

ÇOCUKLARDA EMPATİK EĞİLİM, UMUT VE ÖZ YETERLİĞİN OKULA BAĞLANMAYI YORDAMA DÜZEYLERİ¹

THE PREDICTIVE LEVELS BY THE EMPATHIC TENDENCY, HOPE AND SELF-SUFFICIENCY OF SCHOOL ATTACHMENT IN CHILDREN

Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi



Article Type : Research Article/ Araştırma Makalesi

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1086>

Reference : Savi Çakar, F. (2018). "Çocuklarda Empatik Eğilim, Umut Ve Öz Yeterliğin Okula Bağlanmayı Yordama Düzeyleri", International Social Sciences Studies Journal, 4(27): 6103-6113

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çocuklarda empatik eğilim, umut ve öz yeterliğin okula bağlanmayı yordama düzeylerinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın bağımlı değişkeni okula bağlanma; bağımsız değişkenleri ise empati, umut ve öz yeterlik olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları ilkokul 4. sınıfa devam eden 189 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Çocuk Formu), Çocuklarda Umud Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır; verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, empatik eğilim, öz yeterlik ve umut değişkenlerinin okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Buna göre, çocukların empatik eğilimleri, öz yeterlik ve umut düzeyleri arttıkça okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma düzeyleri artmaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında çocukların okula bağlanma düzeylerinin artırılmasında, empatik eğilim, umut ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula bağlanma, empatik eğilim, umut, öz yeterlik

ABSTRACT

The aim of this study is investigated the predictive levels by the empathic tendency, hope and self-sufficiency of school attachment in children. The dependent variable of the study, the relational screening model, was connected to school; and independent variables were determined as empathy, hope and self-efficacy. The participants of the study consisted of 189 students attending elementary school. The data of the research was collected by using the Child Attachment Scale for Child and Adolescents Scale, KA-Sİ Empathic Tendency Scale (Child Form), Hope Scale for Children and Self-Efficacy Scale for Children. At the end of the study, it was determined that the variables of empathic tendency, self-efficacy and hope significantly predicted school attachment with teacher attachment, attachment to friends, and school attachment. According to this, as the empathic tendencies, self-efficacy and hope levels of children increase, the levels of attachment to the school, attachment to the teacher and attachment to the friend increase. In the context of school counseling and guidance, it is thought that improving empathic tendency, hope and self-efficacy levels in increasing children's school attachment levels.

Keywords: School attachment, empathic tendency, hope, self-efficacy

1.GİRİŞ

Çocukların gelişim ve uyum süreçleri açısından okul yaşamlarının etkisi tartışılmaz. Okul çocuğun kendini tanıması, olumlu akran ilişkileri kurabilmeyi öğrenebilmesi, akademik becerilerini geliştirmesi, benliğini ve kişiliğini oluşturması, olumlu başa çıkma becerileri kazanması gibi birçok gelişim görevini kazanması açısından son derece önemli yaşam deneyimleri kazandırmaktadır. Bunların yanı sıra okulda kurulan akran ve öğretmen ilişkilerinin de temel bağlanma ilişkilerinin devamını oluşturduğunun

¹ Bu çalışma 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 20-23 Nisan, 2017, Antalya'da Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

vurgulanması açısından da okul günümüzde çocukların yaşamında ve uyumunda vazgeçilmez bir sosyal yapı olarak kabul edilmektedir. Okula bağlanmanın bu açıdan çocuğun psikososyal uyumunda sonraki gelişim dönemlerine de yansiyacak etkiler oluşturabileceği açıktır. Bu doğrultuda çocuğun okulunu sevmesi, kendini okulun bir üyesi olarak değerli hissetmesi, arkadaş ve öğretmenleriyle olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, okul etkinliklerinden ve okul yaşamından doyum alması için çalışmalar yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda çocukların okula bağlanma düzeyleri ile ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin, okula bağlanmayı artıracak çalışmalara önemli bir bakış açısı sağlayabileceği kabul edilmektedir.

