



## Lise Öğrencilerinde Reddedilmişlik Duygusu, Akademik Başarı, Akademik Yeterlik ve Eğitimsel Amaçlar Arasındaki İlişki

Gökmen Arslan <sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Çalışma grubu farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ve 9-12 sınıfta okuyan 217 (%61.5) kız ve 136 (%38.5) erkek olmak üzere 353 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir (Ortalama = 16.93 ve standart sapma = .95). Verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 8.5 programları aracılığıyla korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz sonuçları, reddedilmişlik duygunun akademik yeterlik, eğitimsel amaçlar ve akademik başarı ile negatif, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapısal modele ilişkin sonuçlar, reddedilmişlik duygusunun eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik ve akademik başarıyı negatif yönde yordadığını göstermiştir. Diğer yandan, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar akademik başarıyı pozitif yönde yordamıştır. Sonuç olarak eğitimsel amaçların ve akademik yeterliğin reddedilmişlik duygusu ve öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Reddedilmişlik duygusu  
Akademik yeterlik  
Eğitimsel amaçlar  
Akademik başarı  
Dışlanma  
Aidiyet

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.09.2015  
Kabul Tarihi: 25.01.2016  
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.5562

### Giriş

Ekolojik modele göre, bireyin içinde bulunduğu çevre farklı sistemlerden oluşur (Bronfenbrenner, 1994) ve her sistem kendi içerisinde olumlu ve olumsuz yaşantıları barındırır (Masten, Herbers, Cutuli ve Lafavor, 2008). Dolayısıyla bu sistemlerdeki yaşantılar bireyin gelişimi ve psiko-sosyal uyumu ile yakından ilişkilidir (Bronfenbrenner, 1994). Bu sistemlerden biri olan mezosistemde yer alan okul yaşantıları, bireyin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar (Allen ve Bowles, 2012). Birey, eğitim sürecinde zamanının büyük bir kısmını okul ortamında geçirir. Okuldaki olumlu veya olumsuz yaşantılar, bireyin gelişimsel süreci ve bilişsel çıktıları üzerinde önemli yer edinir (Osterman, 2000). Okulda olumsuz sonuçlara neden olabilecek yaşantılardan biri de öğrencinin kendini okul ortamında reddedilmiş biri olarak algılamasıdır. Reddedilmişlik duygusu, bireyin okuldaki diğer kişiler tarafından, saygı duyulmadığı, kabul edilmediği ve desteklenmediği algısı üzerine temellenir (Goodenow, 1993). Reddedilmişlik duygusu bireyin kendini okul ortamından kopmuş, soyutlanmış ve dışlanmış algılaması olarak

<sup>1</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, [gkmnarslan@gmail.com](mailto:gkmnarslan@gmail.com)

kavramsallaştırılabilir. Bu duyguyu yaşayan öğrenci, kendini okulun bir parçası olarak görmez (Duru, 2007). Dolayısıyla reddedilmişlik, okul aidiyet duygusunun yoksunluğu ve bir dışlanma formu olarak düşünülebilir (Duru, 2015; Sarı, 2013).

Yapılan çalışmalar, okul ortamında reddedilmişlik veya dışlanmışlık duygusunun depresyon, yalnızlık, alkol ve madde kullanımı gibi çeşitli duygusal ve davranışsal problemlerle (Booker, 2006; Cemalçılar, 2010; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Duru ve Arslan, 2014; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2007; Rostosky, Owens, Zimmerman ve Riggle, 2003) ve düşük akademik başarıyla yakından ilişkili olduğunu desteklemektedir (Adelabu, 2007; Anderman, 2002; Booker, 2006; Goodenow ve Grady, 1993; Özgök, 2013). Sarı (2013) tarafından reddedilmişlik duygusunun akademik başarı üzerinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiş ve akademik başarı yüksek olan öğrenciler ile karşılaştırıldığında akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerde reddedilmişlik duygusunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Pittman ve Richmond (2007) düşük aidiyet duygusu ile akademik başarı, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış uyum sorunları arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Sonuç olarak reddedilmişlik duygusunun öğrencinin akademik ve psikososyal gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilecek önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

### ***Reddedilmişlik Duygusu, Akademik Yeterlik ve Eğitimsel Amaçlar***

Akademik yeterlik öğrencinin akademik davranışları yapabileceğine ilişkin inançlarını ve değerlendirmelerini kapsar (Renshaw, Long ve Cook, 2014). Akademik yeterliğin gelişiminde doğrudan ve dolaylı yaşantılar önemli role sahiptir (Telef ve Karaca, 2011). Dolayısıyla olumsuz duygulara neden olabilecek yaşantılar, bireyin akademik yeterliğine olumsuz yansır (Telef ve Ergün, 2013). Özellikle ergenlik döneminde bireyin bir kimlik kazanımı sürecinde olduğu dikkate alındığında, ergenin aidiyet yoksunluğu veya reddedilmişlik duygusu akademik yaşantıya ilişkin inanç ve yargılarının şekillenmesinde önemli rol oynayacağı söylenebilir. Yapılan çalışmalar, reddedilmişlik duygusu yüksek olan bireylerin akademik yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu desteklemektedir (Babakhani, 2014; McMahan, Parnes, Keys ve Viola, 2008; Sahaghi, Birgani, Mohammadi ve Jelodari, 2015). Örneğin, McMahan, Wernsman ve Rose (2009) okul aidiyet duygusunun akademik yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Uwah, McMahan ve Furlow (2008) okula aidiyet ile akademik motivasyon ve akademik yeterlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Sonuç olarak reddedilmişlik duygusuna sahip bir öğrencinin düşük akademik yeterliğe sahip olması beklenebilir.

