişilik yapısına sahip öğrencilerin okul yaşamını daha fazla sevdikleri ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu rapor edilmiştir (Keskin ve Yapıcı, 2008). Araştırma sonuçlarında tutarsızlık olmasının temelinde araştırmaların farklı eğitim kademesindeki öğrencilerle ve farklı araştırma desenleriyle yürütülmesinin yattığı düşünülebilir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde okulun kendilerine sosyal ortam sağlaması ve akranlarla bir arada olma isteğinin yattığı düşünülebilir. Mengi (2011) tarafından bu konuda yürütülen ve farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da akademik başarı düzeyinin okula bağlılığı arttıran bir unsur olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin eğitim ile ilgili kararları alan kişi değişkenine (kendisi, ailesi, arkadaşları, öğretmenleri, diğer kişiler) göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde okul yaşamı ile ilgili kararları genellikle öğrencilerin almalarının yattığı düşünülebilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri liseyi tercih etme biçimlerine göre okula bağlılıklarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Söz konusu çalışmada okulu kendi isteği ile tercih eden öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yavrutürk, 2019).

Yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin mesleki eğitimin anlamı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, mesleki eğitimin “Kendisine katkı sağlamadığını” düşünen öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarının ve tutumlarının olumlu olması, öğrenim sürecini tamamlamanın gerekliliğine inanılması düşünölebileceği gibi mesleki eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve okul ortamının sağladığı sosyal çevrenin okula bağlılık noktasında daha belirleyici olmasının yattığı düşünölebilir. Bundan farklı olarak meslek liselerine giden öğrencilerin kısa sürede meslek sahibi olma, bunun yanında yeteneklerine uygun işlerde çalışma gibi beklentileri bulunmaktadır (Hezer, 2008). Araştırma sonuçlarındaki tutarsızlığa gerekçe olarak mesleki eğitim kazanımlarına yönelik yetersiz bilgiye sahip olunması düşünölebilir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal destek algı düzeyleri ile mesleki eğitime yönelik tutumlarının ve okula bağlılık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği görölmüştür. Araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildiği zaman öğrencilerin sosyal destek algıları ile mesleki eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin mesleki eğitime yönelik tutumları arttıkça okula bağlılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların genel olarak literatür ile paralellik gösterdiği görölmüştür. Araştırmada ulaşılan bulgular göz önünde bulundurulduğu zaman meslek lisesi öğrencilerinin okula bağlılıklarının arttırılması için sosyal destek sağlanması ve mesleki eğitimin özendirilmesi gerektiği söylenebilir.

A. Öneriler

- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan güncellemelerle mesleki ve teknik eğitimde alan seçiminin gerçekteştiği sınıf düzeyi farklılık gösterebilmektedir. Alan seçiminin dokuzuncu sınıfın başında yapılması ortaokul öğreniminde yetersiz mesleki yönlendirme ile mesleki eğitime gelen öğrenciler için dezavantaj oluşturmaktadır. Yaşanabilecek dezavantajın önüne

geçilebilmesi ve mesleki eğitimden alınacak verimin artmasına katkı sağlaması için mesleki eğitimde alan seçiminin dokuzuncu sınıfın sonunda gerçekleşmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Mesleki ve teknik eğitim alacak öğrencilerin okul türünü tanıyarak bilinçli ve hedefli tercih yapmalarının sağlanmasının hem öğrencilerin kendilerine uygun meslek alanına yerleşmelerine hem de mesleki eğitimden alınan verimin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu durum ortaöğretim öncesi kademelerde meslek seçimi ve lise tercihleri konusunda yapılan çalışmaların niteliğinin artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan mesleki eğitim hakkında bilgilendirme çalışmaları, erken dönemde ve planlı yapılmalıdır.
- Okullarda dokuzuncu sınıf düzeyinde gerçekleştirilen Rehberlik faaliyetlerinden biri öğrencilerin okula uyumunu ve devamlılığını güçlendirecek oryantasyon çalışmalarıdır. Okula yeni başlayan öğrencilere kapsamlı bir şekilde sunulacak oryantasyon çalışmasının öğrencilerin okula bağlılığını pekiştirici nitelikte olacağı düşünülmektedir.
- Mesleki ve teknik eğitimin ne olduğu, amacı, kapsamı ve çıktıları hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler, öğrenim sürecinde hedef belirleme konusunda farkındalık sahibi olacaktır. Bu bakımdan oryantasyon çalışmaları, Rehberlik Servisi yanısıra okullarda bulunan meslek bölümü öğretmenlerinin çalışmaları ile zenginleştirilmelidir. Çalışmaların okula bağlılığı güçlendireceği düşünülmektedir.
- Mesleki ve teknik eğitim sürecinde öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda uygun alanlara yerleştirilmesine katkı sağlayacak ölçme-değerlendirme sistemlerinin uygulanması, öğrencilerin okula bağlılığının artırarak mesleki eğitimin niteliğine katkı sunacaktır.
- Mesleki ve teknik eğitim sürecinde tüm sınıf düzeylerini kapsayacak şekilde öğrencilerin alanlarıyla ilgili iş sahalarını daha yakından tanıyabilecekleri mesleki gezilerin ve etkinliklerin yapılması, öğrencilerin okula bağlılığını ve kariyer planlama sürecini destekleyecektir.
- Mesleki ve teknik eğitimde yer alan staj uygulamasının öğrencilerin alanlarıyla ilgili öğrenmelerini deneyimleyebileceği şekilde nitelikli olmasının mesleki eğitim alan öğrencilerin kendilerini geliştirme, iş yaşamına hazırlık

sağlamaları ve aldıkları eğitim sürecinde motivasyonlarını artırma açısından önemli payı bulunmaktadır. Bu bağlamda mesleki eğitimin parçası olan staj uygulamasının niteliğinin arttıracak çalışmaların yürütülmesinin öğrencilerin okula bağlılık geliştirmeleri açısından faydası olacağı düşünülmektedir.