1.1.Okula Bağlanma

Erken çocukluk döneminde yaşanan bağlanma ilişkileri çocukların zihinsel şemalarını şekillendirir. Bu şemalar çocuk üzerinde yaşam boyu süren etkiler göstererek, sonraki dönem ilişkilerinin de temelini oluşturmaktadır. Bağlanma ilişkileri yaşam sürecinin oldukça önemli bir parçasıdır. Bağlanma davranışı içgüdüsel bir eğilim olup, temel hedefi içgüdüsel ihtiyaçların karşılanmasıdır. Aynı zamanda, en etkili davranışsal sistem olup, sosyal ilişkilerin kurulmasında temel belirleyici etken olarak değerlendirilmektedir (Bowlby, 1988). Erken dönemde bağlanma sürecinde oluşturulan sosyal bağlar çocuğun sonraki dönemlerdeki sosyal gelişiminin şekillenmesinde önemli bir rolü vardır (Dornbusch, Erickson, Laird, & Wong, 2001). Bağlanma ilk olarak bebekle anne arasında gelişirken daha sonra da ailenin ötesindeki kişilere (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Bergin & Bergin, 2009; Bowlby, 1988; Pearson, Cowan, & Cowan, 1993), yaşlılara (Burton, Florell, & Wygant, 2013); öğretmenlere, okula ve topluma yönelik bağlanma ilişkileri olarak yaşanmaya devam eder (Dornbusch, Erickson, Laird & Wong, 2001). Çocuklar aile ilişkilerinin ötesinde akranlarla ve yetişkinlerle duygusal bağ kurmak için içsel bir yönelime sahiptir (Eccles, Early, Frasier, Belansky & McCarthy, 1997). Bu açıdan, okula bağlanma çocukların erken dönem bağlanma ilişkilerinin devamı olup; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla çocukların yaşamında oldukça işlevsel bir rol oynamaktadır (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Okullar aynı zamanda öğrencilere yakın duygusal ilişkiler kurma, rahatlama, özerk ve etkili hissetme gibi gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için olanaklar sunan merkezlerdir (Anderman, 2002). Bağlanmanın yapısı incelendiğinde; üç temel faktör karşımıza çıkmaktadır. Bunlar: fiziksel ve duygusal bakımın sağlanması, kişinin hayatında tutarlı bir varlığın olması ve duygusal yatırımdır. Bu kriterler ışığında, öğretmenler öğrencilerde olumlu ilişkiler geliştirme ve okula bağlama için önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaları nedeniyle bir bağlanma biçimi olarak doğal bir tercihtir (Pfaller, Kiselica, Gerstein, 1996). Okulda, öğretmenler ve diğer okul personeli ile olumlu ilişkiler geliştirmek, genel sınıf ortamı, müfredat dışı okul etkinliklerine katılım ve okul iklimi, öğrencilerin birbirine bağlı, yakın ve destek olduklarını hissetmenin en iyi yoludur. Tüm olumlu ilişkiler bağlanma değildir, ancak derin ve kalıcı, zaman ve mekanda bir kişinin diğerine duygusal bağını tanımlayan bağlanmanın bu kapsamda öğretmen ve öğrenci bağlanma ilişkisini tanımladığı açıktır. Öğrenci öğretmen ilişkisinde öğretmenler ve çocuklar birbirlerinin sinyallerine cevap verir, çocuklar öğretmenlerine güven duyar, kolayca yatışabilir ve ihtiyaçlarını karşılayabilir, özgürce çevrelerini keşfetmek için çaba gösterebilir (Howes, 1999). Bu nedenle öğretmen-öğrenci ilişkisinin aslında bir bağlanma ilişkisini karakterize ettiği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları sıcak, destekleyici, güvenli ve saygıya dayalı ilişki öğretmenlerle bağlanma ilişkisi kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin derslerinin yanısıra geniş bir yelpazedeki diğer ihtiyaçlarının farkında olmaları onlarla yakın ve güvenilir ilişkiler kurmalarını sağlar (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001). Çünkü öğrenci-öğretmen ilişkisinde duygusal ve fiziksel yakınlık için fırsat olması, öğrencilerin stres altında iken güvenli bir üs ve güvenli bir cennet olarak öğretmenlere sığınması bu bağlanma ilişkisini doğal bir yapıya dönüştürmektedir (Kennedy & Kennedy, 2004).

Okula bağlanma psikolojik uyumun yanı sıra sosyal uyumun oluşmasında çok önemli bir işleve sahiptir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004). Nitekim bu yönüyle de uyum ve sosyalleşme ile doğrudan ilişkili olarak kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalarda sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula düşük düzeyde bağlanma yaşayan çocukların daha fazla akranlarına saldırgan davrandığı ve zarar verdiği (Ashley, Ennis, & Owusu-Ansah, 2012; Skues, Cunningham, & Pokharel, 2005); okul öfkesi ve yaşam doyumunun okula bağlanmayı anlamlı derecede yordadıkları belirtilmektedir (Savi Çakar ve Karataş, 2017). Aynı zamanda okula bağlanma ile öğrencilerin psikolojik sağlamlığı olumlu yönde ilişkili bulunurken; öğrencilerin okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanma düzeyi düştükçe duygusal ve davranışsal sorunlarının arttığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanma düzeyi arttıkça sosyal davranışlarının da olumlu yönde arttığı belirlenmiştir (Savi Çakar, 2018). Burada

vurgulandığı gibi okula bağlanma çocukların iyilik hali, sosyal ve duygusal uyumları açısından önemli bir işleve sahiptir. Bu yüzden önemli bir koruyucu faktör olarak okula bağlanmanın desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

1.2. Empati ve Okula Bağlanma

Rogers'a (1983) göre empati bir kişinin belirli bir durumla ilişkili olarak karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir. Empatik eğilim ise, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir ve bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Empatinin bilişsel boyutu diğer kişinin duygusunun anlaşılmasına işaret ederken; duygusal boyutunda ise diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilmeyi içermektedir (de Kemp, Overbeek, de Wied, Engels, & Scholte, 2007). Duygusal empati kişide diğerlerini anlama ve yardım etme konusunda güdüleyici bir rol oynamaktadır.

Empati becerisi bireylerin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve uyum ile pozitif yönde ilişkili olup; duygusal sorunları anlayabilme ve yardım etme isteğini içermektedir (Dökmen, 2005). Empatik eğilimi yüksek çocukların diğerlerinin beklenti ve taleplerini, kendisinin ve diğerlerinin duygusal durumunu, olası alternatif tepkileri uygun şekilde değerlendirebildikleri ifade edilmektedir (Roberts & Strayer, 1996). Empati bireye sosyal uzlaşma, ileri düzeyde farkındalık, iletişim becerisi ve duygusal beceri kazandırırken, bir çok antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasına yardımcı olmaktadır (Barnett, 1990). Empatik eğilim aynı zamanda, çocukların kendi duygularını fark etme ve rol alma becerilerine katkıda bulunan; dolayısıyla sosyalleşme sürecinde diğerlerinin duyguların anlama ve onların bakış açısından bakabilme gibi önemli kazanımları sağlar (Feshbach, 1982). Gelişim sürecinde, çocukların kendi ihtiyaçlarını ve duygularını anlaması ve karşılması ne kadar önemli ise grup içindeki diğer bireylerin de duygularını ve ihtiyaçlarını fark etmesi, onların davranışlarının altında yatan duygu ve düşünceleri anlayabilmesi sağlıklı ilişkiler kurabilme ve uyum açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle empatik eğilimin çocuklarda güçlendirilmesi uyum açısından olduğu kadar okulda bağlanma ilişkileri kurabilme açısından da yararlı olabilir.