Bu çalışmada diğer bir değişken olan eğitimsel amaçlar, bireyin geleceğe ilişkin beklentilere sahip olması, okulu anlamlı ve önemli görmesidir (Renshaw vd., 2014). Eğitim siteminde önemli bir öge olan okulda öğrencinin kendini reddedilmiş biri olarak algılaması, okuldan kendini soyutlamasına veya okulu bırakma gibi düşüncelerin oluşmasına neden olur (Pehlivan, 2006; Sakınç, 2013; Sarı, 2013). Dolayısıyla bu duygu öğrencinin okuldaki diğer bireylerle olan ilişkilerine, okul aktivitelerine katılımına (Campbell, 2014), akademik performans ve akademik motivasyonuna olumsuz yansır (Anderman, 2002; Booker, 2006; Neel ve Fuligni, 2013; Goodenow ve Grady, 1993). Araştırmacılar kendini okulun bir parçası olarak gören bir öğrencinin okul yaşantısını daha anlamlı bulacağı, dolayısıyla akademik başarı beklentisinin de daha yüksek olacağını belirtmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Nichols, 2008). Israelashvili (1997) okul yaşantılarının eğitim sürecinde geleceğe ilişkin beklentilerin şekillenmesinde önemli rol üstlendiği üzerinde durmuştur. Araştırma sonuçları dikkate alındığında, reddedilmişlik duygusunun öğrencilerin eğitimsel amaçları ve beklentileri üzerinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla yüksek düzeyde reddedilmişlik duygusunun düşük eğitimsel amaçlara neden olması beklenebilir.

### ***Akademik Yeterlik ve Eğitimsel Amaçların Aracı Rolü***

Öğrencinin reddedilmişlik duygusu karşısında yüksek akademik yeterliğe sahip olması, onun akademik performansı da yakından ilişkilidir (Sarı, 2013). Ergenlik döneminde bireyin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması, olumsuz yaşantılarla baş etmesinde, yönetmesinde ve olumlu sonuçlar elde etmesinde önemli rol oynar (Bandura, 1994; Telef ve Karaca, 2011). Ayrıca bireyin yeterliklerine ilişkin inançları duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendiren

önemli bir faktördür (Telef ve Karaca, 2011). Dolayısıyla akademik yeterliğin akademik başarı ve performansa olumlu yansıtacağı söylenebilir. Yapılan çalışmalar akademik yeterlik ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu desteklemektedir (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Hampton ve Mason, 2003; Vardarlı, 2005; Shkullaku, 2013). Bandura ve diğerleri (1999) akademik yeterliğin akademik başarıyı hem doğrudan hem prososyal davranışlar aracılığıyla anlamlı düzeyde yordadığını rapor etmiştir. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992) öğrencilerin akademik başarı ve öğrenmeye ilişkin öz-yeterliklerinin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Roeser, Midgley ve Urda (1996) aidiyet duygusunun akademik yaşantıya ilişkin inanç ve duygular aracılığıyla akademik başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları, aidiyet duygusunun akademik yeterlik aracılığıyla akademik başarıyı yordadığını göstermiştir. Dolayısıyla, akademik yeterlik reddedilmişlik duygusu karşısında akademik başarı üzerinde koruyucu olabilecek aracı bir faktör olarak işlev göreceği ileri sürülebilir.

Reddedilmişlik duygusunun akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azaltıcı bir işlev görebilecek diğer bir faktör de eğitimsel amaçlardır. Öğrencinin okulda eğitimsel ve akademik amaçlarının olması onun akademik motivasyonunu ve akademik çalışmalar katılımına olumlu yansır (Goodenow ve Grady, 1993). Araştırmacılar eğitimsel beklentileri olan bir öğrencinin akademik başarısının daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Balkıs ve Arslan, 2016; Renshaw vd., 2014; Renshaw ve Arslan, 2015). Örneğin, Balkıs, Arslan ve Duru (2015) lise öğrencilerinde amaç yönelimli olmanın akademik başarı ve okul devamsızlık üzerinde önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Balkıs ve Arslan (2016) akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul faaliyetlerini daha anlamlı gördükleri ve eğitimsel amaçlarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Eğitimsel amaçların akademik performans üzerindeki bu doğrudan etkisinin yanında, eğitim sürecinde amaç yönelimli olma ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiden hareketle (Eryılmaz ve Aypay, 2011; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996) dolaylı olarak da öğrencilerin akademik performansları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon öğrencilerin akademik çalışmaları sürdürmesinde ve belirli bir amaca ulaşmasında göstermiş oldukları istek ve arzu veya çaba olarak tanımlanabilir. Bu nedenle akademik motivasyon öğrencinin akademik çalışmaları ve akademik başarıları üzerinde önemli rol oynar (Balkıs vd., 2015; Balkıs ve Arslan, 2016). Örneğin, Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon (2011) öğrencilerin akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. McCoach ve Siegle (2001) öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve eğitimsel amacının olmasının akademik başarı üzerinde önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Amaca yönelik davranışlar gösteren ve yüksek akademik motivasyona sahip olan öğrencilerin akademik başarıları da daha yüksektir (Balkıs vd., 2015; Peterson, 2000). Dolayısıyla eğitimsel beklentilerin öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine olan inançları ve akademik başarıları üzerinde belirleyici rol üstlenmektedir (Ames ve Archer, 1988). Bir bütün olarak ele alındığında, reddedilmişlik duygusu ile akademik başarı arasındaki ilişkide akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların aracı bir role sahip olabileceği ve bu duygunun akademik başarı üzerindeki etkisini azaltıcı bir işlev göreceği ileri sürülebilir.

