T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE OKUL AİDİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK CESARETLENDİRMENİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İpek Fatma KEKEÇ
ORCID: 0009-0002-9869-249X

BURSA - 2025

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE OKUL AİDİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK CESARETLENDİRMENİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İpek Fatma KEKEÇ
ORCID: 0009-0002-9869-249X

Danışman
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

İpek Fatma KEKEÇ

Tarih:…/…/….

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"Lise Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
İpek Fatma KEKEÇ	Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802233024 numara ile kayıtlı İpek Fatma KEKEÇ'in hazırladığı "Lise Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 11/09/2025 günü 10:00-11:15 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: ABF-3104-2020
Scopus Author ID: 25222490600
ORCID:0000-0002-8049-1510

Üye
Doç.Dr. Yunus AKAN
Muş Alparslan Üniversitesi
WoS ResearcherID: DTW-6414-2022
Scopus Author ID: 57225959976
ORCID: 0000-0003-3946-7356

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Meltem YILDIZ
Bursa Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAI-6596-2021
Scopus Author ID: 572193778
ORCID: 0000-0002-4535-6903

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın hazırlanma sürecinde, konumla uyumlu şekilde akademik anlamda cesaretlendirilmenin motivasyonumu ve kendime olan inancımı artıran, bu süreçte tezimin bir mikro deneyimini yaşamama katkı sağlayan ve desteklendiğimi hissettiren tüm kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle, bir tez öğrencisinden öte, kişisel ve akademik yaşamımın zor zamanlarında yanımda olarak içtenliği, sabrı ve koşulsuz kabul yaklaşımıyla bana destek olan, verdiği geri bildirimlerle çalışmama yönelmemi sağlayan ve bu cesaretlendirmenin değerini anlamama katkı veren değerli danışmanım Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN'a, yol göstericiliği ve rehberliği için minnettarlıkla teşekkür ediyorum.

Kariyerimin bir bölümünde yöneldiğim Yaratıcı Drama uygulamalarından bu yana, benden desteğini hiç eksik etmeyen, potansiyelime inanan ve bana bu potansiyeli gösteren çok sevgili hocam Doç. Dr. İhsan METİNNAM'a, beni çemberin içinde hissettirmeye devam ettiği için teşekkür ederim.

Eğitim hayatımın başladığı günden bugüne kadar, her zaman varlıklarıyla beni destekleyen, başaracağıma dair inançlarını hiçbir zaman kaybetmeyen ve hayallerimi gerçekleştirmem için maddi-manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme; okumaya olan merakımı fark edip bana ilk okuma kitabını (Meraklı) alarak okuma ateşimi alevlendiren canım babama; şefkati, ilgisi ve zor koşulların üstesinden gelme konusundaki azmiyle bana rol model olan anneme; bir arkadaşın varlığını aratmayan en yakın dostlarım olan kardeşlerim İlknur ablama, İlayda'ya ve Alihan'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde, iki yıl boyunca kısmi zamanlı öğrenci olarak birlikte çalıştığım Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü ailesine, Bursa'da bana adeta bir ailem varmış gibi hissettirdikleri ve her zaman sorularımı sabırla yanıtladıkları için teşekkür ederim.

Son olarak, kendimi tamamen kendim olarak açabildiğim, yanımda olduklarında kendimi değerli hissettiğim dostlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

İpek Fatma KEKEÇ

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	İpek Fatma KEKEÇ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIII+126
Mezuniyet Tarihi	…/…/20..
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE OKUL AİDİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE AKADEMİK CESARETLENDİRMENİN ARACI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir desende gerçekleştirilmiştir. Veriler, bir devlet Anadolu lisesinde öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan 473 kişilik bir örneklemden toplanmıştır. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında R 4.5.1 programı Monte Carlo simülasyonu kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Aidiyeti Ölçeği, EPOCH İyi Oluş Ölçeği ve Akademik Cesaretlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 26.0 programı ve Hayes'in (2018) geliştirdiği PROCESS Makro eklentisinin Model 4'ü aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgular, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik cesaretlendirmenin, bu ilişki üzerinde anlamlı bir aracı rol oynadığı ortaya konmuştur. Okul aidiyetinin okulda kabul ve okulda dışlanma alt boyutları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerde de akademik cesaretlendirmenin kısmi aracılık etkisi bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde yalnızca okul ortamına duyulan aidiyetin değil, aynı zamanda öğretmenlerden alınan akademik cesaretlendirmenin de önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, psikolojik iyi oluşu artırmayı amaçlayan okul temelli müdahale programlarında aidiyet ve akademik cesaretlendirmeye yönelik stratejilerin birlikte ele alınmasının yararlı olacağını ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: *akademik cesaretlendirme, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş*

ABSTRACT

Name and Surname	Ipek Fatma KEKEC
University	Bursa Uludag University

Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Department of Educational Sciences
Branch	Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded	Master
Page Number	XIII+126
Degree Date	…. / …. / 20..
Supervisor(s)	Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

THE MEDIATING ROLE OF ACADEMIC ENCOURAGEMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN WELL-BEING AND SCHOOL BELONGINGNESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

This study investigates the mediating role of academic encouragement in the relationship between students' sense of belonging at school and their psychological well-being. The study was conducted using a quantitative research design based on a relational screening model. The data were collected from a sample of 473 students enrolled in grades 9, 10, and 11 at a public Anatolian high school. The sample size was determined using Monte Carlo simulation in the R 4.5.1 software. The instruments used included the Personal Information Form, School Belonging Scale, the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being, and the Academic Encouragement Scale. Data analysis was performed using SPSS version 26.0 and Hayes' (2018) PROCESS macro (Model 4). Results indicated a significant positive correlation between school belonging and psychological well-being. Moreover, academic encouragement significantly mediated this relationship. Academic encouragement was also found to have a partial mediating effect on the relationships between the subdimensions of school belonging -school acceptance and school rejection- and psychological well-being. These findings highlight the importance of not only fostering a strong sense of belonging but also providing academic encouragement from teachers to support students' psychological well-being. Intervention programs aiming to enhance psychological well-being in school settings may benefit from incorporating strategies that target both belonging and academic encouragement.

Keywords: *academic encouragement*, *school belongingness, psychological well-being,*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiii**

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 10
1.3. Araştırmanın Amacı 11
1.4. Araştırmanın Önemi 11
1.5. Varsayımlar 12
1.6. Sınırlılıklar 13
1.7. Tanımlar 13

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Aidiyeti 14
2.1.1. Aidiyet Kavramının Kuramsal Çerçevesi: 15
2.1.2. Bağlanma Kuramı ve Okul Aidiyeti İlişkisi: 17
2.1.3. Öz-Belirleme Kuramı ve Okul Aidiyeti İlişkisi: 18
2.1.4. Sosyo-ekolojik Kuram ve Okul Aidiyeti İlişkisi: 19
2.1.5. Okul Aidiyeti ile İlgili Araştırmalar: 20
2.1.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 20
2.1.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 22
2.2. Psikolojik İyi Oluş 24
2.2.1. İyi Oluşun Tanımı ve Öznel İyi Oluş Yaklaşımı: 24

2.2.2. Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli: 26
2.2.3. Seligman'ın İyi Oluş Modeli: 28
2.2.4. Kern'in Ergenlere Yönelik İyi Oluş Modeli: 29
2.2.5. Psikolojik İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar: 30
2.2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 31
2.2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 33
2.3. Akademik Cesaretlendirme 33
2.3.1. Cesaretlendirme Kavramı ve Kuramsal Temelleri: 37
2.3.2. Akademik Cesaretlendirmenin Kuramsal Gelişimi: 37
2.3.3. Akademik Cesaretlendirmeyi Etkileyen Faktörler: 39
2.3.4. Akademik Cesaretlendirme ile İlgili Araştırmalar: 42
2.3.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 43
2.3.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 45
2.4. Okul Aidiyeti ve Psikolojik İyi Oluş Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar 47
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: 47
2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: 50
2.5. Okul Aidiyeti ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar 52
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: 52
2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: 54
2.6. Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar 54
2.6.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: 54
2.6.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 57
2.7. Okul Aidiyeti, Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar 58
2.7.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: 58
2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: 60

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 63
3.2. Çalışma Grubu 63
3.3. Veri Toplama Araçları 65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: 65
3.3.2. Okula Aidiyet Ölçeği: 65
3.3.3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: 65
3.3.4. Akademik Cesaretlendirme Ölçeği: 66
3.4. Verilerin Toplanması 67
3.5. Verilerin Analizi 67

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Okul Aidiyeti, Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 70
4.2. Okul Aidiyeti ve Okul Aidiyeti Alt Boyutları ile Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirmeye İlişkin Korelasyon Katsayısı Değerleri 71
4.3. Okul Aidiyeti ve Okul Aidiyeti Alt Boyutları ile Psikolojik İyi oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Bulgular 72
4.3.1. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün İncelenmesine Yönelik Bulgular: 72
4.3.2. Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün İncelenmesine Yönelik Bulgular:.. 75
4.3.3. Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün İncelenmesi: 77

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 80
5.1.1. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma: 80
5.1.2. Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma:..... 84
5.1.3. Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma: 88