1.3. Umudun ve Okula Bağlanma

Umudun, amaca yönelik karar verme, bu amaca ulaşmak için kendini güdüleyerek planladığı bu yolları kullanmaya kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Snyder ve diğ., 1991). Snyder'a (2002) göre umudun; hedefe ulaşılabilirliğine yönelik karar verme ve hedefe ulaşılabilir yolları planlamanın karşılıklı olarak sağladığı başarı duygusunu temel alan bilişsel bir yapıdır; bireyin hedefe ulaşma beklentisinin duygusal boyutudur; beklenti, istek ve yaşamın içgüdüsel bir ögesidir (Lopez, Snyder, & Pedrotti, 2003). Bir başka açıklamada ise umudun; olumlu gelecek beklentilerinin olumsuz gelecek beklentileri üzerinde hâkim olmasıdır (Staats & Stassen, 1985). Umudun istek ve beklentilerden oluşur, bu olumlu istek ve beklentiler aracılığı ile hem enerji sağlayan hem de yönlendiren bir fonksiyonu vardır. Umudun duygu ile bilişin karşılıklı etkileşimini içermekle birlikte umutta bilişsel yön ağırlıklıdır. Umudun beklentilerin bilişsel yönü ve duygusal biliştir, umudun davranışları etkileyen gelecek düşünceleridir. (Edwards, 2009).

Erikson (1982) umudun gelişimsel süreçte çocukluğun ilk yıllarında oluşmaya başladığını belirtmektedir. Psikososyal gelişimle ilgili motivasyonel bir güç olarak umudun temel güvene karşı güvensizlik aşamasında temel bir ego niteliği olarak gelişir, sonraki gelişim dönemlerinde de yeni nitelikler kazanarak inanca dönüşür. Benzer şekilde umudun çocukla bakım-vericisi (anne, baba, bakıcı, vb.) arasındaki bağlanma ilişkisiyle ilgili olarak ortaya çıktığı; güvenli bağlanma ilişkisi kurulmasının ve yeterli düzeyde destek sağlanmasının umudun geliştirici olduğu belirlenmiştir (Carr, 2009). Umudun bağlanma ile ilişkili olarak, sonraki dönem bağlanma ilişkilerinde önemli olduğu görülmektedir. Bu yönüyle de, umudun olumlu yönde gelişmeyi ve var olmayı vurgulayan bir kavram olarak çocukların sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi açısından potansiyel bir gücü ifade etmekte ve umudun düzeyi yüksek çocukların bağlanma ilişkileri açısından avantaj sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Öz Yeterlik ve Okula Bağlanma

Öz-yeterlik yaşamda kendimizi nasıl algıladığımızı, kendimizle ilgili ne düşündüğümüzü ve ne hissettiğimizin yanı sıra nasıl motive ettiğimizi ve nasıl davrandığımızı açıklayan önemli bir kavramdır (Bandura, 1994). Öz yeterlik bir takım görevlerin yerine getirilmesinde gelişen güven duygusu olarak tanımlanmaktadır (Jinks & Morgan, 2003). Öz yeterlik okulda öğrenciler açısından bir görevi ya da okulla ilgili yükümlülüklerini yerine getirebileceklerine inanma ile ilişkilidir, bu nedenle akademik gelişim, okul

uyumu ve psikososyal gelişim açısından da ele alınmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin öz yeterliğinin yüksek olması okul yaşamları açısından olumlu bir katkı sağlayabilir. Bu nedenle okula bağlanma ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi anlamak yararlı olacaktır (Walker & Greene, 2009). Çünkü okula bağlanma öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerle bağlantılı olarak, öğrencilerin davranışları ile dinamik bir ilişkiye sahiptir, okul aktivitelerine yönelik değer ve yeterlilik inancını yansıtan öğrenci motivasyonu ile okuldaki ders dışı aktiviteler katılımı destekleyen bir yapı olarak ele alınmaktadır (Faircloth & Hamm, 2005). Öz yeterliğin öğrencilerin motivasyonlarında ve öğrenmelerinde önemli bir yordayıcı olduğu, öğrencilerin akademik yetenekleri konusundaki inançlarının başarıya motivasyonlarını önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir (Zimmerman, 2000).

Okula bağlanma kavramı çocuk ve ergenlerin genel iyilik halleri ve sağlık durumları için önemli bir psikososyal faktördür ve okul ile ilgili gerçekçi inançlar yoluyla çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca sağlıklı davranışların gelişimi için olumlu bir işlev görmektedir. Bu boyutuyla da okula bağlanma çocuklarda antisosyal davranışların gelişimini engelleyen koruyucu bir faktör olarak tampon görevi yapmaktadır (Catalano & Hawkins, 1996). Sağlıklı bir gelişim süreci açısından, çocukların okulda oluşturacakları yakınlık, tutarlılık ve süreklilik taşıyan, karşılıklı güvene ve doyuma bağlı ilişkilere ihtiyaç duydukları göz önüne alındığında; okula bağlanma genel bağlanma ilişkilerinin sağlıklı düzeyde yaşanması açısından da önemli bir gelişim alanı ve yaşam deneyimi sunabilir. Nitekim, okulda öğretmenler ve arkadaşların yanı sıra okul yaşantılarına dayalı olarak okula karşı güçlü duygusal bağlar oluşturmak öğrencilerin psikososyal uyumu açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okula bağlanma sürecinin incelenmesi, okula bağlanmayı kolaylaştırıcı etkenlerin belirlenmesi ve okula bağlanma açısından risk oluşturan faktörlerin ortadan kaldırılması bu sürece katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, çocuklarda empatik eğilim, umut ve öz yeterliğin okula bağlanmayı yordama düzeylerinin incelenmesidir.