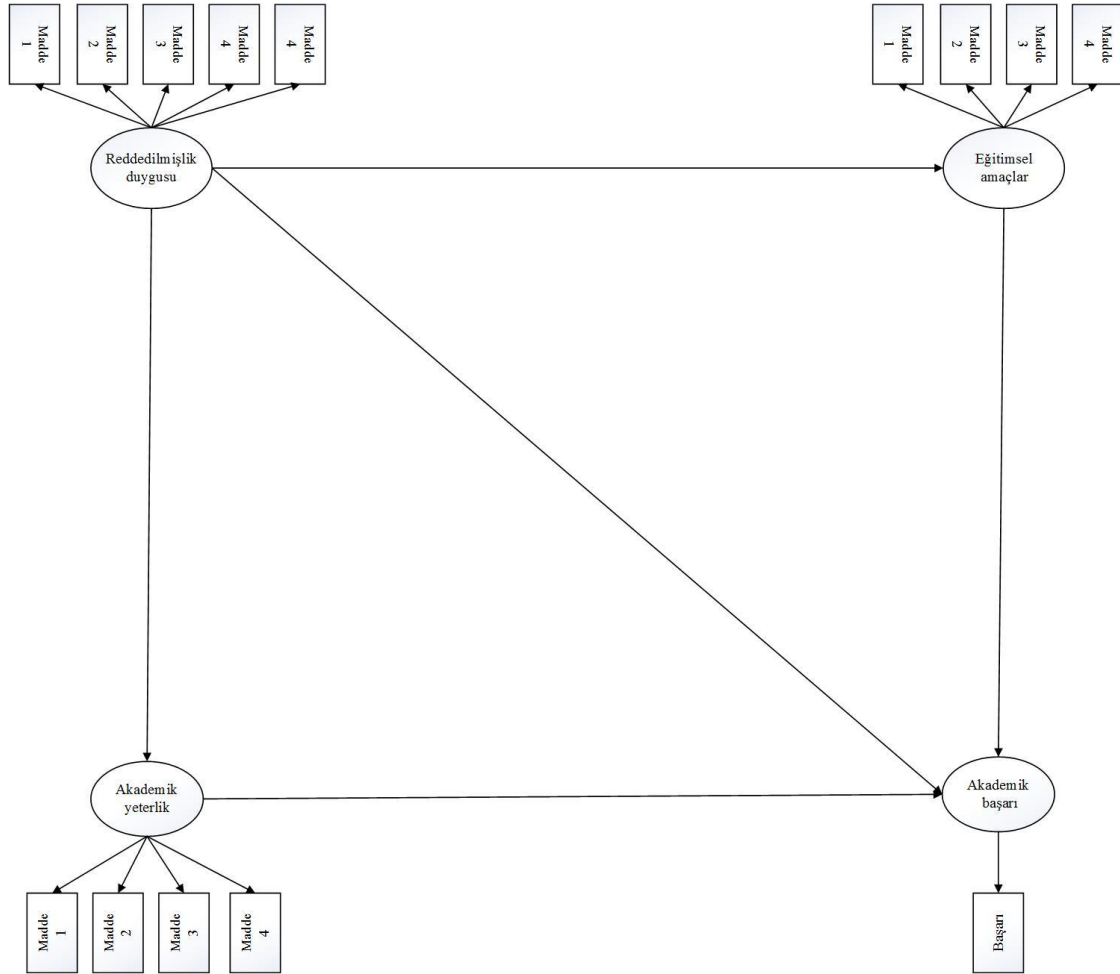
#### ***Bu Araştırmanın Amacı***

Sonuç olarak yukarıda yapılan açıklamalar ve kuramsal yapı dikkate alındığında, okul ortamında reddedilmişlik duygusunun öğrencinin akademik yeterlik, eğitimsel amaçları ve akademik başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Anderman, 2002; Booker, 2006; Babakhani, 2014; McMahan vd., 2008; Israelashvili, 1997; Sarı, 2013; Pehlivan, 2006). Ayrıca birçok çalışma akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların, akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Balkıs vd., 2015; Balkıs ve Arslan, 2016; Bandura vd., 1999; Chemers vd., 2001). Dolayısıyla akademik yeterliğin ve eğitimsel amaçların reddedilmişlik ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı role sahip olabilecekleri ileri sürülebilir. Ayrıca okul bağlamında reddedilmişlik duygusunun eğitim sürecinde önemli çıktılardan biri olan öğrencinin akademik başarısı üzerinde ki olumsuz etkisini düşürecek veya ortadan kaldıracak değişkenlerin/faktörlerin incelenmesi önleyici ve müdahale çalışmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın hem akademik

başarının desteklenmesi hem reddedilmişlik duygusunun neden olabileceği olumsuz sonuçların önlenmesine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak bu çalışmada, okul bağlamında reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, eğitimsel amaçlar ve akademik yeterlik arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiş ve aşağıdaki hipotezler ileri sürülmüştür.