- Mesleki eğitimin uygulama kısmını okul ortamında zenginleştirecek öğretimsel faaliyetlerin arttırılmasının okula bağlılığı geliştirileceği düşünülmektedir.
- Mesleki eğitime dönük gerçekçi görüşlerin toplum tarafından benimsenebilmesi için öğrenciyle birlikte eğitim sistemine dahil olan her bireye dönük bilgilendirici çalışmaların yapılması yoluyla mesleki eğitimin önemi konusundaki farkındalığın oluşturulması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Mesleki eğitimin akademik başarısı düşük olan öğrencilerin seçtiği veya tercihleri dışında öğrenim görmek zorunda oldukları bir okul türü olduğu algısı, mesleki eğitime yönelik tutumun olumsuz olmasına neden olmaktadır. Bu açıdan mesleki eğitime yönelik öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyecek ve mesleki eğitimin tercih edilirliliğini arttıracak çalışmaların planlanmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.
- Mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin meslekleri hakkında güncel gelişmeleri takip edecekleri bilgi ağlarının oluşturulması ve geliştirilmesi yoluyla mesleki kazanımlarını arttırmaları desteklenebilir.
- Eğitim-öğretim sürecinde meslek seçimine dair gelişimsel görevler erken dönemlerde başlamakta ve lise öğreniminin sonuna kadar devam etmektedir. Gençlerin hayatlarıyla ilgili verecekleri bu önemli kararda onları sağlıklı bir şekilde yönlendirecek, seçimlerini kolaylaştıracak sosyal desteğe ihtiyaçları vardır. Bu bakımdan ailelerin, öğretmenlerin ve hayatlarında değer verdikleri yetişkinlerin gençlere destek olması oldukça önem taşımaktadır. Anne babaların ergenin gelecek planlarında etkin yönlendirme yapabilecekleri becerilerin kazandırılacağı rehberlik çalışmaları planlanabilir.
- Araştırma sonuçları, ailelerinden yeterli sosyal desteği alan gençlerin daha uyumlu olduklarını, psikolojik anlamda daha güçlü olduklarını, sağlıklı akran ilişkileri geliştirdiklerini, riskli davranışlar gösterme eğilimlerinin düşük

olduğunu, akademik başarı düzeylerinin ve okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal desteğin, hem kendisi hem de toplum için mutlu ve başarılı bireylerin yetişmesinde önemli bir rol üstlendiği görölmektedir. Bu açıdan mesleki ve teknik eğitim sürecinde gençlerin aileleri, öğretmenleri ve arkadaşlarından alacakları sosyal desteği güçlendirecek toplumsal düzeyde ve MEB düzeyinde okullarda uygun planlamaların yapılması ve çalışmaların yürütölmesi hem gençlerin gelişimine hem de mesleki eğitim sürecine önemli katkılar sunacaktır.

- Mesleki eğitime yönelik tutumla ilgili araştırmaların literatürde eksik olduğu görölmüştür. Bu alanda yapılacak yeni araştırmaların alana katkısı olacağı düşünölmektedir.
- Araştırma örneklemini İstanbul ili Esenyurt ilçesinde mesleki eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı örneklem gruplarıyla çalışılarak elde edilen veriler karşılaştırılabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

COHEN, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, USA, Lawrence Erlbaum Associates Pbc.

COHEN, S., & SYME, S. L. (Eds.). (1985). **Social Support and Health**, Academic Press.

CÜCELOĞLU, D. (2003). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul, Remzi Yayınevi.

ERTÜRK, S. (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Meteksan Ltd.Şti.

FİDAN, N. (1996). **Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara, Alkim Yayınevi.

GÜNEY, S. (2013). **Davranış Bilimleri**, Ankara, Nobel Yayınevi.

HOŞGÖRÜR, V. ve TAŞTAN, N. (2007), **Eğitim Bilimine Giriş, 9. Bölüm (s. 281-306)**, Editör; Özcan Demirel, Zeki Kaya, Pegem A Yayıncılık, ISBN: 975-6802-54-5, 2. Baskı, Mart 2007.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1985). **İnsan ve İnsanlar**, İstanbul, Beta Yayınevi.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. ve CEMALCILAR, Ç. (2015). **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**, İstanbul, Evrim Yayınevi.

KARASAR, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Bilim Kitap Kirtasiye Yayınevi.

KILINÇ, M. (2016). **Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim Tarihi (1886-1986)**, Ankara, Pegem Akademi, 1. Baskı.

KINCAL, R. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı.

OĞUZKAN, A.F. (1993). **Eğitim Terimleri**, Ankara, Gül Yayınevi.

- ÖZABACI, N. ve ERKAN, Z. (2017). **Aile Danışmanlığı Kuram ve Uygulamalara Genel Bir Bakış**, Ankara, Pegem Akademi, 3. Baskı.
- STEINBERG, L. (2007). **Ergenlik**, Ankara, İmge Kitabevi, 1. Baskı.
- STEINBERG, L. (2020). **Ergen Çocuğunuz ve Siz**, Ankara, İmge Kitabevi, 1. Baskı.
- SÜNBUİL, Z. (2020), “**Psikolojik Testler” İlkeler, Uygulama ve Tanıtım, 9. Bölüm Değeri, İlgi ve Tutumların Ölçülmesi**, Editörler; Yasemin Yavuzer, Zeynep Karataş, Pegem Akademi Yayıncılık, ISBN: 978-605-241-809-3, 2. Baskı, Ekim 2020.
- TEZCAN, M. (1985). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 4. Baskı.
- YAVUZER, H. (2011). **Ana-Baba Okulu**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 23. Baskı.
- YAVUZER, H. (2016). **Ana-Baba ve Çocuk**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 26. Baskı.
- YAVUZER, H. (2018). **Gençleri Anlamak**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 10. Baskı.
- YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S. (2004). **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Detay Yayıncılık.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2009). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı.