5.2. Öneriler 91
5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler: 91
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: 93
KAYNAKÇA 96
EKLER 115
EK-1: Etik Kurul Onayı 116
EK-2: Okula Aidiyet Ölçeği Kullanım İzni 117
EK-3: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni 118
EK-4: Akademik Cesaretlendirme Ölçeği Kullanım İzni 119
EK-5: Kişisel Bilgi Formu 120
EK-6: Okula Aidiyet Ölçeği 121
EK-7: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği 122
EK-8: Akademik Cesaretlendirme Ölçeği 123
EK-9: Saçılım Grafiği 124
ÖZ GEÇMİŞ 125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. Katılımcıların Demografik Bilgileri 64
2. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler 70
3. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Pearson Korelasyon Katsayısı ile İncelenmesi 71
4. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler 74
5. Okulda Dışlanma ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler 76
6. Okulda Kabul ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler 79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model 72
2. Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model 75
3. Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model **77**

KISALTMALAR LİSTESİ

ACÖ	: Akademik Cesaretlendirme Ölçeği
EPOCH	: Engagement (Bağlılık), Perseverance (Kararlılık), Optimism (İyimserlik), Connectedness (İlişkililik), Happiness (Mutluluk)
PERMA	: Positive Emotions (Pozitif Duygu), Engagement (Katılım), Relationships (İlişkiler), Meaning (Anlam) ve Accomplishment (Başarı)
SDÖ	: Sosyal-Duygusal Öğrenme
VIF	: Variance Inflation Factor
YGA	: Yakınsak Gelişim Alanı

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, amacı ve önemi ele alınmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmanın dayandığı varsayımlar, karşılaşılan sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumları, bireylerin sadece akademik ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda psikolojik ve sosyal becerilerini geliştirmelerine de olanak sağlayarak sağlıklı yetişkinler olarak toplumda yer almalarını amaçlamaktadır (Öztürk, 2007). Özellikle lise kademesinde eğitim gören öğrenciler, gelişim süreçlerinde önemli bir dönem olan ergenlik evresindedir. Bu dönem, fizyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan hızlı ve çok boyutlu değişimlerin yaşandığı kritik bir geçiş sürecidir. Ergenlik, bireyin kimlik gelişimini tamamlamaya yönelik temel görevlerin üstlenildiği bir evre olarak tanımlanmakta; bu süreçte kimlik oluşturma bireyin kişisel gelişiminde merkezi bir önemi olduğu ifade edilmektedir (Erikson, 1968, aktaran Oğuz Duran, 2017a, s.210). Steinberg (2013), ergenlik dönemini, bireyin çocukluktan gençliğe geçişinde sosyal ortamlara katılım yoluyla duygu, düşünce, davranış ve tutumlarını yapılandırdığı kişilerarası süreçlerin yaşandığı bir gelişim dönemi olarak açıklamaktadır.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişimini tamamlamaya yönelik temel görevlerin üstlenildiği bir süreçtir. Benlik kavramının oluşumu ve bireyin kendini kişilerarası ilişkiler aracılığıyla tanımlaması bu dönemde önemli bir yere sahiptir (Luyckx ve diğerleri, 2008). Buna göre, ergenler benliklerini çevreleriyle olan etkileşimleri yoluyla keşfetmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Bu etkileşimin en yoğun gerçekleştiği yerlerden biri olan okul ortamında ergenlerin sosyal ilişkiler kurarak bu ortama dair bir aidiyet duygusu geliştirmeleri beklenir. Bu etkileşimin en yoğun gerçekleştiği yerlerden biri olan okul ortamında, ergenlerin sosyal ilişkiler kurmaları ve öğrencinin çevresi ile bu çevredeki kişiler ve yapılarla olan etkileşimleri bağlamında okul aidiyetini deneyimlemeleri alanyazında vurgulanmaktadır (Allen ve Kern, 2017). Bu nedenle, ergenlerin okulda kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmeleri, kimlik gelişiminde temel bir unsur olarak görülmektedir.

Aidiyet duygusu, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olarak kabul edilmekte ve bireyin kendisini bir gruba ait, kabul görmüş ve değerli hissetmesiyle yakından ilişkilendirilmektedir (Adler, 1939, aktaran Deci ve Ryan, 1991). Bu duygu, yalnızca fiziksel bir gruba dahil olmayı değil, bireyin sosyal etkileşimlere yönelik öznel algılarını da kapsamaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). Farklı kuramsal yaklaşımlar aidiyet kavramını

çeşitli biçimlerde tanımlamıştır; Rogers (1951) tarafından olumlu değerlendirilme ihtiyacı, McClelland (1987) tarafından yakın ilişkiler kurma güdüsü, Vallerand (1997) tarafından ise ilişkilenme arzusu olarak betimlenmiştir [akt: Allen, (2018)]. Psikoloji ve eğitim bilimlerinde aidiyet, çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bireyin psikolojik, sosyal ve akademik yaşantıları üzerindeki etkilerini anlamak için bu kavrama dayanan kuramsal yaklaşımların incelenmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda, Baumeister ve Leary'nin (1995) Aidiyet Hipotezi, Bowlby'nin (1969; 1973; 1980) Bağlanma Kuramı ve Ryan ile Deci'nin (2000) Öz Belirleme Kuramı, bu çalışmada aidiyet duygusunu açıklamada öne çıkan temel teoriler arasında yer almaktadır.

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişiminin yoğunlaştığı ve kendini anlamlandırma çabalarının arttığı kritik bir gelişimsel evredir. Bu süreçte ortaya çıkan biyolojik, bilişsel ve sosyal değişimler, kimlik oluşumunun çok boyutlu ve dinamik yapısını ortaya koyar. Özellikle aidiyet ihtiyacı, ergenlerin kendilerini değerli ve kabul görmüş hissetmelerini sağlayarak kimlik gelişimi sürecinde merkezi bir rol üstlenir (Zhang ve Qin, 2023). Ergenlikte kimlik gelişimi, akranlara duyulan bağlanmayla güçlü bir şekilde ilişkilidir; yani ergenlerin akran ilişkileri kimlik yapılandırma sürecinde merkezi bir rol oynar (Rageliene, 2016). Ayrıca, okul aidiyeti ergenlerin ruh sağlığını destekleyen önemli bir faktördür; okul ortamına aidiyet hissi, mental sağlık sorunlarının azalmasını ve pozitif ruh sağlığının artmasını sağlamada koruyucu bir etkiye sahiptir (Diggs, Deniz ve Toseeb, 2024). Dolayısıyla, okul ortamı yalnızca akademik değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim açısından da merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, okul aidiyeti kavramının kapsamlı şekilde ele alınması, ergenlerin ruhsal ve akademik gelişiminin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptir.

Goodenow (1993), okul aidiyetini öğrencinin okul topluluğuna karşı geliştirdiği psikolojik bağlılık ve kendisini kabul görmüş, değerli hissetme algılarını kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, öğrencinin okul ortamında kabul gördüğünü, saygı duyulduğunu ve desteklendiğini algılaması olarak ele alınmaktadır. Söz konusu bu yaklaşım, aidiyetin öznel bir algı olduğunu ve bu algının öğrencinin çevresinden aldığı sosyal ipuçları doğrultusunda şekillendiğini ileri sürmektedir. Finn'in (1989) Katılım-Kimlik Modeli ise okul aidiyetini yalnızca duygusal bir bağ değil, aynı zamanda davranışsal katılımın bir sonucu olarak ele almakta; aidiyetin öğrenci başarısı ve devamsızlık gibi akademik çıktılarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencinin okula katılımını sağlayan okulda bağ kurduğu kişiler, bu kişilerle iletişim kurma biçimleri ve bu iletişimi etkileyen faktörlerin incelenmesi önemlidir.

Okul aidiyeti ile Bağlanma kuramı arasındaki ilişki, özellikle öğretmen-öğrenci etkileşimleri bağlamında önemli bir açıklama sunmaktadır. Bowlby (1969; 1973; 1980), güvenli bağlanmanın yalnızca ebeveynle sınırlı olmadığını, okul ortamındaki yetişkin figürlerle de bu tür bağların geliştirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmalar, öğretmenle kurulan destekleyici ve güven temelli ilişkilerin öğrencilerin psikolojik uyumlarını, okul bağlılıklarını ve akademik katılımlarını artırdığını göstermektedir (Roeser, Midgley ve Urdan, 1996).

Okul Aidiyetinin bir diğer kuramsal açıklaması ise Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) çerçevesinde sunulmaktadır. Ryan ve Deci (2000), bireyin psikolojik iyi oluşunu sürdürebilmesi için üç temel ihtiyacının karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir: özerklik, yeterlik ve ilişkililik. Özellikle ilişkililik ihtiyacı, öğrencilerin sosyal çevreleriyle güvene dayalı ilişkiler kurmalarını ve bu sayede aidiyet hislerinin güçlenmesini sağlamaktadır. Eğitim bağlamında yapılan çalışmalar, destekleyici öğretmen tutumlarının bu üç temel ihtiyacın karşılanmasını kolaylaştırarak aidiyet duygusunu artırdığını ortaya koymuştur (Assor ve Kaplan, 2001; Ryan ve Patrick 2001).