1. Okul bağlamında reddedilmişlik duygusu akademik başarı, eğitimsel amaçları ve akademik yeterliği doğrudan yordamakta mıdır?
2. Reddedilmişlik duygusu eğitimsel amaçlar ve akademik yeterlik aracılığıyla öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak yordamakta mıdır?

Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren kuramsal model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Kuramsal Model

## Yöntem

### Katılımcılar

Çalışma grubu farklı sosyoekonomik düzeylere (%31’i düşük SED, %42’si orta SED ve %37’si yüksek SED) sahip ve 9-12 sınıfta okuyan 217’si (%61.5) kız ve 136’sı (%38.5) erkek olmak üzere 353 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir (Ortalama= 16.93 ve standart sapma= .95). Ölçme araçları Isparta ilinde iki farklı lisede öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere ölçme araçları dağıtılmıştır ve tüm formlar eksiksiz olarak geri toplanmıştır.

### Ölçme Araçları

**Reddedilmişlik Duygusu:** Öğrencilerin reddedilmişlik duygularını ölçmek için Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (Goodenow, 1993) kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddelik beşli Likert tipinde (1-Hiç doğru değil, 5-Tamamen doğru) yapıda bir ölçme aracıdır. Okula aidiyet ve reddedilmişlik duygusu olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Reddedilmişlik duygusu alt boyutu beş maddeden (Örneğin, "Benim gibi insanların burada kabul görmesi çok zordur", "Bazen kendimi sanki bu okula ait değilmişim gibi hissediyorum" ve "Buradaki öğretmenler benim gibi insanlarla ilgilenmezler") oluşmaktadır. Türk örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sarı (2013) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da reddedilmişlik duygusu için Cronbach Alpha değeri .75 olarak hesaplanmış ve iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür [ $\chi^2 = 5.77$ ,  $sd= 3$ ,  $p=.12$ ;  $\chi^2 /sd= 1.92$ ;  $GFI = .99$ ;  $CFI = .99$ ;  $NFI= .98$ ;  $IFI=.95$ ;  $RMSEA = .051$ ;  $SRMR=.023$ ].

**Akademik Yeterlik:** Öğrencilerin akademik yeterlik ölçmek için öğrencinin okulda pozitif psikolojik işlevlerini ölçmek amacıyla geliştirilen Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin alt ölçeği olan Akademik Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (Renshaw vd., 2014; Renshaw, 2015). Ölçek dört maddeden oluşan (Örneğin, "Başarılı bir öğrenciyimdir.", "Derslerden iyi notlar alırım.") dördümlü Likert tipinde (1-Hiçbir zaman, 5- Her zaman) bir ölçme aracıdır. Türk kültüründe yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca Akademik Yeterlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri .82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir (Renshaw ve Arslan, 2015). Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri .81 olarak hesaplanmış ve iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür [ $\chi^2 = 3.46$ ,  $sd= 2$ ,  $p=.18$ ;  $\chi^2 /sd= 1.73$ ;  $GFI = .99$ ;  $CFI = .99$ ;  $NFI= .99$ ;  $IFI=.99$ ;  $RMSEA = .046$ ;  $SRMR= .014$ ].

**Eğitimsel Amaçlar:** Öğrencilerin eğitimsel amaçlarını belirlemek için Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin alt ölçeği olan Eğitimsel Amaçlar Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitimsel amaçlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan Eğitimsel Amaçlar Ölçeği (Renshaw vd., 2014; Renshaw, 2015), dört maddelik (Örneğin, "Sınıfta/derslerde başarılı olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.", "Okulda öğrendiğim şeylerin yaşamımda bana yardımcı olacağına inanıyorum.") dördümlü Likert tipinde (1- Hiçbir zaman, 5- Her zaman) bir ölçme aracıdır. Türk örneklem üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, Eğitimsel Amaçlar Ölçeği'nin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur (Renshaw ve Arslan, 2015). Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri .84 olarak hesaplanmış ve iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği görülmüştür [ $\chi^2 = 2.827$ ,  $sd= 2$ ,  $p=.23$ ;  $\chi^2 /sd= 1.41$ ;  $GFI = .99$ ;  $CFI = .99$ ;  $NFI= .99$ ;  $IFI=.99$ ;  $RMSEA = .034$ ;  $SRMR= .014$ ].

**Demografik Bilgi Formu:** Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerin yanı sıra öğrencilere son dönem karne not ortalamaları sorulmuştur. Diğer bir deyişle öğrencinin son dönem almış olduğu karne not ortalaması akademik başarı olarak alınmıştır.