MAKALELER

- AÇILAN, B. A. ve ÖZGENEL, M. (2021). “Öğretmen Yakınlık Davranışlarının Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Lise ve Ortaokul Karşılaştırması”, **EducationSciences**, cilt 16, sayı 1, ss.1-16.
- ADIGÜZEL, A. ve KARADAŞ, H. (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Devamsızlık ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.49-67.
- AKSOY, H. (2013). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi”, **Mülkiye Dergisi**, cilt 37, sayı 2, ss.53-74.

- ALKAN, C. ve DOĞAN, H. (1976). “Mesleki ve Teknik Eğitim İçin Ana Plan Esasları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.25-72.
- APPLETON, J. J., CHRISTENSON, S. L., KIM, D & RESCHLY, A. L. (2006). “Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument”, **Journal of School Psychology**, 44, 427-445.
- ARASTAMAN, G. (2009). “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 26, sayı 26, ss.102-112.
- ARASTAMAN, G. ve YÜNER, B. (2019). “Kamu ve Özel Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.285-303.
- AVCI, Ö. H. ve YILDIRIM, İ. (2014). “Ergenlerde Şiddet Eğilimi, Yalnızlık ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 29, sayı 1, ss.157-168.
- AYDOĞDU, H. ve ÇAM, M. O. (2013). “Madde Kullanım Bozukluğu Olan ve Olmayan Ergenlerin Bağlanma Stilleri, Anne Baba Tutumları ve Sosyal Destek Algıları Yönünden Karşılaştırılması”, **Psikiyatri Hemşire Dergisi**, cilt 4, sayı 3, ss.137-144.
- BAYOĞLU, A. S. ve PURUTÇUOĞLU, E. (2010). “Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Gelecek Beklentileri ve Sosyal Destek Algıları”, **Kriz Dergisi**, cilt 18, sayı 1, ss.27-39.
- BIRCH, S. & LADD, G. (1997). “The Teacher Childrelation shipand Children’s Early School Adjustment”, **Journal of School Psychology**, Sayı 35, ss.61-79.
- BİLGE, F., DOST, M. ve ÇETİN, B. (2014). “Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler: Çalışma Alışkanlıkları, Yetişkinlik İnancı ve Akademik Başarı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, cilt 14, sayı 5, ss. 1709-1728.

- BREWSTER, A. B. & BOWEN, G. L. (2004). "Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure", **Child and Adolescent Social Work Journal**, Sayı 21, ss.47-67.
- BÜLBÜL, T. ve TOKER GÖKÇE, A. (2015). "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Metaforik Okul Algıları: İşlevselci Bir Yaklaşım", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı 2, ss.273-291.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M. & HALL, C. (2003). "Self-efficacy goalorientation, and Fear of Failure as Predictors of Schoolengagement in High Shool Students", **Psychology in the Shools**, 40(4), 41-427.
- COHEN, S. & WILLS, T.A. (1985). "Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis". **Psychological Bulletin**, Cilt 98, Sayı 2, 310-357.
- CONNEL, J. P. & WELLBORN, J. G. (1991). "Competence, Autono My and Relatedness: A Motivationalan Lysis of Self-Systemprocesses", 23. Hillsdale, N. J.; LavrenceErlbaumAssoc.
- ÇAKIR, S. (2020). "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri", **Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.31-44.
- ÇEÇEN, A. R. (2008). "Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Ana Baba Tutum Algılarına göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı 3, 415-431.
- ÇİFTÇİ ARIDAĞ, N. ve ÜNSAL SEYDOOĞULLARI, S. (2019). "Okul Tanıtım Programına Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Karşılaştırılması", **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, sayı 29, ss.465-478.
- DEMARAY M. K. & MALECKİ C. K. (2002). "The Relationship Between Perceived Social Support and Maladjustment for Students at Risk", **Psychology in the Schools**, Cilt 39, Sayı 3, ss.305-316.

- DEMİR, Ü. (2017). “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Algısı: Ortaokul 8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, cilt 13, sayı 2, ss.316-342.
- DENİZ, L. ve KARBEYAZ, A. S. (2018). “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği”, **Trakya Eğitim Dergisi**, cilt 8, sayı 4, ss.735-755.
- DOĞAN, H. (1983). “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı 1, ss.167-181.
- DURSUN, A. ve ÖZKAN, M. S. (2020). “Ergenlerin Yaşadıkları Yer ve Cinsiyet Açısından Sosyal Destek ile Problem Çözme Becerileri”, **Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi**, cilt 3, sayı 6, 18-32.
- FINN, J. D. & ROCK, D. A. (1997). “Academic Success among Students at Risk for School Failure”, **Journal of Applied Psychology**, Cilt 82, Sayı 2, ss.221.
- FINN, J. D. & VOELKL, K. E. (1993). “School Characteristics Related to Student Engagement”, **The Journal of Negro Education**, Cilt 62, Sayı 3, ss.249-268.
- FINN, J. D. (1993). “Student Engagement and Student at Risk”, Washington, DC: **National Center For Education Statistics**.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. & PARIS, A. H. (2004). “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, **Review of Educational Research**, Sayı 74, ss.59-109.
- GENÇDOĞAN, B. (2010). “Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyuneğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.153-164.
- GÜÇRAY, S. S. (1996). “Bazı Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Karar Verme Stilleri ile İlişkisi”, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 2, sayı 9, ss.7-16.