Bronfenbrenner'in (1979) Sosyo-ekolojik Sistem Kuramı ise aidiyetin yalnızca bireysel değil, çok katmanlı sosyal sistemler içinde şekillendiğini vurgulamaktadır. Mikrosistem düzeyinde öğrencinin ailesi, öğretmeni ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkiler; mezosistem düzeyinde bu ilişkiler arasındaki etkileşimler; ekzososistem ve makrosistem düzeylerinde ise toplumsal normlar, kültürel değerler ve eğitim politikaları gibi daha geniş sosyal yapıların etkisi bulunmaktadır (Allen, Brodrick ve Waters, 2016). Bu sosyal sistemlerin, bireyin yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluşu üzerinde çeşitli etkileri olduğu alanyazında yaygın olarak kabul edilmektedir. Sosyal destek ve aidiyet algısı, bireyin psikolojik sağlığını ve genel yaşam doyumunu artıran önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır (Yalçın,2015; Brown ve diğerleri, 2025). Özellikle okul bağlamında aidiyet hissi, öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayarak, stresle başa çıkma yeteneklerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Brown, Douthwaite, Donnelly ve Shay 2025). Bu bağlamda, aidiyet; bireyin sosyal çevresiyle olan ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve yaşam kalitesinin önemli bir belirleyicisi olan psikolojik iyi oluşun temel göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma kapsamında psikolojik iyi oluş, yaşamın niteliğini ve psikolojik sağlığını yansıtan bir çıktı (bağımlı değişken) olarak ele alınmıştır. Aidiyet ve sosyal ekosistemlerin iyi oluş üzerindeki etkilerini anlamak, gençlerin psikolojik iyilik halini destekleyecek müdahalelerin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Baumeister ve Leary (1995) ise Aidiyet Hipotezi'nde aidiyet ihtiyacını insan psikolojisinin temel bir bileşeni olarak ele almış ve bu alanda kapsamlı bir kuramsal çerçeve

ortaya koymuşlardır. Bu kurama göre, bireylerin en azından belirli bir düzeyde, kalıcı, olumlu ve anlamlı kişilerarası bağlar kurma ve bu bağları sürdürme yönünde güçlü ve yaygın bir eğilimi bulunmaktadır. Söz konusu bu ihtiyaç, yaşamın erken dönemlerinden başlayarak yetişkinlik sürecine kadar birçok sosyal davranış ve deneyimi şekillendiren temel bir motivasyon kaynağıdır. Baumeister ve Leary (1995), insanların sosyal kabul görme ve aidiyet duygusunu tatmin etme gereksiniminin, diğer psikolojik ihtiyaçlar kadar hayati önem taşıdığını savunmaktadır. Bu nedenle, bireyler sosyal çevrelerinde kabul görmek ve ilişkiler kurmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirerek bu temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Bu süreç, sosyal ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi için motivasyon sağlayan dinamik bir etkileşim biçimidir (Williams, 2009). Dolayısıyla, aidiyet ihtiyacı, insan davranışını anlamada önemli bir yere sahip olup, bireylerin sosyal dünyadaki tutum ve davranışlarını şekillendiren temel psikolojik gereksinimlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Goodenow'un (1993) geliştirdiği "Psychological Sense of School Membership" ölçeği, uzun yıllar boyunca okul aidiyeti düzeyini ölçmede yaygın biçimde kullanılmıştır. Ancak bu ölçekle yapılan çeşitli çalışmalar (Abubakar ve diğerleri, 2016; Ye ve Wallace, 2014), aidiyetin yalnızca tek boyutla sınırlı kalmadığını, öğrencilerin okul ortamındaki ilişkilerinden etkilenerek farklı aidiyet deneyimleri yaşayabileceğini göstermiştir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da (Alkan, 2016; Sarı, 2013), okul aidiyetinin yapısal olarak çok boyutlu değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Arslan ve Duru (2017), ergenler için geliştirdikleri Okula Aidiyet Ölçeği'nde aidiyeti "Okulda Kabul" ve "Okulda Dışlanma" olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bu iki boyut, öğrencilerin aidiyet deneyimlerini daha ayrıntılı biçimde analiz etme olanağı sunmakta ve araştırmalarda daha derinlikli bir yaklaşım geliştirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada okul aidiyeti değişkeni iki boyutlu yapısıyla ele alınmıştır. Aidiyetin bireyin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla şekillendiği dikkate alındığında, bireyin psikolojik iyi oluşunun da bu sosyal bağlamlardan etkileneceği düşünülmektedir. Bu nedenle, aidiyet duygusunun öğrencilerin yaşam kalitesi ve ruh sağlığı üzerindeki etkisini anlayabilmek için, psikolojik iyi oluş kavramına odaklanmanın çalışmayı bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı sağlayacağı düşünülmektedir.

İyi oluş (well-being) kavramı, Antik Yunan felsefesine dayanan köklü bir tarihsel geçmişe sahip olup, insan yaşamının anlamı, kalitesi ve özüne ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine bir inceleme alanı sunmaktadır. Bu bağlamda, Aristoteles'in Nicomachean Ethics adlı eserinde ortaya koyduğu eudaimonia kavramı, iyi oluşun temel tarihsel ve kuramsal referans noktası olarak kabul edilmektedir. Eudaimonia, bireyin kendi doğasına uygun biçimde hareket etmesi, erdemli davranışlar geliştirmesi ve potansiyelini en üst düzeyde

gerçekleştirmesiyle ortaya çıkan "iyi yaşam" durumunu ifade eder (Aristoteles, MÖ 4. yy. aktaran Jorgensen ve Nafstad, 2004). Bu perspektif, iyi oluşu salt haz ve mutluluk deneyimlerinin ötesinde; anlam arayışı, etik erdemler ve kendini gerçekleştirme süreçlerinin bir bileşimi olarak tanımlar (Kashdan, Biswas-Diener ve King, 2008; Waterman, 1993).

Modern psikoloji literatüründe iyi oluş kavramı, özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren pozitif psikoloji hareketinin öncülüğünde yeniden şekillenmiş ve sistematik biçimde incelenmiştir. Bu alanda en etkili kuramsal modellerden biri olan Carol Ryff'un Psikolojik İyi Oluş modeli, eudaimonik kavramsallaştırmayı psikolojik işleyişle bütünleştirerek, psikolojik iyi oluşu çok boyutlu ve ölçülebilir bir yapı olarak tanımlamıştır (Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 1998). Bu model, eudaimonik iyi oluşun psikoloji bilimi içerisindeki karşılığı olarak kabul edilmekte ve bireyin sağlıklı, dengeli ve işlevsel bir yaşam sürmesini açıklamak için kullanılmaktadır (Ryff ve Singer, 2008). Eudaimonia ile psikolojik iyi oluş arasındaki bu bağ, iyi oluşun sadece bireyin anlık mutluluk hali veya haz deneyimi olmadığını, aynı zamanda daha kalıcı ve derinlemesine bir yaşam doyumu ve psikolojik gelişim süreci olduğunu ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Nitekim, bu çerçevede psikolojik iyi oluş; bireyin kendi kimliği, değerleri ve amaçları doğrultusunda uyumlu ve anlamlı bir yaşam sürmesini mümkün kılan psikolojik kaynaklar ve süreçler bütünüdür. Diğer taraftan, iyi oluşun bir diğer boyutu olan öznel iyi oluş (subjective well-being), bireyin yaşamından duyduğu memnuniyet ve deneyimlediği olumlu-duygusal durumların ağırlığını ifade eder (Diener, 1984; Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Bu hedonistik yaklaşım, duygusal dengeyi (olumlu-olumsuz duyguların oranı) ve yaşam doyumunu vurgularken, psikolojik iyi oluşun aksine daha çok bireyin anlık ve öznel mutluluk deneyimlerine odaklanmaktadır. Ancak alanyazında, bu iki yaklaşım birbirini dışlamak yerine tamamlayıcı olarak kabul edilmekte, sağlıklı bir bireysel iyi oluşun hem eudaimonik hem de hedonistik bileşenleri içermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Huta ve Ryan, 2010; Ryan ve Deci, 2001). Sonuç olarak, psikolojik iyi oluş kavramı, Aristoteles'in eudaimonia felsefesinden ilham almakla beraber, günümüzde bireyin yaşamını anlamlı, amaçlı, kendini gerçekleştiren ve psikolojik kaynaklarını etkin kullanan bir süreç olarak açıklayan çok boyutlu ve teorik olarak güçlü bir yapı olarak ortaya konmaktadır (Ryff, 2014; Seligman, 2011).