### Verilerin Analiz Süreci

Veriler iki haftada toplanmış ve ölçme araçları ders saatlerinde uygulanmıştır (yaklaşık 45 dakika). Veri temizleme işlemi sonrasında (kayıp ve hatalı veriler) normallik varsayımı (basıklık ve çarpıklık değerleri) test edilmiştir. Dokuz kayıp ve hatalı veri analiz dışı bırakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS versiyon 22 ve LISREL versiyon 8.5 programları aracılığıyla Person Moment korelasyon ve yapısal eşitlik modeli (örtük/gizil değişkenlerle yol analizi) kullanılmıştır. Yapısal model uyumu Ki-kare uyum testi ( $\chi^2$ ), iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), görel uyum indeksi (RFI), fazlalık uyum indeksi (IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) uyum indeksleri ile incelenmiştir. Ki-kare değerinin düşük ve anlamlı olmaması istendik bir şeydir ve  $\chi^2/sd$  oranının 3'ten düşük olması iyi uyum değerlendirilmektedir. RMSEA ve SRMR değerleri için <.05 iyi uyum ve <.08 kabul edilebilir uyumu

göstermektedir. Ayrıca CFI, GFI, NFI, RFI ve IFI değerlerinin .90 üzeri olması iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2011; West, Taylor ve Wu, 2012).

### Bulgular

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri ve değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Analizlerin ikinci aşamasında, ölçme modeli ve yapısal eşitlik modeli test edilmiştir. Değişkenlere ilişkin korelasyon değerleri ve betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Korelasyon ve Betimleyici İstatistiklere İlişkin Sonuçlar

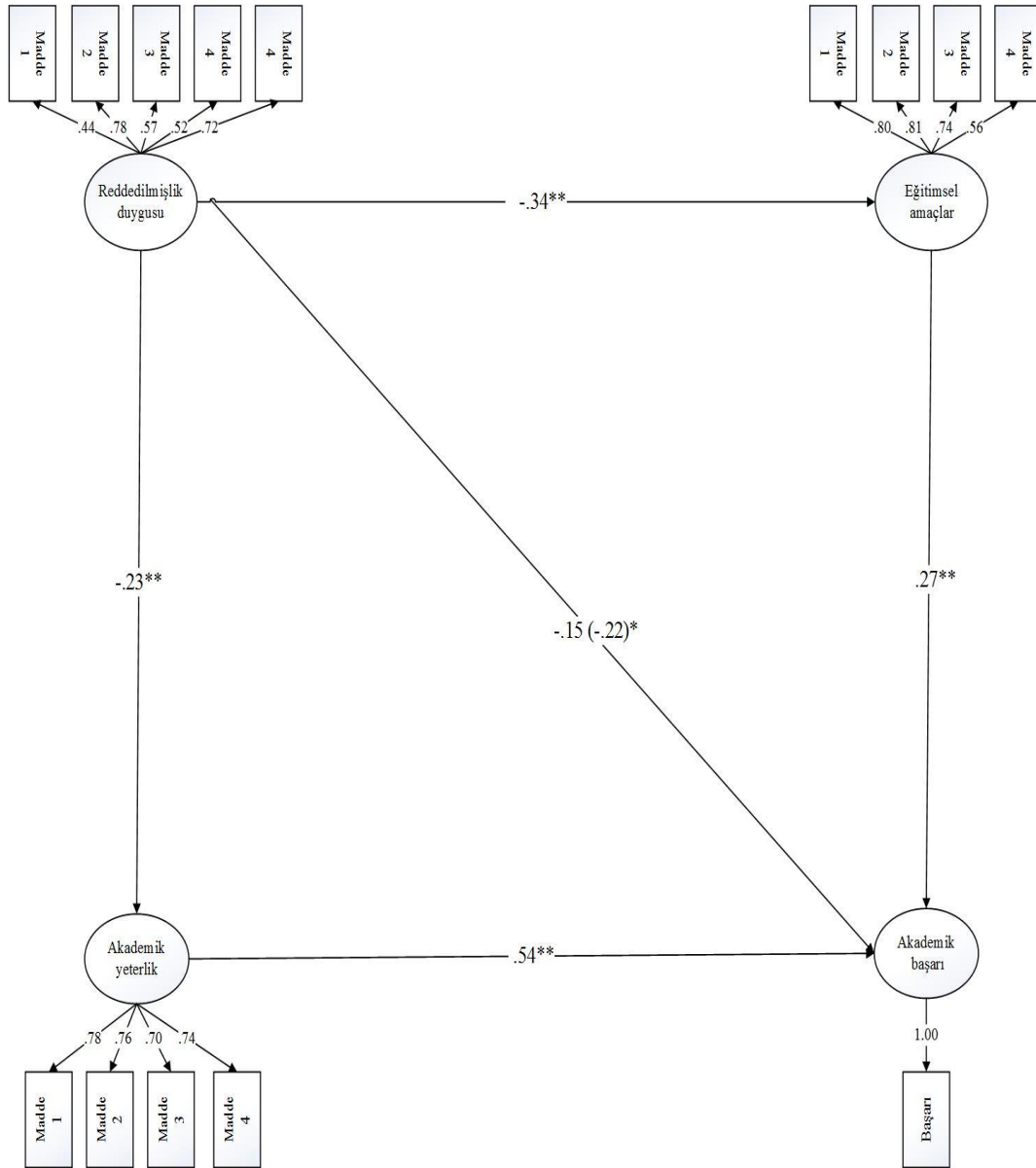
Değişkenler	1	2	3	4	O	Ss	Çarp.	Bas.
Reddedilmişlik duygusu	1	-.265**	-.189**	-.156**	13.94	4.58	.062	-.489
Akademik yeterlik	-.265**	1	.620**	.142**	11.26	3.47	-.517	-.639
Eğitimsel amaçlar	-.189**	.620**	1	.343**	11.90	3.04	-.567	-.188
Akademik başarı	-.156**	.142**	.343**	1	81.21	8.12	1.064	.860