2.YÖNTEM

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni okula bağlanma, bağımsız değişkenleri ise empati, umut ve öz yeterlik olarak belirlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde Burdur Merkez'inde yer alan üç devlet ilkokulunun 4. sınıflarına devam eden 96 kız ve 93 erkek olmak üzere toplam 189 öğrenciden oluşmaktadır. Basit tesadüfi yöntemle seçilen şubelerde uygulama öncesi bilgi verilmiş ve gizlilik kuralları ile katılımın zorunlu olmadığı anlatılmış, gönüllü öğrencilerle uygulama yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE-) Hill (2005) tarafından çocuk ve ergenlerin okula bağlanma düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş; öğretmen, arkadaş ve okula bağlanma alt boyutlarından oluşan, her bir boyutunda beş maddenin yer aldığı toplam 15 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir ve ölçekten alınan yüksek puan okula bağlanmanın yüksek olduğunu göstermektedir (Akt: Hill & Werner, 2006). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, ölçeğin maddelerinin, toplam varyansın % 58,690'ını açıklayan üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Hem düşük ortak varyansa sahip olan hemde ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.84; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için elde edilen iç tutarlılık katsayıları okula bağlanma için 0.82, öğretmene bağlanma için 0.74 ve arkadaşla bağlanma için 0,71 olarak belirlenmiştir (Savi, 2011).

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Çocuk Formu), Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiş olup 13 maddeden oluşan Çocuk Formu'nun duygusal empati ve bilişsel empati olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Duygusal empati alt boyutunda 7, bilişsel empati alt boyutunda ise 6 madde bulunmaktadır. Çocuk formunu yanıtlama biçimi "1) Bana hiç uygun değil, 2) Bana biraz uygun, 3) Bana oldukça uygun ve 4) Bana tamamen uygun" şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiş ve üç ayrı puan elde edilmektedir. Çocuk formunun iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .84, .duygusal empati için .79 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .72 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .74, duygusal empati alt boyutu için .71 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur.

Çocuklarda Umut Ölçeği, Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş, amaca ulaşma yolları ve amaca güdülenme olmak üzere iki boyuttan oluşan, 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilir. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek, likert tipi derecelemeğe uygun olarak; "Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2,

Bazen=3, Sık sık=4, Çoğu Zaman=5 ve Her Zaman=6” şeklinde derecelenmektedir. Ölçeğin puanlanması her bir maddeden alınan puanın toplanmasıyla yapılırken, ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 6’dır. Ölçekteki tek sayılı maddeler amaca güdülenme boyutunu, çift sayılı maddelerse amaca ulaşma yolları boyutunu oluşturmaktadır. Atik ve Kemer (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış; tüm ölçek için Cronbach alfa iç-tutarlık katsayısı .74, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .57’olarak belirlenmiştir.

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği, Bandura (1990) tarafından geliştirilen 57 maddeden oluşmaktadır (Akt: Çetin, 2009). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Çetin (2009) tarafından yapılmış, Türkçe ve İngilizce formları arasında ölçeğin tamamı ve her bir alt ölçeğe göre $p < .01$ düzeyinde anlamlı korelasyon değeri bulunmuştur. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği orijinalinde likert tipinde 1’den 7’a kadar seçenek bulunmaktadır. Çocukların dil ve zeka, akıl yürütme yeteneklerinin gelişimi açısından, araştırmacı ve eğitim bilimleri uzmanı tarafından çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, likert tipi bir dereceleme tarzında ve üzerine 1’den 5’e kadar cevap seçeneği olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 245 ve en düşük puan 49’dur. Tüm ölçek düzeyinde Cronbach Alfa katsayısı .95, Spearman Brown katsayısı ise .90 katsayıları belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde, betimleyici istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada çocuklarda empatik eğilim, umut ve öz yeterlik ile okula bağlanma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı; okula bağlanmayı yordayıcı değişkenlerin yordama düzeyini belirleyebilmek için Hiyerarşik Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerde ilk olarak verilerin uygunluğunu sağlamak için uç değerlere bakılmış, 14 uç değer veri setinden atılmıştır. Yapılan normallik analizinde verilerin normal dağılımının sağlandığı görülmüştür. Çoklu regresyon varsayımı için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu, modelde otokorelasyon olmadığı, regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir.

3.BULGULAR

Bu araştırmada empatik eğilim, umut ve öz yeterlik değişkenlerinin okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı incelenmektedir. Bu amaçla araştırmanın analizine ilişkin bulgular sırasıyla; tanımlayıcı istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon Analizi sonuçları şeklinde verilmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri okula bağlanma alt boyutları ayrı ayrı araştırmanın analizlerine dahil edilmiştir. Bağımsız değişkenleri olan empatik eğilim, öz yeterlik ve umut ise yordayıcı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

3.1.Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1. Empatik Eğilim, Umut, Öz Yeterlik ve Okula Bağlanma Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	\bar{x}	Ss
Okula Bağlanma		
Öğretmene Bağlanma	17.90	2.63
Arkadaşa Bağlanma	22.16	3.12
Okula Bağlanma	17.12	3.29
Empatik Eğilim		
Duygusal Empati	22.81	4.38
Bilişsel Empati	19.93	3.95
Umut		
Amaca Güdülenme	14.51	5.17
Amaca Ulaşma Yolları	14.30	3.33
Öz yeterlik	27.65	5.71

N=189

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin sırasıyla; öğretmene bağlanma ($\bar{x}=17.90$, $ss=2.63$), arkadaşına bağlanma ($\bar{x}=22.16$, $ss=3.12$), okula bağlanma ($\bar{x}=17.12$, $ss=3.29$); duygusal empati ($\bar{x}=22.81$, $ss=4.38$), bilişsel empati ($\bar{x}=19.93$, $ss=3.95$), amaca güdülenme ($\bar{x}=14.51$, $ss=5.17$), amaca ulaşma yolları ($\bar{x}=14.30$, $ss=3.33$), öz yeterlik ($\bar{x}=27.65$, $ss=5.71$) şeklinde belirlenmiştir.