Bu doğrultuda Ryff (1989), psikolojik iyi oluşu özerklik, çevresel ustalık, olumlu ilişkiler, yaşam amacı, kişisel gelişim ve kendini kabul olmak üzere altı boyutta ele almıştır. Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli, bireyin sadece anlık mutluluk düzeyini değil, uzun vadede sürdürülebilir ve anlamlı bir yaşam sürme kapasitesini de değerlendirmeye olanak tanımaktadır (Ryff ve Singer, 1998; Schmutte ve Ryff, 1997). Seligman'ın (2011) İyi Oluş

Kuramı ise iyi oluşu, Pozitif Duygu (Positive Emotions), Katılım (Engagement), İlişkiler (Relationships), Anlam (Meaning) ve Başarı (Accomplishment) olmak üzere beş bileşenden oluşan PERMA modeli ile açıklamaktadır. Her bir bileşen, bireyin iyi oluşuna özgün katkılar sağlamakta ve nesnel biçimde ölçülebilmektedir (Seligman, 2011; Peterson ve Seligman, 2004). Kern, Benson, Steinberg E.A. ve Steinberg L., (2015) tarafından ergenlere uygulamak üzere geliştirilen EPOCH İyi Oluş modeli ise PERMA modelini temel alarak, *bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance*), *iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness)* ve *mutluluk (happiness)* boyutlarıyla iyi oluşu değerlendirmektedir. Bu model, ergenlerin gelişimsel özelliklerine uygun şekilde hem duygusal hem de işlevsel boyutları dikkate almaktadır (Kern ve ark., 2016). Bu bağlamda, psikolojik iyi oluş kavramı; bireyin kendini değerli hissetmesi, yaşamına anlam katması ve potansiyelini gerçekleştirebilmesiyle yakından ilişkilidir. Eğitim ortamları ise, bireylerin bu psikolojik kaynaklarını geliştirebilecekleri ve güçlendirebilecekleri önemli sosyal bağlamlar olarak işlev görür. Bu sosyal bağlam içinde öğrencinin öğretmenleriyle kurduğu iletişim önemli faktörlerden biridir. Öğretmen, okul ortamında öğrenciye yönelik gösterdiği destekleyici tutum hem psikolojik olarak iyi oluş hissetmesini hem de okula aidiyet duygusu geliştirmesini sağlayabilir. Bu perspektiften bakıldığında, bu desteğin sağlanma biçimlerinden biri olan akademik cesaretlendirme öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerini, öğrenmeye aktif katılımlarını artırmalarını ve gelişim süreçlerini desteklemelerini sağlayan bir destek sistemi olarak öne çıkacağı düşünülmektedir.

Akademik cesaretlendirme, öğrencilerin potansiyellerini fark etmelerini, zorluklar karşısında direnç göstermelerini ve öğrenme süreçlerine aktif şekilde katılmalarını destekleyen çok boyutlu bir psikolojik süreçtir (Wong, 2015). Bu süreç, yalnızca başarı odaklı olmayıp; aynı zamanda bireyin içsel kaynaklarını harekete geçirmeyi, öz-yeterlik inancını pekiştirmeyi ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Bandura, 1997; Carns M.R. ve CarnsA.W., 2006). Adleryen psikoloji, cesaretlendirmeyi bireyin topluma katkı sağlama ve ait olma ihtiyacını destekleyen bir dinamik olarak ele alır (Main ve Boughner, 2011). Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı da, akademik cesaretlendirmeyi öğrencinin sosyal bağlamda desteklenmesi açısından inceler (Daniels, 2008). Bandura'nın Sosyal Bilişsel kuramı ise öğrenmenin gözlem ve deneyimle oluştuğunu savunarak, model alınan öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik tutumlarını şekillendirdiğini vurgular (Bandura, 1986). Bu çerçevede, öğretmenler öğrencilerin önemli sosyal modelleri olarak işlev görür ve sergiledikleri cesaretlendirici tutumlar, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, akademik motivasyonları ve öğrenme tutumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları destekleyici geri bildirim ve olumlu pekiştirmeler yoluyla kendi akademik yeterlik

algılarını güçlendirmekte, bu da öğrenmeye katılım ve karşılaşılan zorluklara karşı direnç geliştirmelerini sağlamaktadır (Wentzel, 2009). Dolayısıyla, öğretmenlerin cesaretlendirici tutumları, öğrencilerin akademik tutumlarının şekillenmesinde ve sürdürülebilirliğinde kritik bir mekanizma olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede, öğrenme yönelimli sınıf ortamlarının öğrencilerin kalıcı öğrenme ve motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediği (Ames, 1992), ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgi, destek ve şefkatinin öğrencilerin öğrenmeye bağlılıklarını artırdığı literatürde ifade edilmektedir (Noddings, 2005).

Vygotsky (1978) 'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, öğrenmenin yalnızca bireysel bir süreç değil, sosyal etkileşimle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (aktaran Daniels, 2008). Bu kuramda yer alan Yakınsak Gelişim Alanı, öğrencinin destekle ulaşabileceği potansiyeli tanımlarken; bu desteğin niteliği, öğrencinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle öğretmen ya da akranlardan gelen yönlendirici ve cesaretlendirici geri bildirimler, yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencinin öz-yeterlik inancını ve sürece katılımını destekleyebilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Wentzel, 1998). Bu bağlamda, öğrencinin çabasının fark edilmesi, başarısızlık anlarında desteklenmesi ve emeğinin takdir edilmesi gibi etkileşim biçimleri, öğrenme ortamlarının destekleyici niteliğini güçlendirerek hem bilişsel hem duygusal gelişime katkı sunmaktadır. Öğrenme sürecine eşlik eden bu tür sosyal destek biçimleri, öğrencilerin yalnızca bilgi kazanmasını değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını ve öğrenmeye yönelik tutumlarını da biçimlendirebilir.

Öz Belirleme Kuramı, bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkilenme gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının içsel motivasyonu artıracağını öne sürer (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Bu bağlamda cesaretlendirme, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının desteklenmesi yoluyla öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eder (Reeve, 2013). Üçlü Cesaretlendirme Modeli (Tripartite Encouragement Model) ise Wong (2015) tarafından geliştirilen ve akademik cesaretlendirmeyi üç temel boyutta ele alan çok boyutlu bir modeldir. Bu modelin ilk boyutu, cesaretlendirmenin odak noktası ile ilgilidir. Wong (2015), cesaretlendirmenin iki temel odakta gerçekleşebileceğini belirtir: meydan okuma odaklı cesaretlendirme ve potansiyel odaklı cesaretlendirme. Meydan okuma odaklı cesaretlendirme, bireylerin zorlayıcı yaşam durumlarında onlara destek olmayı hedeflerken; potansiyel odaklı cesaretlendirme, bireyin gelişimini ve içsel kaynaklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu ayrım, bireysel farklılıklara göre farklı türde cesaretlendirmenin daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Modelin ikinci boyutu, etkili cesaretlendirmenin özellikleridir. Wong'a (2015) göre bir cesaretlendirici mesaj etkili olabilmesi için üç temel özelliğe sahip olmalıdır: (1) Mesaj

bireyin eksikliklerinden çok çabasına ve sürece odaklanmalıdır, (2) Mesajı ileten kişi güvenilir ve bireyle arasında bir bağ bulunan biri olmalıdır, (3) Mesaj gerçekçi, inandırıcı ve içten olmalıdır. Bu özellikler, cesaretlendirmenin birey üzerindeki etkisini artıran temel unsurlar olarak tanımlanır. Üçüncü boyut ise cesaretlendirmenin düzeyleriyle ilgilidir. Wong (2015), cesaretlendirmenin yalnızca kişiler arası bir iletişim biçimi olmadığını, aynı zamanda bireysel bir karakter gücü ve sosyal bağlamda da bir norm olarak işlev görebileceğini savunur. Bazı bireyler doğal olarak daha cesaretlendirici olabilirken, bu beceriler öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Ayrıca, cesaretlendirmenin okul ve aile gibi sosyal ortamlarda yaygınlaşması, bireysel gelişimi destekleyen olumlu ortamların oluşmasını sağlayabilir. Bu çerçevede, çalışmada ele alınan okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme kavramlarının öğrencilerin gelişimine olan katkılarını inceleyen güncel araştırmalar aşağıda sunulmaktadır.

Aidiyetin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri, çok sayıda çalışmayla desteklenmektedir. Sosyal-duygusal yeterlik (Furrer ve Skinner,2003), olumlu öğretmen ve akran ilişkileri (Wentzel, 2004), okul iklimi ve liderlik yaklaşımları (Ryan ve Patrick, 2001) ve öğrenme ortamının (Assor ve Kaplan, 2001) aidiyet hissi üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin, çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurdukları, özsaygılarının ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Allen ve diğerleri, 2018; Arslan, 2018; Hascher, 2003). Aynı şekilde, öğrencilerin okul ortamında kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerinin, psikolojik iyi oluşlarını ve olumlu benlik algılarını desteklemekte etkili olduğu ifade edilmektedir (Cemalcılar, 2010). Suldo ve Shaffer (2008) yüksek iyi oluş düzeyine sahip bireylerin sosyal destek, okul uyumu ve öz-düzenleme gibi birçok alanda daha yüksek performans gösterdiğini rapor etmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalar aidiyetin psikolojik iyi oluş, akademik başarı ve prososyal davranışlarla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Arslan ve Tanhan, 2019; Cemalcılar, 2010; Çelik ve Sezgin, 2024; Duru, 2015; Gencer, 2019; Sarı, 2013; Temircan, 2022). Bu bağlamda, psikolojik iyi oluş kavramı öğrencilerin genel ruh sağlığı ve yaşam kalitesini anlamada önemli bir yere sahiptir. Cenkseven ve Akbaş (2007), sosyal ilişkilerden algılanan memnuniyetin hem öznel hem de psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, aidiyet ile akademik cesaretlendirme arasında da yakın bir ilişki bulunduğu vurgulanmaktadır. Özellikle aidiyet hissi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle daha güven temelli ilişkiler kurdukları ve bu ilişkilerin öğrencinin akademik çabaları konusunda cesaretlendirilmesini artırdığı

bildirilmektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Ryan ve Patrick, 2001). Aidiyet, öğrencinin öğretmeniyle olan ilişkisini olumlu yönde etkileyerek daha fazla cesaretlendirme almasına zemin hazırlamakta; bu cesaretlendirme ise öğrencinin psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve anlamlılık algılarını besleyerek psikolojik iyi oluş düzeyini yükseltebilmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Wong, 2015). Öğretmenden alınan olumlu geri bildirim, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını ve akademik anlamda desteklendiğini hissetmesini sağlayarak cesaretlendirme algısını güçlendirmektedir (Assor ve Kaplan, 2001). Diğer yandan, öğretmen kaynaklı akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin psikolojik iyi oluşları üzerinde de olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Cesaretlendirilen öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve özsaygılarının daha yüksek olduğu; bu psikolojik kaynakların da iyi oluş düzeyini artırdığı belirtilmektedir (Wentzel, 2004; Wong, 2015). Araştırmalar, akademik cesaretlendirmenin yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda öz-yeterlik algılarını (Schunk ve Pajares, 2002), okul aidiyetlerini (Tang, Huo, Liu C., Liu Z., Shen ve Xing , 2021), umut düzeylerini (Wong, Cheng, McDermott ve McCullouhg, 2019) ve psikolojik iyi oluşlarını (Seligman, 2011) olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak bu ilişkileri ele alan çalışmaların önemli bir kısmı, değişkenler arasındaki bağları daha çok korelasyonel düzeyde incelemekte; yönlü, nedensel ya da aracı modeller bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar ise sınırlı sayıda yer almaktadır. Bu durum, özellikle çok boyutlu yapılar içeren değişkenlerin etkileşim biçimlerini anlamada daha kapsamlı modellemelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu etkilerin ortaya çıkmasında öğretmen davranışlarının kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin cesaretlendirici tutumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermesine zemin hazırlamaktadır. Cesaretlendirilen öğrencilerin risk almaktan çekinmedikleri, yaratıcı düşünmeye daha açık oldukları ve hata yapma kaygısı yaşamadan öğrenme süreçlerine daha etkin katıldıkları gözlemlenmiştir (Henriksen ve diğerleri, 2021). Özellikle öğretmenlerin tutumları ve davranışları, cesaretlendirme sürecinde temel belirleyicilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Destekleyici öğretmen tutumları, yapılandırılmış geri bildirim ve ilgi temelli etkileşimler, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmakta ve öğrenmeye bağlılıklarını güçlendirmektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008). Bunun yanı sıra, aile ve akran desteğinin de öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişiminde etkileri bulunabilir. Ebeveynlerin eğitimle ilgili beklentileri ve çocuklarıyla kurdukları iletişim, öğrencilerin akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediği görülmüştür (Wang ve Sheikh-Khalil, 2014). Ayrıca, bu süreçlerin etkinliğini şekillendiren önemli bir faktör de bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlam olarak ele alınmaktadır. Kültürel faktörler,

cesaretlendirme süreçlerinin işleyişini biçimlendiren bir başka önemli değişkendir. Bireyci kültürlerde başarı bireysel özerklikle ilişkilendirilirken; kolektivist kültürlerde cesaretlendirme, sosyal sorumluluk ve aile onayıyla daha güçlü bir bağ içindedir (Kim, Sherman ve Taylor, 2008; Markus ve Kitayama, 1991). Bu nedenle, cesaretlendirmenin etkili olabilmesi için bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlamın da dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak, çağdaş iyi oluş yaklaşımları, bireyin yalnızca anlık hazlarına değil; uzun vadeli işlevselliğine, anlam arayışına ve güçlü sosyal bağlara odaklanmaktadır. Bu kuramsal çerçeveler, ergenlik döneminde psikolojik iyi oluşun desteklenmesine yönelik müdahale programlarının ve politika geliştirme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirmenin, birbirini destekleyen, etkileşimli süreçler olduğu; öğretmenlerin ve okulun sunduğu destekleyici tutumların, öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte, bu üç değişken arasında gerçekleşen birbirini destekleme sürecinin nasıl olduğuna ilişkin modellerin test edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu üç değişken göz önüne alındığında, akademik cesaretlendirmenin aidiyet duygusundan psikolojik iyi oluşa giden ilişkide aracı bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazında bu üç değişkenin bir arada ele alındığı, özellikle de akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü test eden yapısal modellerin yer almadığı, çoğunlukla ikili değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma okula aidiyet, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme değişkenlerini birlikte ele alarak, bu boşluğu doldurmayı ve kuramsal olarak desteklenen bir modeli test etmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede ortaya konacak ilişkilerin ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada ve bütüncül psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesinde kritik rol oynayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolü; ayrıca okul aidiyetinin alt boyutları olan Okulda Dışlanma ve Okulda Kabul ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerde akademik cesaretlendirmenin olası aracılık rolleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1- Lise öğrencilerinin okul aidiyeti ve okul aidiyeti alt boyutları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolü nedir?

a. Lise öğrencilerinin okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide, akademik cesaretlendirmenin aracı rolü var mıdır?

b. Lise öğrencilerinin Okulda Dışlanma alt boyutu ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide, akademik cesaretlendirmenin aracı rolü var mıdır?

c. Lise öğrencilerinin Okulda Kabul alt boyutu ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide, akademik cesaretlendirmenin aracı rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde, okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ve akademik cesaretlendirme arasındaki ilişkileri incelemek ve okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü test etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinin birey için anlamlı ve sürdürülebilir olabilmesi, öğrencilerin bulundukları ortama kendilerini ait hissetmeleriyle yakından ilişkili görülmektedir. Ergenlik döneminde, kimlik gelişimi sürecinde olan gençlerin benliklerini şekillendirirken çevrelerine aidiyet duyma ihtiyacı hissetmeleri de bu süreci etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Okul aidiyeti, öğrencinin kendisini okul topluluğunun bir parçası olarak görmesi ve bu ortamda kabul edildiğini, değer verildiğini ve ilişkisel olarak bağlı olduğunu hissetmesidir (Goodenow, 1993). Bu kavram, öğrencinin okul içerisindeki sosyal konumuna, ilişkilerine ve duygusal bağlarına dair algılarını yansıtan çok boyutlu bir yapıdır. Bu duygu, öğrencilerin okul topluluğu içerisindeki yerlerine dair algılarını yansıtır ve literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Ancak bu tanımların ortak noktası, öğrencinin okul ortamındaki sosyal bağlarının gücünü ve niteliğini merkeze almasıdır. Düşük aidiyet ise motivasyon eksikliği, devamsızlık ve psikolojik sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Libbey, 2004). Öğrencilerin okul topluluğuna aidiyet duymaları, yalnızca sosyal bağlarını güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını da destekleyerek öğrenme süreçlerine ve akademik motivasyonlarına dolaylı katkı sağlar. Günümüz eğitim ortamlarında, öğrencilerin sadece akademik başarılarının artırılması değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarının da desteklenmesi, sürdürülebilir ve etkili öğrenme süreçleri için kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş, bireylerin yaşam kalitesini artırmakla kalmayıp; akademik motivasyon, dayanıklılık ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayan çok boyutlu bir kavramdır. Psikolojik iyi oluşu destekleyen faktörlerden biri, öğrencilerin kendilerini değerli ve yeterli hissetmelerine katkı sağlayan akademik cesaretlendirmedir. Bu süreç, öğrencilerin akademik çabalarının fark edildiğini hissetmelerine olanak tanır; böylece öğrenmeye yönelik motivasyonları artar, akademik yeterlik algıları güçlenir ve okul topluluğu içerisindeki sosyal bağları pekişebilir. Dolayısıyla öğrencilerin hem akademik performansları hem de duygusal uyumları üzerinde olumlu etkiler yaratabilir. Wong (2015), cesaretlendirmeyi zorlayıcı

durumlarla başa çıkmak veya bir potansiyeli gerçekleştirmek amacıyla, kişiye cesaret, azim, güven, ilham ya da umut aşılamak için dil ya da diğer sembolik ifadeler aracılığıyla onaylayıcı mesajların iletilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, cesaretlendirmenin en temel düzeyde, dil, sanat ya da benzeri sembolik yollarla başkalarına olumlu destek sunma biçimi olduğunu vurgulamaktadır.Cesaretlendirme, alıcıyı motive etmek için olumlamalar iletir bu da sosyal (önem gördüğünü ve desteklendiğini hissetme) ve bilişsel (umutlu düşünme) gibi faydalar sağlar (Wong, 2015). Cesaretlendirilen kişiler iş birliği yapar ve topluluğa katkıda bulunurlar. Öte yandan cesaret kaybı veya cesaretsizlik (moral bozukluğu) kötü davranışların temelidir. Öğretmenlerin sözel cesaretlendirmesi öğrencinin akademik performansını başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlar (Gueguen ve ark. 2015).