\*\* $p < .01$

Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -.639 ve 1.064 arasında değişmektedir. Buradan hareketle değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Person Moment korelasyon analiz sonuçları, reddedilmişlik duygunun akademik yeterlik ( $r = -.265, p < .01$ ), eğitimsel amaçlar ( $r = -.189, p < .01$ ) ve akademik başarı ( $r = -.156, p < .01$ ) ile negatif; akademik yeterlik ( $r = .142, p < .01$ ) ve eğitimsel amaçların ( $r = .343, p < .01$ ) akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ayrıca yapısal eşitlik analizine geçilmeden önce, değişkenlere ilişkin ölçme modeli sınanmıştır. Gizil değişkenlerin belirlenmesinde değişkenlere ilişkin maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmıştır. Akademik başarı toplam puan üzerinden gizlenen değişken olarak analize dahil edilmiştir. Ölçme modeline ilişkin bulgular, modelin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiğini göstermiştir [ $\chi^2 = 180.33, sd = 72, p = .00; \chi^2 / sd = 2.50; GFI = .93; CFI = .96; NFI = .95; IFI = .96; RMSEA = .067$ -%90 güven aralığı = .054 -.079; SRMR = .059]. Son olarak akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların aracı rolü yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir. Yapısal model ilişkin analiz bulguları modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ki-kare değeri 179.68 ve  $\chi^2 / sd$  oranı 2.53 [179.68/71,  $p < .001$ ] olarak hesaplanmıştır. SRMR değeri .059 ve RMSEA (RMSEA için %90 güven aralığı = .055-.079) .067'dir. Ayrıca GFI, CFI, NFI ve IFI değerleri .90 üzeridir [GFI = 93, CFI = 96, NFI = 94 ve IFI = 96]. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren yapısal modele ilişkin sonuçlar Şekil 2'de verilmiştir.

Standardize edilmiş regresyon değerleri, reddedilmişlik duygusunun akademik yeterlik ( $\beta = -.23, p < .001$ ), eğitimsel amaçlar ( $\beta = -.34, p < .001$ ) ve akademik başarıyı ( $\beta = -.15$  [Aracı değişkenler analize dahil edilmeden önce = -.22],  $p < .05$ ) negatif yönde yordadığını göstermiştir. Akademik yeterlik akademik başarıyı ( $\beta = .54, p < .001$ ) pozitif yönde yordamaktadır. Benzer şekilde, eğitimsel amaçlar akademik başarıyı ( $\beta = .27, p < .001$ ) pozitif yönde yordamaktadır. Bulgular eğitimsel amaçların ve akademik yeterliğin reddedilmişlik duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği göstermektedir. Reddedilmişlik duygusu, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar bir bütün olarak akademik başarıya ilişkin varyansın %20'sini açıklamıştır. Sonuç olarak eğitimsel amaçların ve akademik yeterliğin reddedilmişlik duygusunun olumsuz etkisini azaltmaya yönelik bir işlev gördüğü söylenebilir.



Şekil 2. Yapısal eşitlik modeli. Not: \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinde okula ilişkin reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemektir. Analiz sonuçları, reddedilmişlik duygunun akademik yeterlik, eğitimsel amaçlar ve akademik başarı ile negatif ve akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapısal modele ilişkin bulgular, reddedilmişlik duygusunun eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik ve akademik başarıyı negatif yönde yordadığını göstermiştir. Diğer yandan, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar akademik başarıyı pozitif yönde yordamıştır. Sonuç olarak eğitimsel amaçların ve akademik yeterliğin reddedilmişlik duygusu ve öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur.

#### *Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkiler*

Daha önce yapılan çalışmalarla (Adelabu, 2007; Balkıs ve Arslan, 2016; Goodenow ve Grady, 1993; Özgök, 2013; Renshaw ve Arslan, 2015; Sarı, 2013) tutarlı olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul bağlamında öğrencilerde reddedilmişlik duygusu arttıkça akademik başarının düştüğünü göstermiştir. Yapılan çalışmalar, reddedilmişlik veya dışlanmanın depresyon, yalnızlık,

alkol ve madde kullanımı gibi çeşitli duygusal ve davranışsal problemlere neden olduğunu (Booker, 2006; Balkıs vd., 2005; Osterman, 2000; Pittman ve Richmond, 2007; Rostosky vd., 2003) ve kendini reddedilmiş olarak algılayan öğrencilerin düşük akademik başarıya sahip olduklarını göstermiştir (Adelabu, 2007; Anderman, 2002; Booker, 2006; Goodenow ve Grady, 1993; Özgök, 2013; Sarı, 2013). Ayrıca elde edilen bulgular ile tutarlı olarak, alanyazında yapılan çalışmalar reddedilmişlik duygusu düşük olan öğrencilerin eğitimsel amaçlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Anderman, 2002; Booker, 2006; Neel ve Fuligni, 2013; Goodenow and Grady, 1993). Bireyin kendini okulun bir parçası olarak görmesi onun okula ve geleceğe ilişkin beklentileri üzerinde önemli bir faktördür (Israelashvili, 1997). Öğrencinin okulda kendini dışlanmış ve reddedilmiş birisi olarak algılaması, okuldan kendini soyutlama ve okulu bırakma düşüncelerini neden olabilmektedir (Pehlivan, 2006; Sakınc, 2013; Sarı, 2013). Dolayısıyla bu duygu öğrencinin okuldaki diğer bireylerle olan ilişkileri, okul aktivitelerine katılımı (Campbell, 2014), akademik performans ve akademik motivasyonuna olumsuz yansır (Anderman, 2002; Booker, 2006; Neel ve Fuligni, 2013; Goodenow ve Grady, 1993). Örneğin Israelashvili (1997) okul yaşantılarının eğitim sürecinde geleceğe ilişkin beklentilerin şekillenmesinde önemli rol üstlendiğini bulmuştur.