- HAYAT, E. ve ŞÖLEN, Ş. (2021). “İstihdamda Mesleki Eğitimin Önemi ve Öğrencilerin Mesleki Eğitime İlişkin Tutumları: Aydın İli Örneği”, **Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.70-85.
- HAZAR, Ç. M. (2006). “Kişilik ve İletişim Tipleri”, **Selçuk İletişim**, cilt 4, sayı 2, ss.125-140.
- İHTİYAROĞLU, N. ve DEMİR, E. (2015). “Farklı Denetim Odağına Sahip Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 7, sayı 3, ss.282-296.1
- İHTİYAROĞLU, N. ve OTTEKİN DEMİRBOLAT, A. (2016). “Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkinin İncelenmesi”, **International Online Journal of Educational Sciences**, cilt 8, sayı 4, ss.255-270.
- İLGAR, M. Z. ve PARLAK, K. (2014). “Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık Özbiç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki”, **İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 2, sayı 4, ss.211-241.
- JIMERSON, R. S., CAMPOS, E. & GREIF, L. J. (2003). “Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms”, **The California School Psychologist**, Sayı 8, ss.7-27.
- KALAYCI, H. ve ÖZDEMİR, M. (2013). “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 2, ss.293-315.
- KALKAN, Ö. K. (2014). “Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss.117-128.
- KAPIKIRAN, Ş. ve ÖZGÜNGÖR, S. (2009). “Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve GÜdülenme Düzeyi ile İlişkileri”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, cilt 16, sayı 1, ss.21-20.

- KARABATAK, Ş. ve ŞENGÜR, D. (2018). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, **Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.72-81.
- KARATAŞ, Z. (2012). “Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 9, sayı 19, ss.257-271.
- KAYA, A. A. (1999). “Türkiye’de Genç İşsizliği ve İstihdam Sorununa Çözüm Olarak Meslekî Eğitim”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi**, cilt 15, sayı 1, ss.45-56.
- KEMER, G. ve ATİK, G. (2005). “Kırsal ve İl Merkezinde Yaşayan Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Göre Karşılaştırılması”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 21, sayı 21, ss.161-168.
- KESİM, E. ve TÜRK, Y. (2020). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi”, **Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 11, sayı 1, ss.287-322.
- KESKİN, H. K. ve YAPICI, Ş. (2008). “Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri”. **Kuramsal Eğitimbilim**, cilt 1, sayı 1, ss.20-32.
- KILIÇ, Y. ve YILMAZ, E. (2018). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Perspektifinden Mesleki Eğitime İlişkin Bir Durum Çalışması”, **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss.1-16.
- KLEM, A. M. & CONNEL, J. P. (2004). “Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement”, **Journal of School Health**, Cilt 74, Sayı 7, ss.262-273.
- KOÇAK, S. ve AY, M. H. (2020). “Lise Öğrencilerinin Demokratik Okul Kültürü Algısı ile Akademik İsteklilikleri Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolü”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 17, sayı 1, ss.959-990.

- KÖSEOĞLU, S. A. ve ERÇEVİK, A. (2015). “Lise Öğrencilerinin Duygusal Özerklik ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 15, sayı 2, ss.198-216.
- LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (2000). “Principal and Teacher Leadership Effects: Areplication”, **School Leadership and Management**, Cilt 20, Sayı 4, ss.415-434.
- LIBBEY, H. P. (2004). “Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement”, **Journal of School Health**, Cilt 74, Sayı 7, ss.274-247.
- MADDOX, S. J., & PRINZ, R. J. (2003). “School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization Assessment, and Associated Variables”, **Clinical Child and Family Psychology Review**, Cilt 6, Sayı , ss.31-49.
- MANLOVE, J. (1998). “The Influence of High School drop out and School Disengagement on the Risk of School-Aged Pregnancy”, **Journal of Research on Adolescence**, Sayı 82, ss.187-220.
- MCNEELY, C. & FALCI, C. (2004). “School Connectedness and the Transition into and out of Health-Risk Behavior among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support”, **Journal of School Health**, Cilt 74, Sayı 7, ss.284-292.
- MERT, A., DUMAN, A. E. ve KAHRAMAN, M. (2019). “Ortaöğretim Öğrencilerinde Karar Verme Öz-Yeterliliğinin Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı ve Algılanan Sosyal Destek”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı 1, ss.594-619.
- NEWMANN, F. (1992). “Higher-Order Thin King and Prospects for Classroom Thought Fullness”, *Student Engagement and Achievement in American Scondary Schools*, New York: **Teachers Collegepress**.
- ÖNEN, E. (2014). “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri için Uyarlama Çalışması”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 5, sayı 42, ss.221-234.

- ÖZGENEL, M. ve BOZKURT, B.N. (2019). “Lise Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan İki Faktör: Sınıf Yönetiminde Adalet ve Okula Bağlılık”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 25, sayı 3, ss.621-662.
- ÖZTEMEL, K. (2013). “Lise Öğrencilerinin Karar Verme Güçlüklerinin Yordayıcıları Olarak Algılanan Sosyal Destek ve Cinsiyet”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 11, sayı 3, ss.241-257.
- PEKER, A. ve EROĞLU, Y. (2015). “Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ve Siber Zorbalığa Eğilim Arasındaki İlişkiler: Arkadaştan ve Öğretmenden Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü”, **TurkishStudies**, cilt 10, sayı 3, ss.759-778.
- PROCÍDANO, M. & HELER, K. (1983). “Measures of Perceived Social Support From Friends and From Family: Tree Validation Studies.” **American Journal of Community Psychology**.
- REMAN, N. (1971). “Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin Problemleri ve Gelişme Stratejileri Yönünden Yeni Bir Meslekî- Teknik Eğitim Politikası İhtiyacı”, **İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası**, 31(1-4), ss.119-133.
- SARI, M. (2012). “Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 18, sayı 1, ss.95-119.
- SELVİTOPU, A. (2018). “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 47, ss.225-246.
- SHIN, R., DALY, B., & 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.
- SINCLAIR, M. F., HURLEY, C.M., EVELO, D. L., CHRISTENSON, S. L. & THURLOW, M.L. (2001). “Making Connections That Keep Students Coming to School”, **Preventing problem behaviors: A handbook of successful prevention strategies**, ss.162-182.