Bu araştırma, söz konusu bu üç kavramı birlikte ele alarak, eğitim ortamlarının öğrencilerin hem psikolojik hem akademik gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmasına bilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, eğitim politikaları ve öğretmen uygulamalarının geliştirilmesi için, yetişkinlerin öğrencilere yönelik cesaretlendirme tutumlarının öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda, elde edilecek bulgular, hem eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi hem de öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesi için rehberlik edebilir. Dolayısıyla, bu çalışma hem akademik literatüre yeni veriler sağlaması hem de eğitim uygulamalarına doğrudan katkıda bulunması açısından büyük önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

1- Öğrenciler araştırmaya içtenlikle ve doğru cevaplarla katılmıştır.

2- Analizlerde, her bir katılımcının yanıtlarının bağımsız olduğu varsayılmıştır. Verilerin yüz yüze ve sınıf ortamında toplanmış olması, katılımcıların birbirlerinden etkilenme olasılığını teorik olarak artırabilse de, uygulama sürecinde bu tür etkileşimlerin en aza indirilmesi amacıyla standart yönergeler kullanılmış ve gerekli kontrol koşulları sağlanmıştır. Bu nedenle, istatistiksel analizlerde bağımsızlık varsayımının karşılandığı kabul edilmektedir.

3- Araştırmaya Eskişehir ilinde öğrenim gören Anadolu lisesi öğrencileri katılmış olup, bu öğrencilerden elde edilen bilgilerin benzer özelliklere sahip lise öğrencileri için de geçerli olabileceği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Eskişehir ilinde bulunan bir devlet Anadolu lisesinde öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca, araştırmada yalnızca öğrencilerin akademik cesaretlendirme algıları dikkate alınmıştır; öğretmenlerin bu konudaki tutumlarına ilişkin verilere yer verilmemiştir.

1.7. Tanımlar

EPOCH İyi Oluş Modeli: Kern ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen, ergenlerin iyi oluşunu bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk boyutlarında değerlendiren modeldir.

Okul Aidiyeti: Öğrencinin okul ortamında öğretmen ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerde kabul görme, değerli hissetme ve sosyal bütünleşme algısıdır (Goodenow, 1993).

Akademik Cesaretlendirme: Öğrencilerin akademik potansiyelini gerçekleştirmesine yönelik olarak yakın çevresinden gelen destekleyici geri bildirimlerdir. Mücadele odaklı ve potansiyel odaklı olmak üzere iki boyutta ele alınır (Wong, 2015).

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme, kavramlarına ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiş; ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar aracılığıyla alanyazındaki güncel yaklaşımlar ortaya konulmuştur.

2.1. Okul Aidiyeti

Ergenlik, öğrencilerin birçok düşünce ve davranışını şekillendirdiği kritik bir dönemdir. Bu süreçte ergenler, aile ve akran ilişkilerinde aidiyet duygusunu deneyimleyebilir; ancak okul, bu aidiyetin özellikle yoğun yaşandığı önemli bir alan sağlar. Çoğu genç, ergenlik yıllarının büyük kısmını okulda geçirir ve okul aidiyetinin eksikliği, kendilerini kaybolmuş veya yalnız hissetmelerine ve yetişkinlikte gerekli sosyal becerileri kazanamamalarına yol açabilir (Allen ve Kern, 2017). Okul aidiyeti (school belonging), öğrencinin bir eğitim kurumuna karşı geliştirdiği psikolojik bağlılık ve topluluğa dahil olma hissi ile tanımlanmaktadır. Bu duygu, bireyin okul ortamında değerli, kabul görmüş ve kapsanmış hissetmesiyle şekillenir. Aidiyet duygusu, yalnızca fiziksel olarak okulda bulunmakla değil, öğrencinin kendisini okul topluluğunun anlamlı bir parçası olarak algılamasıyla gelişen bir kavramdır. Bu kavramın tanımı ve yapısal bileşenleri ilk olarak Goodenow (1993) tarafından açık bir biçimde ortaya konmuştur. Goodenow'a (1993) göre okul aidiyeti, öğrencilerin sınıf ya da okul ortamında kişisel olarak kabul edildiğini, saygı gördüğünü, desteklendiğini ve dahil edildiğini hissetmesidir. Bu yaklaşımda aidiyet, öğrencinin okul topluluğuna yalnızca dahil olması ile değil, bu topluluk tarafından aktif biçimde kabul edilip desteklenmesi ile mümkündür. Goodenow'un (1993) bu tanımı, aidiyetin öznel bir algı olduğunu ve öğrencilerin çevrelerinden gelen sinyallere göre bu algıyı geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, aidiyetin yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda okul ortamının sunduğu sosyal ipuçlarıyla şekillenen bir deneyim olduğu söylenebilir.

Aidiyetin gelişimi ve sonuçlarına dair daha dinamik bir açıklama ise Finn (1989) tarafından sunulmuştur. Finn (1989), okuldan kopuş ve devamsızlık konusunu ele aldığı çalışmasında, öğrencilerin yalnızca başarı düzeyleriyle değil, okul ortamına ne ölçüde bağlandıkları ve özdeşleştikleriyle de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda geliştirdiği Katılım-Kimlik Modeli (Participation-Identification Model), öğrencilerin okuldaki davranışsal katılımlarının (devam, sınıf içi etkileşim, derslere katılım) ve psikolojik kimliklerinin (okula yönelik tutum, benimseme, aidiyet) birbirini karşılıklı olarak etkilediğini ifade eder. Bu modelde aidiyet, öğrencinin okulda bulunmakla yetinmeyip kendini

okulun bir parçası olarak hissetmesi, yani psikolojik bir bağ kurması olarak ele alınmıştır. Finn'e (1989) göre bu psikolojik bağ, öğrencinin okul hedeflerine yönelik sorumluluk üstlenmesine ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesine yol açarken, bu bağın zayıflaması durumunda ise okuldan uzaklaşma, devamsızlık ve nihayetinde okul terki ile sonuçlanabilir. Model, okul ortamında aidiyetin nasıl oluştuğunu ve hangi davranışsal göstergelerle ilişkili olduğunu açıklarken, öğrencilerin okul yaşamına uyum sağlamalarını kolaylaştıran sosyal ve duygusal süreçlere de dikkat çeker. Buna göre okula aidiyet hissi yalnızca sosyal kabul ya da kurumsal özdeşleşme ile sınırlı değildir; aynı zamanda bireyin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılandığı psikolojik bir zemin üzerine inşa edilmektedir.

Anderman'a (1999) göre ise okul aidiyeti, öğrencilerin kendilerini okul topluluğunun ayrılmaz bir parçası olarak görmelerini sağlayan ve akademik başarı, psikososyal uyum ile olumlu okul davranışları üzerinde önemli bir rol oynayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu bağlamda, aidiyet ihtiyacının temelinde bireylerin kalıcı, anlamlı ve karşılıklı ilişkiler kurma arayışı yatmakta olup, bu ihtiyaç psikolojik sağlığın belirleyicilerinden biridir (Baumeister ve Leary, 1995). Okul ortamına uygulandığında, öğrencilerin aidiyet hisleri yalnızca sınıf içi katılımla sınırlı kalmayıp, okul topluluğu içindeki sosyal ilişkilerle şekillenmektedir. Bu noktada, öğrencilerin okulu destekleyici, sıcak ve katılıma açık bir ortam olarak algılamaları, aidiyet duygularını artırmaktadır (Voelkl, 1995). Öğretmenler ve akranlarla kurulan olumlu ilişkiler sayesinde öğrenciler, kendilerini okul topluluğu içinde değerli ve kabul görmüş hissetmekte; bu durum ise onların okula bağlılıklarını güçlendirerek akademik katılım düzeylerini yükseltmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sergilediği destekleyici, anlayışlı ve kapsayıcı tutumlar, öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırırken, sosyal sorumluluk gibi değerler yönündeki gelişimlerini de desteklemektedir (Wentzel, 1998). Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için sosyal etkileşimler aidiyet duygusunun gelişiminde kritik bir rol oynamakta; öğretmenlerinden ilgi ve destek gören, akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen öğrenciler, okul topluluğu içindeki aidiyet algılarını daha güçlü bir biçimde geliştirmektedir (Wentzel, 2004).