Ayrıca araştırma bulguları, reddedilmişlik duygusunun akademik yeterliği yordadığını göstermiştir. Bu bulgular ile tutarlı olarak araştırmacılar düşük aidiyet duygusunun veya aidiyet yoksunluğuna sahip öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceklerine olan inançlarının ve akademik yeterliklerinin düşük olduğunu rapor etmişlerdir (Babakhani, 2014; McMahan vd., 2008; Sahaghi vd., 2015; Sarı, 2013). McMahan ve diğerleri (2009) okul aidiyet duygusunun akademik yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Diğer bir çalışmada okula aidiyet ile akademik motivasyon ve akademik yeterlilik arasında güçlü bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Uwah vd., 2008). Akademik yeterlik doğrudan ve dolaylı yaşantılar ile yakından ilişkilidir (Telef ve Karaca, 2011). Olumsuz duygulara neden olabilecek yaşantılar, bireyin akademik yeterliğine olumsuz yansır (Telef ve Ergün, 2013). Dolayısıyla öğrencinin kendini okuldan dışlanmış olarak algılaması, düşük akademik yeterliğe neden olabilmektedir. Bir bütün olarak ele alındığında, araştırma bulguları reddedilmişlik duygusu yüksek olan öğrencilerin düşük düzeyde akademik başarıya, eğitimsel amaçlara ve akademik yeterliğe sahip olduklarını desteklemektedir.

#### ***Akademik Yeterlik ve Eğitimsel Amaçların Aracı Rolü***

Araştırma bulguları reddedilmişlik duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkide eğitimsel amaçlar ve akademik yeterliğin aracı rolü üstlendiğini göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak, yapılan bazı çalışmalar, yüksek eğitimsel beklentileri olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduğunu göstermiştir (Balkıs vd., 2015; Balkıs ve Arslan, 2016; Goodenow ve Grady, 1993). Öğrencinin okulda eğitimsel ve akademik amaçlarının olması onun akademik motivasyonunu ve akademik çalışmalar katılımına olumlu yansır (Goodenow ve Grady, 1993). Dolayısıyla eğitimsel beklentileri olan bir öğrencinin akademik başarısının daha yüksek olması beklenebilir. Örneğin, Balkıs ve diğerleri (2015) lise öğrencilerinde amaç yönelimli olmanın akademik başarı ve okul devamsızlığı üzerinde önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Balkıs ve Arslan (2016) akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul faaliyetlerini daha anlamlı gördükleri ve eğitimsel amaçlarının daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca eğitimsel amaçlar akademik motivasyon ile de yakından ilişkilidir (Eryılmaz ve Aypay, 2011; Wolters vd., 1996) ve akademik motivasyon öğrencinin akademik çalışmaları ve akademik başarısı üzerinde önemli bir faktördür (Amrai vd., 2011; Balkıs vd., 2015; Balkıs ve Arslan, 2016). McCoach ve Siegle (2001) öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve eğitimsel amacının olmasının akademik başarı üzerinde önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, eğitimsel amaçların reddedilmişlik duygusunun etkisi azalmada ve akademik başarıyı desteklemede önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yüksek motivasyon düzeyi öğrencinin akademik çalışmalara daha fazla katılmasına ve onun akademik başarısına olumlu yansır.



Ayrıca bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak araştırmalar ayrıca akademik yeterlik ve akademik başarı arasındaki güçlü bir ilişkinin olduğunu rapor etmiştir (Bandura vd., 1999; Chemers vd., 2001; Hampton ve Mason, 2003; Shkullaku, 2013; Vardarlı, 2005). Bireyin yeterliklerine ilişkin inançları duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendiren önemli bir faktördür (Telef ve Karaca, 2011). Bu bağlamda yüksek akademik yeterliğin akademik başarı ve performansla olumlu yansıtacağı söylenebilir. Bireyin reddedilmişlik karşısında yüksek akademik yeterliğe sahip olması, onu akademik performansı üzerinde koruyucu role sahiptir. Örneğin Bandura ve diğerleri (1999) akademik yeterliğin akademik başarıyı hem doğrudan hem prososyal davranışlar aracılığıyla anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Telef (2011) akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik yeterliklerinin de yüksek olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Shkullaku (2013) bireyin yeterlik inançları ile akademik performansı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak reddedilmişlik duygusunun öğrencinin akademik başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar tarafından azaltılabileceği söylenebilir.