- ŞİMŞEK, H. ve ÇÖPLÜ, F. (2018). “Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss.18-30.
- TARLAKAZAN, B. (2013). “Osmanlıdan Günümüze Mesleki Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Günümüz Mesleki Teknik Eğitimine Yönelik Öneriler”, **Mesleki Bilimler Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.71-78.
- THOITS, P. A. (1986). “Social Support as Coping Assistance”, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Cilt 54, Sayı 4, ss.416-423.
- TUNCER, M. ve TANAŞ, R. (2020). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları ve Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 19, sayı 76, ss.1691-1707.
- UÇAR, C. ve ÖZERBAŞ, M. A. (2013). “Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.242-253.
- ULUSOY, K. ve ERKUŞ, B. (2017). “Türk Eğitim Tarihinin Mihenk Taşlarından Meslek Liselerine Karşı Öğrencilerin İlkokuldan İtibaren Yönelimleri ve Okula Aidiyet Duyguları”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 16, sayı 61, ss.676-685.
- UYGUR, S. S. (2018). “Yaşam Doyumunun Yordanmasında Kendini Açma ve Sosyal Desteğin Rolü”, **Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.16-33.
- WEINSTEIN, C. & MAYER, R. (1986). “The Teaching of Learning Strategies”, **Handbook of Research on Teaching and Learning**, Cilt 3, ss.315-317.
- WILLMS, J. D. (2003). “Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation”, **Results from PISA 2000**. Paris: OECD.
- YALÇIN, İ. (2015). “İyi Oluş ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkiler: Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Meta Analizi”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, cilt 26, sayı 1, ss.21-32.

- YAYCI, L. (2016). “Lise Öğrencilerinde Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 12, sayı 3, ss.829-843.
- YILDIRIM, İ. (1997). “Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliliği ve Geçerliliği”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 13, ss.81-87.
- YILDIRIM, İ. (2004). “Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Revizyonu”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 17, ss.221-236.
- YILDIRIM, İ. (2006). “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 30, ss.258-267.
- YÖRÜK, S., DİKİCİ, A. ve UYSAL, A. (2002). “Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim” **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 12, sayı 2, ss.299-312.
- YÜKSEL, Z. (2020). “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyet Düzeyi”, **Dini Araştırmalar**, cilt 23, sayı 57, ss.173-194.

TEZLER

- AKMAN, S. (2013). “Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları İle Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yüksek lisans tezi), Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKYOL, S. U. (2013). “Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık, Yaşam Doyumu, Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- ALPARSLAN, N. (2016). “Anne Babası Boşanmış Ergenlerin Benlik Saygısı ve Okula Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- ATİK, S. (2016). “Akademik Başarının Yordayıcıları Olarak Öğretmene Güven, Okula Karşı Tutum, Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği”, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- BANAZ, M. (1992). “Lise Öğrencilerinde Sosyal Destek Kaynakları ve Stres ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki”, (Yüksek lisans tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi.
- BARUT, B. (2019). “Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyi ile Algılanan Sosyal Destek ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- BAŞER, Z. (2006). “Aileden Algılanan Sosyal Destek ile Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- BEKÇİ, V. (2009). “Mesleki ve Teknik Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerinin MEGEP’de Alan-Dal Seçimi ile İlişkinin İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- BÜLBÜL, T. (2014). “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okullarına Ve Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi.
- DİKMEN, S. (2007). “Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim Tercihine Etki Eden Etkenlerin Belirlenmesi (Karabük ili için)”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- DÜLGER, Ö. (2009). “Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ile Karar Verme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- ERİM, B. (2001). “Yetiştirme Yurdunda ve Ailelerinin Yanında Yaşayan Ergenlerin Benlik Saygısı, Depresyon, Yalnızlık Düzeyleri ile Sosyal Destek Sistemleri Arası Açısından Karşılaştırılması”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

- ESEN, E. (2010). “Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- GÜRSOY, E. C. (2010). “Ergenlere Sosyodemografik Özelliklere ve Algılanan Sosyal Destek ile Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın İncelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.
- HEZER, İ. (2008). “Endüstri Melek Lisesi Mezunlarının İstihdamında İşletmelerin Ve Öğrencilerin Beklentileri”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- KANER, S. (2004). “Engelli Çocukları Olan Ana Babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi.” (Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi). Ankara.
- KOÇ, A. (2019). “Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Okula Yönelik Tutumları ve Okul Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- KOÇ, M. (2009). “Sosyo-ekonomik Faktörlerin Mesleki ve Teknik Eğitim Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisi (Zeytinburnu İlçesi Örneği)”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi.
- KOZAKLI, H. (2006). “Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi.
- KÖRÜK, S. (2016). “Ergenlerde Riskli Davranışların Güvensiz Bağlanma ve Algılanan Sosyal Destek Tarafından Yordanmasında Psikolojik Belirtilerin Aracı Rolü”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- MENGİ, S. (2011). “Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.