3.2.Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analiz Sonuçları

Okula bağlanma ile empatik eğilim, umut ve öz yeterlik arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Öğretmene Bağlanma	Okula Bağlanma	Arkadaşa Bağlanma
Empatik Eğilim			
Duygusal Empati	.145**	.162**	.235**
Bilişsel Empati	.344**	.113**	.203**
Umut			
Amaca Güdülenme	.170**	.188**	.232**
Amaca Ulaşma Yolları	.160**	.163**	.299**
Öz yeterlik	.301**	.269**	.268**

p<.05) N=189

Tablo 2’de görüldüğü gibi, empatik eğilim alt boyutu duygusal empati ile öğretmene bağlanma ($r=.145$, $p<.05$); okul bağlanma ($r=.162$, $p<.05$) ve arkadaşla bağlanma ($r=.235$, $p<.05$) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Empatik eğilim alt boyutu bilişsel empati ile öğretmene bağlanma ($r=.344$, $p<.05$); okul bağlanma ($r=.113$, $p<.05$) ve arkadaşla bağlanma ($r=.203$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Umut alt boyutu amaca güdülenme ile öğretmene bağlanma ($r=.170$, $p<.05$); okul bağlanma ($r=.188$, $p<.05$); ve arkadaşla bağlanma ($r=.232$, $p<.05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Umut alt boyutu amaca ulaşma yolları ile öğretmene bağlanma ($r=.160$, $p<.05$); okul bağlanma ($r=.163$, $p<.05$) ve arkadaşla bağlanma ($r=.299$, $p<.05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlik ile öğretmene bağlanma ($r=.301$, $p<.05$); okul bağlanma ($r=.269$, $p<.05$) ve arkadaşla bağlanma ($r=.268$, $p<.05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır.

3.3.Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bu araştırmada okula bağlanmanın empatik eğilim, umut ve öz yeterlik değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek için yapılan Hiyerarşik Regresyon Analizi sonuçları sırayla Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Bağlanma, Empatik Eğilim, Umut Ve Öz Yeterlik Değişkenlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	R ² Değişim	F	F Değişim
Model 1	.162	.026	.026	2.491	2.50
Model 2	.344	.118	.092	4.908	6.38
Model 3	.350	.123	.004	3.613	.447

p<.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırmanın birinci modelinde yer alan empatik eğilimin öğretmene bağlanmayı %3 varyans yüzdesiyle açıkladığı ($t=2.194$; $p<.05$, $\beta=.119$) belirlenmiştir. İkinci modelde yer alan değişkenler empatik eğilim ile öz yeterlik birlikte %12 varyans yüzdesiyle öğretmene bağlanmayı açıklamakta olup; modele en fazla katkıyı öz yeterliğin sağladığı ($t=2.904$; $p<.05$, $\beta=.130$) belirlenmiştir. Üçüncü modelde yer alan değişkenler (empatik eğilim, öz yeterlik ile umut birlikte) %12 varyans yüzdesiyle öğretmene bağlanmayı açıklamaktadır. Modele katkı sağlayan değişkenlere bakıldığında ise en fazla katkı sağlayan değişkenin öz yeterlik olduğu ($t=2.619$; $p<.05$, $\beta=.121$) belirlenmiştir.

Tablo 4. Okula Bağlanma, Empatik Eğilim, Umut Ve Öz Yeterlik Değişkenlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	R ² Değişim	F	F Değişim
Model 1	.092	.008	.008	.788	.788 Model 2
	.280	.079	.070	3.122	4.648
Model 3	.301	.091	.012	2.582	1.212

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırmanın birinci modelinde yer alan empatik eğilim okula bağlanmayı % 1 varyans yüzdesiyle açıklarken ($t=.776$; $p<.05$, $\beta=.059$); ikinci modelde yer alan değişkenler empatik eğilim ile öz yeterliğin birlikte okula bağlanmayı %28 varyans yüzdesiyle açıkladığı ve öz yeterliğin modele anlamlı katkı verdiği belirlenmiştir ($t=. 2,423$; $p<.05$, $\beta=.139$). Üçüncü modelde yer alan değişkenler ise empatik eğilim, öz yeterlik ile umut birlikte %30 varyans yüzdesiyle okula bağlanmayı açıklamaktadır.

Modele anlamlı katkı veren değişkenler incelendiğinde ise öz yeterliğin modele en fazla anlamlı katkıyı verdiği belirlenmiştir ($t= 2,024$; $p<.05$, $\beta=.119$).

Tablo 5. Arkadaşa Bağlanma, Empatik Eğilim, Umut Ve Öz Yeterlik Değişkenlerine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	R ² Değişim	F	F Değişim
Model 1	.248	.061	.061	6.087	6.087
Model 2	.355	.126	.064	5.268	4.493
Model 3	.418	.175	.049	5.487	5.403