### Sonuç

Sonuç olarak araştırma sonuçları akademik yeterlik ve eğitimsel amaçların okul reddedilmişlik duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Akademik başarının eğitim sürecinde önemli bilişsel çıktılardan biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, akademik başarıyı desteklemeye yönelik düzenlenebilecek önleyici ve müdahale çalışmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları, akademik yeterliğin ve eğitimsel amaçların reddedilmişlik duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle okul psikolojik danışmanları tarafından akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlara yönelik psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma ve psiko-eğitim programlarının düzenlenmesi, önleyici ve müdahale çalışmaları açısından önemli yer edinmektedir. Bu programlar aracılığıyla, öğrencilerin akademik yeterlik ve eğitimsel amaçları artırılarak okulda reddedilmişlik duygusu veya dışlanmanın olumsuz etkileri azaltılabilir ve akademik başarı desteklenebilir. Bunun yanı sıra reddedilmişlik duygusunun öğrencilerin akademik başarısı, eğitimsel amaçları ve akademik yeterliği üzerindeki olumsuz etkisi için okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin okul aidiyet duygusunu arttırmaya yönelik önleyici programlar düzenlenebilir. Ayrıca eğitimciler ve okul idareleri tarafından öğrencilerin okul aidiyet duygusunu artırıcı yaşantılar (örneğin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, fotoğrafçılık, tiyatro gibi sosyal aktiviteler) desteklenebilir. Bu yaşantılar aracılığıyla reddedilmişlik duygusunun neden olabileceği olumsuz sonuçların önlenmesi veya azaltılması amaçlanabilir.

Bu çalışma lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, eğitimsel amaçlar ve akademik yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik ampirik bir değerlendirme ve kuramsal bir yapı sunmaktadır. Ancak araştırma sonuçları bazı sınırlılıklar bağlamında değerlendirilebilir. Bu çalışmada veriler lise öğrencilerinde öz-bildirim yolu ile toplanmıştır. Dolayısıyla model farklı eğitim kademelerinde sınanabilir. Bu çalışma nicel yöntem üzerinde temellenmiştir. Yapılacak çalışmalarda nicel ve nitel yöntemlerin (veya karma) kullanılmasının değişkenler arasındaki ilişkilerin daha detaylı anlaşılmasında yararlı olabilir. Ayrıca bu araştırma kesitsel bir çalışmadır. Dolayısıyla araştırma modelinin etkililiğini test etmek için boyamsal çalışmalar düzenlenebilir. Bu çalışmada diğer önemli bir sınırlılık ise örnekleme yöntemiyle ilişkilidir. Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu Isparta'da okuyan lise öğrencileri olduğundan dolayı bütün lise öğrencileri için genellenemez. Son olarak bu çalışmada eğitimsel beklentiler ve akademik yeterliğin aracı rolü incelenmiştir. Farklı değişkenlerin okul reddedilmişlik duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracılık rolü sınanabilir. Örneğin, akademik motivasyon bu ilişkide önemli bir aracı değişken olarak incelenebilir.

### Kaynakça

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence-San Diego-*, 42(167), 525.
- Allen, K. A. ve Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, (2012), 108-119.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1477-1482.
- Balkıs, M. ve Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-26.
- Balkıs, M., Arslan, G. ve Duru, E. (2015, 13-15 Mayıs). *The school absenteeism among high school students: contributing factors*. Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2) 81-97.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* içinde (Cilt 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. ve Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go?. *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. T. Husten ve T. N. Postlethwaite (Ed.). *International encyclopedia of education* içinde (s. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Campbell, G. (2014). *How are feelings of belonging and self-efficacy related to academic achievement? A literature review*. <https://campbellgrahamm.files.wordpress.com/2014/11/belonging-self-efficacy-and-academic-achievement-literature-review.pdf> adresinden erişildi.
- Cemalçılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Chemers, M. M., Hu, L. T. ve Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64.
- Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 85-94.
- Duru, E. (2015). Genel Aidiyet Ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 37-47.
- Duru, E. ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 36-48.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71.
- Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology, 41*(2), 101-112.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence, 20*(5), 525-535.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guil-Ford Press.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J. ve Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*(2), 76-84.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2001, Nisan). *Why try? Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. Seattle, WA, USA.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B. ve Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools, 45*(5), 387-401.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. ve Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal, 109*(3), 267-281.
- Neel, C. G. O. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678-692.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 145-169.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review, 22*, 217-224.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 75*(4), 270-290.
- Renshaw, T. L. (2015). A Replication of the technical adequacy of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8) 757-768.
- Renshaw, T. L. ve Arslan, G. (2015). *Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalization study*. Yayımlanmamış çalışma.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. ve Cook, C. R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(4), 534-552. doi:10.1037/spq0000088
- Roeser, R. W., Midgley, C. ve Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408-422.

- Rostosky, S. S., Owens, G. P., Zimmerman, R. S. ve Riggle, E. D. (2003). Associations among sexual attraction status, school belonging, and alcohol and marijuana use in rural high school students. *Journal of Adolescence*, 26(6), 741-751.
- Sahaghi, H., Birgani, S. A., Mohammadi, A. ve Jelodari, A. (2015). The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of Ahvaz. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(2), 64-72.
- Sakıncı, S. (2013). *Öğrenci devamsızlığı nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri: Müdahale eylem planı*. Uşak: GroupA Danışmanlık.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Shkullaku, R. U. D. I. N. A. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4), 467-478.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Uwah, C., McMahan, H. ve Furlow, C. (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.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- West, S. G., Taylor, A. B. ve Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. R. C. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling* içinde (s. 209-231). New York: The Guilford Press.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.