- ÖZTÜRK, Z. (2019). “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Yabancılaşmaya Yönelik Görüşleri ve Mesleki Eğitime Yönelik Tutumları”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce Üniversitesi.
- PEHLİVAN, B. (2020). “Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Algıladıkları Okul İklimi İle Okula Bağlılıkları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- SAYGIN, Y. (2008). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- TUĞRUL, H. (2021). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları İle Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki”, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- TURGUT, Ö. (2015). “Ergenlerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okul Bağlılığının İncelenmesi”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- ÜNÜVAR, A. (2003). “Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi”, Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- YAVRUTÜRK, A. R. (2019). “Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığının Yordayıcıları Olarak Sosyal Destek ve Okul İklimi”, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- ZAİMOĞLU, S. (1991). “Adolesanlarda Toplumsal Destek Algısı”, (Uzmanlık Tezi), Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

(ErişimTarihi:17.11.2021)

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>

(ErişimTarihi:17.11.2021)

https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesl_eki_teknik_egitim_kitap.pdf (ErişimTarihi:17.11.2021) (MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, 2019)

EKLER

EK A. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

EK B. Anket İzin Onay Formu (3 Sayfa)

EK C. Veli Onay Formu

EK D. Kişisel Bilgi Formu

EK E. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu (ASDÖ-R)

EK F. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

EK G. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği

EK H. Etik Kurul Onayı

EK A. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Sizi Merve KILIÇ tarafından yürütülen “Meslek lisesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile mesleki eğitime yönelik tutumlarının okula bağlılığa etkisi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde mesleki eğitim alan öğrencilerin akademik gelişmelerine etki edebilecek olumsuz durumların tespit edilmesi ve bunlara yönelik alınabilecek önlemleri belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 40 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz yer almayacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veyae-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel ya da size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz. _____

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Öğrenci Kodu:

İstanbul Aydın Üniversitesi
Psikoloji Yüksek Lisans

Merve KILIÇ

EK B. Anket İzin Onay Formu



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-23973668
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

GÜNLÜDÜR
09.04.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Valilik Makamının 31.03.2021 tarihli ve 23361349 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Liste (1 Sayfa)
3- Ölçekler

Dağıtım:
İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü
Maltepe Üniversitesi Rektörlüğü
Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörlüğü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Memur
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b7bf-99b2-3c85-b598-f6e1 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-23361349
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

31/03/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Aşağıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/03/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- Yazılar ve Ekleri (52 Sayfa)
2- Genelge (3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr 1/6 İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5be8-8618-3fdf-b4b8-0ebb kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-23361349
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri

31/03/2021

ANKET VE ARAŞTIRMA İZNI UYGUN GÖRÜLENLER
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

2020 - 2021 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILINDA GEÇERLİDİR

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayısı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Merve KILIÇ	11.02.2021	3655	Mesleki Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Mesleki Eğitime Eğitime Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılığa Etkisi	İl Geneli	Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilere
	25.03.2021	8551	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Matematik Öğretimi Etkilerinde Bilimsel Süreç Becerilerinin Kullanma Durumlarının Bilimin Doğası Anlayışları Açısından İncelenmesi	İl Geneli	Okul Öncesi Öğretmenlerine
	04.03.2021	21752 913	Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Avcılar İlçesinde	Tüm Özel/ Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlere

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

2/6

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5be8-8618-3fdf-b4b8-0ebb koda ile teyit edilebilir.

EK C. Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma,“**Meslek Lisesi Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Mesleki Eğitime Yönelik Tutumlarının Okula Bağlılığa Etkisi**” adıyla, 12.04.2021-14.06.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Velisi bulunduğunuz gençlerimizin ergenlik döneminin getirmiş olduğu değişimlerle birlikte akademik süreçte yaşadığı deneyimlerin siz anne babaların eğitsel olarak göstermiş oldukları davranışlardan ne derece etkilendiği ve öğrenme sorumluluğunun nasıl gözlendiğini tespit edebilmektir. Yapılacak olan bu çalışma ile ergenlik dönemindeki gençlerimizin akademik başarılarını desteklemek adına neler yapabileceğimizi belirlemek ve anne babalar olarak eğitsel süreçteki etkimizi yordayabilmektir.

Araştırmanın Uygulaması: Öğrencilere anket şeklinde kişisel görüşlerini belirtebilecekleri ve gönüllük esasına bağlı bir uygulama yapılacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım

sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla

Araştırmacı: Merve KILIÇ

İletişim Bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı Numaralı öğrencisi
.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim –Soyadı -İmza:

EK D. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Elinizdeki bu form, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki eğitimle ilgili duygu ve düşünceleri; ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkileri ile okulla ilgili faaliyetlere katılımı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Sizden beklenen, her soruyu dikkatle okuyup değerlendirmenizdir. Formdaki soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Lütfen sizi en iyi tanımlayan seçeneğin önündeki kutucuğa (x) işareti koyunuz. Boş bırakmayınız. Araştırmaya olan katkılarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Merve KILIÇ

İstanbul Aydın Üniversitesi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** () Kız () Erkek
2. **Yaşınız:** () 14 () 15 () 16 () 17
3. **Siz dahil kaç kardeşsiniz?**
4. **Kaçıncı çocuksunuz (En büyükten aşağıya doğru)?**
5. **Ailenizin aylık geliri ne kadardır?**
() 0-1500 () 1501-3000 () 3001-4500 () 4501-6000 () 6001 ve üzeri
6. **Evinizde siz de dahil olmak üzere kaç kişi yaşıyor ?**
7. **Ailenizde anne ve babanızın size karşı tutumu nasıldır?**
() Baskıcı ve Otoriter
() Demokratik (Hoşgörülü ve Güven verici)
() İlgisiz (İzin verici ve Serbest Bırakan)
8. **Annenizin Öğrenim Durumu:**
() Okuma-yazma bilmiyor
() Okur-yazar
() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu
() Üniversite mezunu

9. Babanızın Öğrenim Durumu:

- Okuma-yazma bilmiyor
 Okur-yazar
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu

10. Anne-Babanızın Durumu:

- Birlikte, ikisi de sağ Boşanmış Anne sağ, baba vefat etti
 Baba sağ, anne vefat etti İkisi de vefat etti

11. Anneniz çalışıyor mu? Evet Hayır

12. Bu zamana kadar olan eğitim-öğretim hayatınızdaki başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Çok zayıf Zayıf Orta Başarılı Çok Başarılı

13. Kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Dışa Dönük İçe Dönük

14. Gelecekte ne kadar umutlusunuz?

- Çok umutluyum Genellikle umutluyum Biraz umutluyum Hiç umutlu değilim

15. Samimi (sırlarınızı açabildiğiniz) arkadaş sayınız kaçtır?

.....