2.1.1. Aidiyet Kavramının Kuramsal Çerçevesi:

Ait olma duygusu, bireyin temel psikolojik gereksinimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Adler, 1939, aktaran Deci ve Ryan, 1991). Bu duygu, bireyin kendisini bir grubun parçası olarak görmesi, kabul edildiğini hissetmesi ve bu aidiyet duygusu aracılığıyla kendisini değerli ve önemli biri olarak algılamasıyla ilişkilidir. Alanyazında ait olma, farklı psikolojik yaklaşımlar çerçevesinde de ele alınmıştır. Örneğin, Rogers (1951) aidiyeti bireyin başkalarından olumlu değerlendirme görme ihtiyacı olarak tanımlarken, McClelland (1987) bu

durumu yakın ilişkiler kurma ve sürdürme yönündeki güdüsel bir eğilim olarak, Vallerand (1997) ise ilişkilenme arzusu şeklinde açıklamaktadır. Raffini'ye (1996) göre ise, insanlar doğaları gereği sosyal bağlar kurmaya eğilimlidirler ve sosyal çevreden dışlanma, reddedilme ya da yalnız bırakılma gibi durumlar bireyler açısından en zorlayıcı deneyimlerden biridir. (aktaran Allen ve Brodrick, 2018). Friedman (2007), aidiyet duygusunu bireyin kendini ve kimliğini inşa ettiği bir gelişimsel süreç olarak tanımlarken; Hagerty ve arkadaşları (1992), bu duyguyu bireyin sosyal bir sistem ya da grup ile kurduğu ilişkinin algılanan düzeyi olarak açıklamaktadır (aktaran Allen ve Brodrick, 2018).

Aidiyet duygusu, yalnızca fiziksel olarak bir gruba dahil olma durumunu değil, aynı zamanda bireyin sosyal etkileşimlere ilişkin öznel algılarını da kapsamaktadır. Baumeister ve Leary (1995), aidiyetin temel bir psikolojik ihtiyaç olduğunu ve bireyin başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurma yöneliminin evrensel olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre Aidiyet İhtiyacı Kuramı, insanların sosyal bağlantılar kurma ve bu ilişkileri devam ettirme konusunda temel bir ihtiyaç taşıdığını ifade etmektedir. Bu ihtiyaç, bireylerin duygusal durumu, düşünce süreçleri ve davranışlarını etkileyen evrensel bir motivasyon olarak görülmektedir. Kuram, aidiyet duygusunun yalnızca basit bir sosyal bağ arayışından ibaret olmadığını, aynı zamanda bireylerin psikolojik sağlığı ve toplumsal işlevselliği için vazgeçilmez bir gereksinim olduğunu belirtmektedir. İnsanların sosyal kabul görme ve ait olma arzusu, cinsiyet rollerinden duygu düzenlemeye kadar pek çok psikolojik ve toplumsal dinamiği şekillendirmektedir. Ayrıca, sosyal dışlanma durumlarında ortaya çıkan saldırgan davranışlar, kendine zarar verme eğilimleri ve işbirliği eksikliği gibi olumsuz sonuçlar, aidiyet ihtiyacının karşılanmasının ne denli önemli olduğunu gösterir. Bu açıdan, aidiyetin karşılanması bireylerin hem ruhsal iyilik halleri hem de sosyal uyumları açısından kritik bir rol oynar. Baumeister ve Leary'nin(1995) çalışması, aidiyet ihtiyacını insan psikolojisinin temel bir unsuru olarak kabul ederek, sosyal bağların insan yaşamındaki önemini ortaya koyan önemli bir temel oluşturmuştur. Bu kuram, bireylerin sosyal dünyadaki davranışlarını ve tutumlarını anlamada rehberlik eden kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır

Aidiyet kavramı, psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarında farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınan, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik yaşantıları üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde anlayabilmek için, aidiyet kavramını açıklayan temel kuramsal yaklaşımların incelenmesi önem arz etmektedir. Alanyazında aidiyetin kuramsal temellerine ilişkin en sık başvurulan yaklaşımlar arasında Baumeister ve Leary'nin (1995) ortaya koyduğu aidiyet hipotezi, Bowlby'nin (1969; 1973) Bağlanma kuramı ve Ryan ve Deci'nin (2000) Öz Belirleme kuramı öne çıkmaktadır. Bu

kuramların ortak noktası, aidiyetin bireyler için temel bir psikolojik ihtiyaç olduğunu ve bu ihtiyacın karşılanmasının bireylerin sosyal ilişkilerinde, davranışlarında ve ruhsal uyumlarında olumlu etkiler yarattığını savunmalarıdır. Her üç kuram da, bireyin başkalarıyla kurduğu ilişkiler yoluyla kendini değerli, kabul edilmiş ve ilişkili hissetmesinin gelişimsel ve psikolojik süreçler açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, aidiyetin yalnızca bireyin sosyal çevresine uyumuyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda içsel motivasyonu, psikolojik iyi oluşu ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir. Aidiyet ihtiyacının bu kapsamı, gelişimsel süreçler boyunca değişiklik göstermekte ve özellikle kimlik arayışlarının yoğun olduğu ergenlik döneminde ayrı bir önem kazanmaktadır (Brechwald ve Prinstein,2011). Ergenlik, bireylerin kim olduklarını ve kim olmak istediklerini anlamaya çalıştıkları; kime ait oldukları ve enerjilerini nasıl yönlendirecekleri gibi sorulara yanıt aradıkları bir dönemdir. Bu dönemde ergenler, aile bağlarından kısmen bağımsızlaşarak arkadaşlıklar ve aile dışı sosyal ilişkilerden daha fazla destek ve yönlendirme beklerler (Berndt, 1982; Cauce, 1986; Epstein ve Karweit, 1983). Bu bağlamda, ergenlerin sosyal yaşamlarının ve gelişim süreçlerinin önemli bir parçasını oluşturan okul ortamı, aidiyet duygusunun geliştiği ve sosyal destek arayışının yoğunlaştığı kritik bir sosyal alan olarak öne çıkar. Dolayısıyla, okul aidiyetinin tanımı ve bu kavramın dayandığı kuramsal çerçevelerin incelenmesi, ergenlerin sosyal ve akademik gelişimini anlamak için büyük önem taşımaktadır.

2.1.2. Bağlanma Kuramı ve Okul Aidiyeti İlişkisi:

Okul aidiyeti kavramını kuramsal olarak temellendirmek adına en işlevsel yaklaşımlardan biri Bowlby'nin (1969; 1973; 1980) geliştirdiği bağlanma kuramıdır. Bu kuram, yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkileriyle sınırlı kalmayıp, çocukların öğretmen gibi diğer yetişkinlerle kurduğu ilişkilerde de güvene dayalı bağların oluşabileceğini öne sürmektedir. Bowlby (1980), okul ortamının çocuklar için yeni bağlanma figürleriyle karşılaştıkları ve sosyal ilişkiler geliştirdikleri önemli bir sosyal bağlam olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerle kurulan sıcak, destekleyici ve güven temelli ilişkiler, öğrencilerin aidiyet duygularını doğrudan beslemekte; bu da hem duygusal hem de davranışsal uyumu kolaylaştırmaktadır. Bağlanma kuramına göre, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarından biri olan güvenli bağlar kurma ihtiyacı, ancak karşısındaki kişinin güvenilir, kabul edici ve destekleyici davranmasıyla karşılanabilir.

Araştırmalar, öğretmenle kurulan sağlıklı duygusal ilişkilerin öğrencilerin okula olan bağlılıklarını ve akademik katılımlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Hamre ve Pianta, 2001; Roeser ve diğerleri, 1996). Bu ilişkiler, sadece öğretmenin tutumu ya da öğrencinin kişilik özellikleriyle değil; aynı zamanda sınıf ortamının duygusal iklimi, okulun genel felsefesi ve

kullanılan öğretim materyalleri gibi çevresel unsurlarla da şekillenmektedir. Bu nedenle bağlanma süreci, bireysel ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle dinamik biçimde gelişmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, bazı durumlarda ebeveyn işlevi görecek kadar duygusal ve düzenleyici bir role sahip olabilir (Watson ve Ecken, 2003). Nitekim, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin çocukların sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda arkadaş ilişkileri, benlik saygısı ve okul iklimine uyum gibi gelişimsel alanlarını da desteklediği gösterilmiştir (Furrer ve Skinner, 2003; Liew ve diğerleri, 2010). Bireyler, özellikle stres, kaygı, üzüntü gibi duygusal zorluklar yaşadıklarında, güvenli bağlar kurdukları kişilere yönelme eğilimindedir (Bowlby, 1969; Mikulincer ve Shaver, 2007). Bu açıdan bakıldığında, okul ortamındaki yetişkin figürlerin -özellikle öğretmenlerin- çocuklar için birer duygusal güven kaynağı olduğu ve aidiyetin inşasında çok önemli bir işlev gördüğü söylenebilir. Alanyazında, öğrencilerin geçmiş bağlanma deneyimlerinden bağımsız olarak, okul ortamında yeni ve olumlu bağların geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Siegel ve Hartzell, 2004).