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırmanın birinci modelinde empatik eğilim arkadaşla bağlanmayı % 25 varyans yüzdesiyle açıklarken; ikinci modelde empatik eğilim ile öz yeterlik birlikte arkadaşla bağlanmayı %35 varyans yüzdesiyle açıklamaktadır; üçüncü modelde ise empatik eğilim, öz yeterlik ile umut birlikte %42 varyans yüzdesiyle arkadaşla bağlanmayı açıklamaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, okula bağlanmanın empatik eğilim, öz yeterlik ve umut değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Buna göre, çocukların empatik eğilimleri, öz yeterlik ve umut düzeyleri arttıkça okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanmanın da artacağı belirlenmiştir. Çocuklarda empatik eğilimin yüksek olmasının bağlanma açısından önemli bir katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulduğunda (Bowlby, 1988); çocukların empatik eğilimlerinin yüksek olmasının okul yaşantıları ve okuldaki ilişkileri açısından okula bağlanmada önemli bir faktör olarak değerlendirilebileceği, sosyal ve psikolojik uyumlarına katkısının olacağı görülmektedir. Çocukların diğerlerinin (akranları, öğretmenleri ve diğer yetişkinlerin) olumsuz duygularını anlama ve pozitif tepki verebilme (örn; rahatlatma), bu duygularını paylaşma, yardım etme ve işbirliği yapma gibi empatik tepkiler okulda olumlu sosyal ilişkiler yaşama ve geliştirmeleri açısından önemli bir faktördür. Bu doğrultuda empatik eğilim çocukların okulda olumlu ilişkiler geliştirmesi, akranları ve öğretmenleriyle etkili duygusal ve sosyal bağlar oluşturması ve okulda mutlu olmaları ve okula ait hissetme gibi işlevler açısından okula, öğretmenlere ve arkadaşlara bağlanmaya oldukça önemli bir katkı sağlayacağı görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, çocukların öz yeterliğinin okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşla bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Çocukların öz yeterlik düzeyleri arttıkça okulda olumlu ilişkiler geliştirmesi ve okul yaşamında mutlu olması bağlanma ilişkilerine katkı sağlayabilir. Yapılan çalışmalarda öz yeterlik ve bağlanma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunurken (Corcoran & Mallinckrodt, 2000; Wei, Russell, & Zakalik, 2005), öz yeterliğin okula bağlanma açısından önemli bir değişken olduğu; akademik gelişim, yüksek okul performansı (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001) ve yaşlılarla pozitif etkileşim ile okula bağlanma düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Maddox & Prinz, 2003). Ayrıca, öz yeterliğin okula bağlanma açısından hem duygusal hemde davranışsal bağlanma ile ilişkili olduğu, bu durumun hem okulda olumlu bir öğrenme süreci hemde okula uyum açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Wolters & Pintrich, 1998; Eccles & Wigfield, 2002).

Bandura (1997), güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanların mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı olduklarını ifade etmektedir. Çocukların öz yeterlik düzeyleri onların hem bilişsel stratejilerini hem de öz-düzenleme stratejilerini etkilemektedir. Bu doğrultuda yüksek öz yeterlik düzeyi çocukların, okuldaki bir görevi ya da okulla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmede belirleyici olabilmektedir. Örneğin okuldaki görevleri yerine getirebileceğine inanan öğrencilerin bilişsel farkındalıkları daha yüksektir ve yeteneklerine daha fazla güvenmektedirler (Linnenrink & Pintrich, 2003). Öz yeterlik ile okula bağlanma arasındaki pozitif yöndeki ilişkinin özellikle öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin okul aktivitelerine yüksek düzeyde katılımı, yüksek akademik performansı, yüksek okul ilgisi ve okula daha fazla devam etme gibi davranışlarla ilişkili olarak okul ile daha fazla olumlu bağ oluşturacaklarını göstermektedir (Uwah, McMahon, & Furlow, 2008). Nitekim, düşük öz yeterlik ile yüksek düzeyde kaygılı bağlanma ve düşük akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır (Kurland & Siegel, 2016). Bu sonuçlar, yüksek öz yeterliğin öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olmalarının yanısıra okulda olumlu ilişkiler geliştirmeleri ve bu sürecin okuldaki bağlanma ilişkilerine olumlu yönde katkı sağlayacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu ise, umudun okula bağlanma, öğretmenlere bağlanma ve arkadaşla bağlanmayı anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Resnick ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve umut okula bağlanmanın yordayıcısı olarak belirlenmiştir. İyi

olma duygusu ve kişiyi harekete geçiren güdü olarak umut (Akman ve Korkut, 1993), insan yaşamı için önemli bir potansiyeldir. Bu doğrultuda, çocukların yüksek düzeyde umuda sahip olması iyi oluş, psikososyal uyum, yaşam doyumu ve akademik performansı güçlendiren etkisiyle oldukça olumlu bir yapıyı ifade ederken (Gilman, Dooley, & Florell, (2006); benlik saygısı ve uyum ile de pozitif yönde ilişkilidir (Snyder, Cheavens, & Michael, 1997). Dolayısıyla yüksek umut okul çocukları için daha yüksek uyum ve başa çıkma stratejilerinin kullanılması, daha yüksek akademik başarı ve daha az okuldan kaçma ile ilişkilidir (Snyder ve diğ., 1997; Snyder, 2002). Diğer taraftan; düşük umut düzeyi ve umutsuzluk ise uyumsuzluk ve düşük yaşam doyumunun yanısıra (Gilman, Dooley, & Florell, 2006) okuldaki birçok olumsuz durumla ilişkili bir gösterge olabilmektedir. Örneğin, akran zorbalığı, depresyon (Ivarsson, Broberg, Arvidsson & Gillberg, 2005; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007), duygusal ve davranışsal sorunlar, düşük uyum düzeyi (Gilman, Dooley, & Florell, 2006) bu olumsuz durumlar arasında sayılmaktadır. Düşük umut düzeyine sahip öğrencilerin yüksek düzeyde anksiyete yaşadıkları (Onwuegbuzie & Snyder, 2000; Snyder, 2002), depresyon (Kwon & Oei, 1994), düşük benlik saygısı, kendinden şüphe duyma, negatif düşünme eğilimine sahip oldukları vurgulanmaktadır (Snyder, 2002). Bu yönüyle de umut çocukların pozitif ilişkiler kurabilmesi, okulda yaşadıkları zorluklarla etkili şekilde mücadele edebilmesi, hedeflerine ulaşmada kararlı olabilmesi, öz yeterlik ve empati ile birlikte okula bağlanmayı kolaylaştırıcı bir işlev görebilir. Bu doğrultuda çocukların umut düzeylerinin yanısıra empatik eğilim ve öz yeterliklerinin de artırılması okulda mutlu olma ve okuldan doyum sağlama, kendini okulun bir üyesi olarak değerli hissetme, akranlarla ve öğretmenlerle doyurucu ilişkiler kurabilme yoluyla bağlanma ilişkilerine katkı sağlayabilir.