16. Eğitim hayatınızla ilgili alınan kararlarda kim daha etkilidir?

- Kendim Ailem Arkadaşlarım Öğretmenlerim Diğer

17. Mesleki eğitim sizin için neyi ifade eder?

- Yeni bilgiler edinip kendimi geliştirdiğim bir yerdir.
 Seçmeyi düşündüğüm mesleğe beni hazırlayan bir yerdir.
 Hedeflediğim okula/okul türüne gidemediğim için mesleki eğitim almaktayım.
 Bana katkısı olduğunu düşünmüyorum.

18. Öğretmenlerinizle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?

- Çok iyi İyi Orta Yetersiz

EK E. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu (ASDÖ-R)

ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Açıklama: Aşağıda insanların aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkileri sırasında yaşadıkları ve hissettikleri duygulara ilişkin 50 madde yer almaktadır. Her cümle ile ilgili üç seçenek vardır: “*Bana Uygun Değil*”, “*Kısmen*” ve “*Bana Uygun*”. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve o ifadeye katılma düzeyinizi belirten kutucuğa “**x**” işaretini koyunuz. Lütfen boş bırakmayınız.

AİLEM

	Bana U.Değ.	Kıs men	Bana Uygun
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
4. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
5. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
6. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
7. Davranışlarımı takdir eder	()	()	()
8. İlgi duyduğum şeyleri yapmama yardım eder	()	()	()
9. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
10. Beni gerçekten anlar	()	()	()
11. Bana, aile gelirimize göre yeterince harçlık verir	()	()	()
12. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
13. Geleceğimle ilgili planlar yapmamda bana yardım eder	()	()	()
14. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
15. İyi ve kötü yönlerimle beni sever	()	()	()
16. Başarılı olmam için bana destek olur	()	()	()
17. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
18. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
19. Sosyal etkinliklere katılmamı destekler	()	()	()
20. Başarılarımı takdir eder	()	()	()

ARKADAŞLARIM

	Bana U.Değ.	Kıs men	Bana Uygun
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
24. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
25. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
26. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
27. Hata yaptığımda bile beni kabul eder	()	()	()
28. Hatalarımı düzeltmeme yardım eder	()	()	()
29. Beni gerçekten anlamaz	()	()	()
30. Gerektiğinde harçlığımı benimle paylaşır	()	()	()
31. Derslerle ilgili bilgilerini benimle paylaşır	()	()	()
32. İyi ve kötü günlerimde yanımda olur	()	()	()
33. Bir şeye sinirlendiğimde beni yatıştırır	()	()	()

ÖĞRETMENLERİM

	Bana U.Değ. men	Kıs men	Bana Uygun
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()
35. Bana gerçekten güvenir	()	()	()
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()
37. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()
38. Bana gerçekten değer verir	()	()	()
39. Bana doğru tavsiyelerde bulunur	()	()	()
40. Doğru kararlar vermeme yardım eder	()	()	()
41. Hatalarımı nazikçe düzeltir	()	()	()
42. Beni gerçekten anlar	()	()	()
43. Üstün, güçlü yanlarımı vurgular	()	()	()
44. Zaman ayırıp sıkıntılarımı gerçekten dinlemez	()	()	()
45. Arkadaşlarımla ilişkilerimin güçlenmesini destekler	()	()	()
46. Sosyal etkinliklere katılmamı teşvik eder	()	()	()
47. Çok çalıştığım ya da başarılı olduğum zaman beni över	()	()	()
48. Duygu, düşünce ve inançlarıma saygı duyar	()	()	()
49. Derslerde sorularıma içtenlikle cevap verir	()	()	()
50. Bana karşı genellikle adil davranır	()	()	()

EK F. Mesleki Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

MESLEKİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda mesleki eğitim alan kişilerin aldıkları eğitim sırasında yaşadıkları ve hissettikleri duygulara ilişkin ifadeler vardır. Amacımız, her ifadenin size ne kadar uyduğunu öğrenmektir. Her cümle ile ilgili beş seçenek vardır: “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum”. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve o ifadeye katılma düzeyinizi belirten kutucuğa “x” işaretini koyunuz. Lütfen boş bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Aldığım mesleki eğitimin iş bulmamda yeterli olacağını düşünüyorum.					
2. Mesleki eğitimden kaçmanın yollarını arıyorum.					
3. Mesleki eğitimde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
4. Mesleki eğitimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
5. Mesleki eğitim olumlu bir ortam oluşturur.					
6. Mesleki eğitime isteksiz olarak geliyorum.					
7. Mesleki eğitim öğrenci için iyi bir eğitim tecrübesidir.					
8. Mesleki eğitimin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
9. Mesleki eğitim çalışma verimimi artırır.					
10. Mesleki eğitim yararsız bir uygulamadır.					
11. Mesleki eğitimin yeteneklerimi geliştirmek için elverişli olduğunu düşünüyorum.					
12. Mesleki eğitime ilişkin olumsuz bir bakış açısına sahibim.					
13. Mesleki eğitim ile ilgili tartışmalardan zevk duyarım.					
14. Mesleki eğitimi zaman kaybı olarak görüyorum.					
15. Mesleki eğitimde yapılan uygulamalar araştırma isteğimi artırıyor.					
16. Mesleki eğitim aldığımı söylerken çekiniyorum.					
17. Mesleki eğitim beni iş hayatına hazırlar.					
18. Aldığım mesleki eğitimle ilgili bir işte çalışmak istemiyorum.					
19. Mesleki eğitim almak beni mutlu eder.					
20. Mesleki eğitimde başarılı olacağımı düşünmüyorum.					

21. Aldığım mesleki eğitimle ilgili işyerleri ilgimi çekmez.					
22. Mesleki eğitim kendime duyduğum güveni artırır.					
23. Mesleki eğitimde zaman geçmek bilmez.					
24. Mesleki eğitime yükseköğrenimde devam etmek isterim.					
25. Mesleki eğitim konuları ilgimi çeker.					
26. Mesleki eğitimin çevremde bana duyulan saygınlığı artırdığına inanıyorum.					
27. Mesleki eğitim öğrenme şevkimi kırıyor.					
28. Aldığım mesleki eğitimle ilgili bir işim olmasını isterim.					
29. Mesleki eğitimin bir parçası olmaktan gurur duyuyorum.					
30. Mesleki eğitimde öğrendiğim şeyler günlük yaşamda pek bir işime yaramıyor.					
31. Mesleki eğitimle ilgili etkinlikler (yarışma, fuar, kurs..) ilgimi çeker.					
32. Mesleki eğitime liseden sonra devam etmek istemiyorum.					
33. Mesleki eğitimin yaratıcılığımı geliştirmek için uygun olduğunu düşünüyorum.					
34. Mesleki eğitimle ilgili yenilikler ilgimi çekmez.					
35. Mesleki eğitimde öğrendiğim şeyleri günlük hayata aktarmanın mutluluğunu yaşıyorum.					

EK G. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği

ÖĞRENCİNİN OKULA BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

Emine ÖNEN

Açıklama: Aşağıda okula ve eğitim sürecine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve o ifadeye katılma düzeyinizi belirten kutucuğa “x” işaretini koyunuz. Lütfen boş bırakmayınız.

İfadeler	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum
1.Aileme ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
2.Ödevlerimi bitirdikten sonra, doğru olup olmadığını görmek için (ödevimi) kontrol ederim.				
3.Öğretmenlerime ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
4.Okuldaki diğer öğrenciler beni olduğum gibi severler.				
5.Okulumdaki yetişkinler öğrencileri dinlerler.				
6.Okuldaki diğer öğrenciler beni dikkate alırlar.				
7.Okulumdaki öğrencilere ihtiyaç duyduğumda, onlar benim yanımda olurlar.				
8.Eğitimim, gelecekte bana çok sayıda fırsat sağlayacaktır.				
9.Bilinmesi gereken birçok şeyi okulda öğrenirsiniz.				
10.Okulun kuralları adildir.				
11.Liseden sonra eğitime devam etmek önemlidir.				
12.Okulda iyi bir şeyler olduğunda, ailem bunu bilmek ister.				
13.Okulumdaki öğretmenlerin çoğu benimle sadece bir öğrenci olarak değil, aynı zamanda bir kişi olarak da ilgilenirler.				
14.Okuldaki öğrenciler, benim söylediklerime saygı duyarlar.				
15.Ödevlerimi yaparken, yaptıklarımı anlayıp anlamadığımı görmek için (ödevimi) kontrol ederim.				
16.Genel olarak, öğretmenlerim bana karşı açık ve dürüst davranırlar.				
17.Liseden sonra eğitimime devam etmeyi planlıyorum.				
18.Sadece, öğretmenlerim beni ödüllendirdiğinde öğrenirim.				

19.Okul, gelecekteki hedeflerimi gerçekleştirmek için önemlidir.				
20.Okulda sorunlarım olduğunda, ailem bana yardım etmeye istekli olur.				
21.Genel olarak, okulumda yetişkinler öğrencilere adil bir şekilde davranırlar.				
22.Okuldaki öğretmenlerle konuşmaktan hoşlanırım.				
23.Okuldaki öğrencilerle konuşmaktan hoşlanırım.				
24.Okulda birkaç arkadaşım var.				
25.Okulda başarılı olduğum zamanlar bu, çok çalışmamdan kaynaklanır.				
26.Derslerimde bana uygulanan testler, benim ne yapabileceğimi iyi bir şekilde ölçüyor.				
27.Okulda kendimi güvende hissediyorum.				
28.Okulda aldığım eğitim hakkında söz sahibi olduğumu düşünüyorum.				
29.Ailem, okulda zorluklarla karşılaştığımda, o zorluklarla mücadele etmeye devam etmemi isterler.				
30.Geleceğim konusunda umutluyum.				
31.Okulumda öğretmenler, öğrencileri dikkate alırlar.				
32.Sadece, ailem beni ödüllendirdiğinde öğrenirim.				
33.Öğrenmek eğlencelidir çünkü bazı şeyleri daha iyi yapmamı sağlıyor.				
34.Derslerimde öğrendiklerim, gelecekte benim için önemli olacaktır.				
35.Derslerimde aldığım notlar, benim ne yapabildiğimi iyi bir şekilde yansıtıyor.				

EK H. Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.02.2021-3589



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-3589
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Merve KILIÇ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.02.2021 tarihli ve 2021/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BELM3R6Y1 Pin Kodu : 78122

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Merve KILIÇ

Eğitim Bilgileri:

Yüksek lisans: 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Programı

Lisans: 2012, İstanbul Üniversitesi, Hasan Alî Yücel Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İş Deneyimi:

Ali Kul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi – Rehber Öğretmen (2012 – Devam Ediyor)