5.SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bu araştırmada, çocukların empatik eğilim, umut ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlanmayı alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların çocukların okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi ve okul bağlanmayı etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda şu öneriler geliştirilmiştir: Okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında çocukların empati becerisini geliştirici, umut ve öz yeterlik düzeylerinin artırılmasına dönük grup rehberliği çalışmaları yapılması; okula bağlanma düzeyleri düşük öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi ve çocukların okula bağlanma düzeylerinin artırılmasına yönelik uygulamaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca uyum açısından sorun yaşayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi, empatik eğilim, umut ve öz yeterlik düzeylerine odaklanılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. & Korkut F. (1993). Umud Ölçeği Üzerine Bir Çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Anderman, E.M. (2002). School Effects On Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal Of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J. (2008). Student Engagement With School: Critical Conceptual And Methodological Issues Of The Construct. *Psychology In The Schools*, 45(5), 369-386.
- Ashley, K.E., Ennis, L.E., & Owusu-Ansah, A.N. (2012). An Exploration Of Middle School Students' Perceptions Of Personal Adolescent Wellness And Their Connectedness To School. *International Journal Of Social Science And Education*. 2, 74-89.
- Atik, G. & Kemer, G. (2009). Psychometric Properties Of Children's Hope Scale: Validity And Reliability Study. *İlköğretim Online Dergisi*. 8(2), 379-390.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*. New York: Academic Press. (Edt. H. Friedman), *Encyclopedia Of Mental Health*. San Diego: Academic Pres. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Barnett, M.A. (1990). *Empathy And Related Responses In Children Empathy And Its Development* (Ed: N. Eisenberg, J. Strayer), Cambridge University Press, 147-157, New York.

- Beishuizen, J., Hof, E., Van Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J. (2001). Students' And Teachers' Cognitions About Good Teachers. *The British Journal Of Educational Psychology*, 71, 185–201. Doi:10.1348/000709901158451.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment In The Classroom. *Educ Psychol Rev.* 21, 141-170. Doi 10.1007/S10648-009-9104-0.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment And Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Burton, K.A., Florell, D., & Wygant, D.B. (2013). The Role Of Peer Attachment And Normative Beliefs About Aggression On Traditional Bullying And Cyberbullying. *Psychology In The Schools*, 50(2), 103-115. Http://Dx.Doi.Org/10.1002/Pits.21663
- Carr, A. (2009). Pozitif Psikoloji. (Çev. C. Devletkuşu). Www.Pdrciyiz.Biz/Pozitif-Psikoloji-T2467.Html
- Catalano, R.F. & Hawkins, J.D. (1996). *The Social Development Model: A Theory Of Antisocial Behavior*. Chapter 4 In Hawkins J.D. Delinquency And Crime: Current Theories. Cambridge: Cambridge University Press. (Pp 149-197).
- Catalano, R.F. Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The Importance Of Bonding To School For Healthy Development: Findings From The Social Development Research Group. *J Sch Health*. 74(7), 252-61.
- Corcoran, K.O., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult Attachment, Self-Efficacy, Perspective Taking, And Conflict Resolution. *Journal Of Counseling & Development*, 78, 473-483. Http://Dx.Doi.Org/10.1002/J.1556-6676.2000.Tb01931.X
- Çetin, B. (2013). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeğinin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(3). 1117-1132.
- De Kemp, R., Overbeek, G., De Wied, M., Engels, R., & Scholte, R. (2007). Early Adolescent Empathy, Parental Support, And Antisocial Behavior. *Journal Of Genetic Psychology*, 168(1), 5-18.
- Dornbusch, S.M, Erickson, K.G., Laird, J. & Wong, C.A. (2001). The Relation Of Family And School Attachment To Adolescent Deviance In Diverse Groups And Communities. *Journal Of Adolescent Research*. 16(4), 396-422. Https://Doi.Org/10.1177/0743558401164006
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eccles, J.S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & Mccarthy, K. (1997). The Relation Of Connection, Regulation, And Support For Autonomy To Adolescents' Functioning. *Journal Of Adolescent Research*, 12, 263-286.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, And Goals. *Annual Review Of Psychology*, 53, 109-132. Http://Dx.Doi.Org/10.1146/Annurev.Psych.53.100901.135153.
- Edwards, L.M. (2009). Hope. In S. J. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia Of Positive Psychology* (487-491). West Sussex, United Kingdom: Willey-Blackwell.
- Erikson, E.H. (1982). *Childhood And Society*. Granada: Triad.
- Faircloth, B.S. & Hamm, J.V. (2005). Sense Of Belonging Among High School Students Representing Our Ethnic Groups. *Journal Of Youth And Adolescence*, 34 (4), 293-309.
- Feshbach, N.D. (1982). *Sex Differences In Empathy*. In N. Eisenberg (Ed.). *The Development Of Prosocial Behavior*. (P. 300- 339). New York: Academic Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review Of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels Of Hope And Their Relationship With Academic And Psychological Indicators Among Adolescents. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 25, 166-178.
- Hill, L.G., & Werner, N.E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, And Aggression In School. *Psychology In The Schools*, 43(2), 231-246.

- Howes, C. (1999). *Attachment Relationships In The Context Of Multiple Caregivers*. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook Of Attachment: Theory, Research, And Clinical Applications* (Pp. 671-687). New York: Guilford.
- Ivarsson, T., Broberg, A.G., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2005). Bullying In Adolescence: Psychiatric Problems In Victims And Bullies As Measured By The Youth Self Report (Ysr) And Depression Self-Rating Scale (Dsrs). *Nordic Journal Of Psychiatry*, 59, 365-373. Doi: 10.1080/08039480500227816.
- Jinks, J. & Morgan, V. (2003). *Children' Perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale*. [Http://Web6.Epnet.Com/Deliveryprintsave.Asp?Tb=0&-Ug=In+Enus+Sid+Acfa](http://Web6.Epnet.Com/Deliveryprintsave.Asp?Tb=0&-Ug=In+Enus+Sid+Acfa)
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2010). Ka-Si Çocuk Ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Education And Science*, 25 (156), 110-125.
- Kennedy, J.H. & Kennedy, C.E. (2004). Attachment Theory: Implications For School Psychology. *Psychol Schools*. 41: 247-259, 2004. <https://doi.org/10.1002/Pits.10153>
- Klomek, B.A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I.S., & Gould, M.S. (2007). Bullying, Depression, And Suicidality In Adolescents. *Journal Of The American Academy For Child And Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49. Doi: 10.1097/01.Chi.0000242.
- Kurland, R.M. & Siegel, H.I. (2016). Attachment And Academic Classroom Behavior: Self-Efficacy And Procrastination As Moderators On The Influence Of Attachment On Academic Success. *Psychology*. 07(08), 1061-1074.
- Kwon, S.M. & Oei, T.P.S. (1994). The Roles Of Two Levels Of Cognition In The Development, Maintenance And Treatment Of Depression. *Clinical Psychology Review*, 14 (5), 331-358.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2003). The Role Of Self Efficacy Beliefs In Student Engagement And Learning In The Classroom. *Reading And Writing Quarterly*, 19, 119-137. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10573560308223](http://dx.doi.org/10.1080/10573560308223).
- Lopez, S.J., Snyder, C.R. & Pedrotti, J. T. (2003). Hope: Many Definitions, Many Measures. In S.J. Lopez And C.R. Snyder (Eds), *Positive Psychological Assessment A Handbook Of Models And Measures* (91-106). Washington, Dc: American Psychological Association.
- Maddox, S.J., & Prinz, R.J. (2003). School Bonding In Children And Adolescents: Conceptualization, Assessment, And Associated Variables. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 6, 31-49.
- Marchant, G.J., Paulson, S.E., & Rothlisberg, B.A. (2001). Relations Of Middle School Students' Perceptions Of Family And School Contexts With Academic Achievement. *Psychol School*. 38, 505-519.
- Onwuegbuzie, A.J. & Snyder, C.R. (2000). Relations Between Hope And Graduate Students' Coping Strategies For Studying And Examination-Taking. *Psychol Rep*. 86(3), 803-806.
- Pearson, J.L., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1993). Adult Attachment And Adult Child-Order Parent Relationships. *Am J Orthopsychiatry*; 4, 606-613.
- Pfaller, J., Kiselica, M., & Gerstein, L. (1998). Attachment Style And Family Dynamics In Young Adults. *Journal Of Counseling Psychology*, 45(3), 353-357. [Http://Dx.Doi.Org/10.1037/0022-0167.45.3.353](http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.353)
- Resnick, M.D., P.S. Bearman, R.W. Blum, K.E. Bauman, K.M. Harris, J. & Jones Et Al. (1997) Protecting Adolescents From Harm: Findings From The National Longitudinal Study Of Adolescent Health. *Journal Of The American Medical Associa*. 278(10), 823-32.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, Emotional Expressiveness, And Prosocial Behavior. *Child Development*. 67(2), 449-470.
- Rogers, C.R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. Akkoyun, F.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16, 103-124.
- Savi Çakar, F. (2011). Çocuk Ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Savi Çakar, F. & Karataş, Z. (2017). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi Ve Yaşam Doyumu. *Eğitim Ve Bilim*. 42 (189). 121-136.

- Savi Çakar, F. (2018). Adolescents' Resilience And School Attachment, Emotional And Behavioral Problems. *Journal Of Social Science And Humanities Research*. 3(11),15-27. <https://ijrdo.org/index.php/sshr/issue/archive>.
- Skues, J.L., Cunningham, E.G., & Pokharel, T. (2005). The Influence Of Bullying Behaviours On Sense Of School Connectedness, Motivation And Self-Esteem. *Australian Journal Of Guidance And Counselling*. 15(1), 17-26.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Et.Al., Harney, P. (1991). The Will And The Ways: Development And Validation Of An Individual-Differences Measure Of Hope. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 60(4), 570-585. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff ,M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, Kj. (1997). The Development And Validation Of The Children's Hope Scale. *Journal Of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C.R., Cheavens, J., & Sympson, S.C. (1997). *Hope: An Individual Motive For Social Commerce. Group Dynamics: Theory, Research, And Practice*, 1, 107-118.
- Snyder, C.R., Cheavens, J., & Michael, S.T. (1999). *Hoping*. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The Psychology Of What Works* (Pp. 205-231). New York: Oxford.
- Snyder, C.R. (2000). *Genesis: The Birth And Growth Of Hope*. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook Of Hope: Theory, Measures, And Applications* (Pp 25-38). San Diago: Academic Press.
- Snyder, C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows In The Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Staats, S. & Stassen, M.A. (1985). Hope: An Affective Cognition. *Social Indicators Research*, 17, 235-242.
- Uwah, C.J., McMahan, H.G., & Furlow, C.F. (2008). School Belonging, Educational Aspirations, And Academic Self-Efficacy Among African American Male High School Students: Implications For School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(5), 296-305.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Walker, C.O. & Greene, B.A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs And Cognitive Engagement In High School. *Journal Of Educational Research*, 102(6), 463-472.
- Wei, M., Russell, D., & Zakalik, R. (2005). Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, And Subsequent Depression For Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal Of Counseling Psychology*. 52, 602-614. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Wolters, C.A., & Pintrich, P.R. (1998). Contextual Differences In Student Motivation And Self-Regulated Learning In Mathematics, English, And Social Studies Classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_6