2.1.3. Öz-Belirleme Kuramı ve Okul Aidiyeti İlişkisi:

Bilişsel psikoloji bağlamında aidiyet duygusu, bireylerin motivasyonel süreçleriyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı, insan motivasyonunu ve kişilik gelişimini açıklarken, aidiyeti temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olarak tanımlamaktadır. Bu kurama göre bireyin psikolojik iyi oluşunu sürdürebilmesi ve sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için üç temel ihtiyacın karşılanması gereklidir: ilişkililik (relatedness), yeterlik (competence) ve özerklik (autonomy). İlişkililik, bireyin sosyal çevresiyle güvene dayalı, samimi ilişkiler kurma ve değer gördüğünü hissetme ihtiyacını ifade eder. Yeterlik, bireyin kendisini etkili ve başarılı hissetmesini sağlayan deneyimlerle ilişkilidir. Özerklik ise bireyin davranışlarının kendi iradesi doğrultusunda şekillenmesi, seçim yapabilme özgürlüğü ve içsel motivasyonla hareket etmesi anlamına gelmektedir. Kuram, bu psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının bireyin psikolojik sağlığı ve içsel motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Buna karşılık, söz konusu ihtiyaçların karşılanmadığı durumlarda bireylerin psikolojik savunma mekanizmalarına (örneğin sosyal geri çekilme, duygu bastırma veya gerçekliği reddetme) başvurabileceği ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Deci ve arkadaşlarının (1991) eğitim bağlamında gerçekleştirdikleri çalışmalar, destekleyici ve duyarlı bir öğrenme ortamında bu üç temel ihtiyacın karşılanmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını, okul ortamına uyumlarını güçlendirdiğini ve aidiyet duygularını pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Öz Belirleme Kuramı'na göre aidiyet duygusunun gelişimi yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda okul ortamının bu ihtiyaçları ne

ölçüde karşıladığına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen tutumları, sınıf içi etkileşim biçimleri, öğrencilere sunulan özerklik düzeyi ve sağlanan sosyal destek, aidiyetin oluşumunda belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Böylece aidiyet, yalnızca sosyal kabul ile sınırlı kalmayan, bireyin varoluşsal ihtiyaçlarını karşılayan temel bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

2.1.4. Sosyo-ekolojik Kuram ve Okul Aidiyeti İlişkisi:

katmanlı doğasını açıklamak için son yıllarda çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Allen ve arkadaşları (2016), bu modeli temel alarak okulu kendi içinde değerler ve kültür barındıran bir sosyal sistem olarak tanımlamış, öğrenciyi ise bu sistemin merkezine yerleştirmiştir. Bu çerçevede, öğrencinin aidiyet duygusu; okulun farklı düzeylerdeki sosyal yapılarıyla (örneğin sınıf, öğretmen ilişkileri, okul kültürü, toplumsal normlar) olan etkileşimi sonucunda gelişmekte ya da zayıflamaktadır. Bronfenbrenner'in mikrosistem, mezosistem, ekzososistem ve makrosistem kavramları eğitim bağlamına uyarlanarak; öğrencinin yakın çevresi, okul içi dinamikler, okul dışı etkiler ve genel kültürel yapılar üzerinden aidiyetin nasıl şekillendiği açıklanmıştır (Allen ve diğerleri, 2016).

Bu kuramsal temel doğrultusunda, Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı çerçevesinde yer alan yapısal düzeylerin ayrıntılı olarak incelenmesi, okul aidiyetinin dinamik doğasını kavramak açısından önem taşımaktadır. Mikrosistem düzeyi, öğrencinin doğrudan etkileşimde bulunduğu bireyler ve gruplar (örneğin aile, öğretmenler, akranlar) aracılığıyla aidiyet hissinin gelişmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Mezosistem, bu bireyler arasındaki ilişkilerin niteliğini ve okulun örgütsel yapısını (kurallar, uygulamalar) içermektedir. Eksosistem, öğrencinin doğrudan dahil olmadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği daha geniş okul çevresi ve sosyal ortam unsurlarını kapsamaktadır. En dış düzeyde yer alan makrosistem ise, eğitim politikaları, toplumsal normlar, kültürel değerler ve yasal düzenlemeler gibi daha geniş sistemik faktörleri içermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Saab, 2009; Waters, Cross ve Shaw, 2010).

Sosyo-ekolojik kuramsal çerçeve, okul aidiyetinin yalnızca bireysel öğrenci özellikleriyle açıklanamayacağını; bunun yerine, sosyal ilişkiler, okulun yapısı ve daha geniş toplumsal sistemlerle etkileşim içinde şekillenen dinamik bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, aidiyet duygusunu geliştirmeye yönelik müdahale ve uygulamaların sadece bireysel düzeyle sınırlı kalmaması, okulun farklı sosyal ve örgütsel katmanlarını da kapsaması gerekmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Saab, 2009). Bununla birlikte okul iklimi de aidiyet duygusunun gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Okulun fiziksel koşulları, öğrenciler için güvenli bir ortam sağlanması, adil ve kapsayıcı disiplin uygulamaları gibi

unsurlar; öğrencilerin kendilerini değerli ve okul topluluğunun anlamlı bir parçası olarak görmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, toplumun okula yönelik olumlu tutumu ve okulun bulunduğu çevrenin güvenlik yapısı da öğrencilerin aidiyet algılarını güçlendiren dış çevresel faktörler arasında yer almaktadır (Kutsyuruba, Klinger ve Hussain, 2015).

2.1.5. Okul Aidiyeti ile İlgili Araştırmalar:

Bu bölümde, okul aidiyetinin öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen güncel çalışmalara yer verilecektir.

2.1.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Okul aidiyeti kavramı, öğrencilerin okulla kurdukları duygusal bağın niteliğini ve bu bağın öğrenme süreçlerine yansımalarını anlamaya yönelik çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bu bağlama göre öğrencilerinn sosyal ve duygusal özellikleri ile aidiyet duygusunun ilişkisi incelenmiştir. Frydenberg, Care, Freeman ve Chan (2009), üretken başa çıkma becerilerine sahip öğrencilerin aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Reschly ve diğerleri (2008), okul ortamında yaşanan pozitif duyguların daha yüksek düzeyde öğrenci katılımı ile negatif duygularınaksine daha düşük düzeyde katılım ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Pozitif duyguların, negatif duyguların aksine, olumlu baş etme stratejileri ile bağlantılı olduğunun ve bu stratejilerin de öğrenci katılımını etkilediği sonucuna yer vermiştir. Ek olarak, pozitif duygular ile katılım arasındaki ilişkinin kısmen olumlu baş etme stratejileri aracılığıyla gerçekleştiği ortaya konmuştur. Van Ryzin, Gravely ve Roseth (2009) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin akademik özerklik algılarının ve okula aidiyet duygularının öğrenmeye katılım üzerinde bağımsız ve olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrenmeye katılımın öğrencilerin uyum sağlama düzeylerini, örneğin umut duygusunu, olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bulgular, öğrenmeye katılımın özerklik ve öğretmen/akran desteği ile umut arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, akran desteği algısının öğrenmeye katılım aracılığı olmaksızın doğrudan umut düzeyini etkilediğine dair kanıtlar da ortaya konmuştur. İlgili ilişkilerin yalnızca tek bir zaman noktasında değil, zaman içinde de değişim gösterdiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin aidiyet duygularının artması yalnızca bireysel özelliklere bağlı kalmayıp öğretmenlerin sağladığı sosyal-duygusal desteğin öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende ve değerli hissetme sürecine katkı sağlamasıyla da ilişkilidir. Araştırmalar, anlamlı ilişkiler kurma, karşılıklı saygıya dayalı bir sınıf iklimi oluşturma ve yapıcı geri bildirim sağlama gibi öğretmen tutumlarının, öğrencilerin aidiyet duygularını pekiştirdiğini ortaya koymaktadır (Assor ve Kaplan, 2001; Belmont, Skinner, Welborn ve Connell, 1988; Ryan ve Patrick, 2001). Jackson ve Davis (2000), öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını anlayan ve onlarla

güçlü ilişkiler kurabilen öğretmenlerin, onların akademik başarılarını destekleyici bir rol üstlendiklerini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin okul aidiyetinin gelişiminde kritik bir etken olduğunu göstermektedir.

Alanyazında öğretmen desteğinin yanı sıra, akran desteğinin de öğrencilerin aidiyet duygusunun gelişiminde öğretmen desteği kadar belirleyici bir rolü olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Sosyal ve akademik bağlamda akranlardan sağlanan destek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve okula yönelik bağlılıklarını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Hamm ve Faircloth, 2005; Wentzel, Battle, Russell ve Looney, 2010). Ayrıca, akran desteğini yüksek düzeyde algılayan öğrencilerin, okul topluluğuna yönelik aidiyet hissinin güçlendiği; buna karşılık, bu desteği yeterince deneyimleyemeyen öğrencilerin ise akademik başarı ve sosyal uyumda çeşitli güçlüklerle karşılaşabildiği ortaya konmuştur (Anderman, 2003; Goodenow, 1993).

Öğretmen ve akran ilişkilerinin gelişimi, okulun yapısı ve iklimi ile yakından ilişkilidir. Yoğun bürokratik süreçlerin ve büyük ölçekli, kişisel etkileşimlerin sınırlı olduğu okul yapıları, öğrencilerin aidiyet duygusunun oluşumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Wendel, Hoke ve Joekel (1994), destekleyici okul liderliği ve öğrenci odaklı politikaların aidiyet duygusunun gelişimi sürecinde önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Rout (1996), etkili okul yönetimi bağlamında, başarılı liderlerin öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirme becerisinin okul başarısı için kritik bir unsur olduğunu ve öğrencilerin ilgi gösteren, duyarlı ve destekleyici öğretmenlerle etkileşim kurmalarının aidiyet hissini güçlendirerek okul katılımını artırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda aidiyet duygusu güçlü olan öğrencilerin okula daha fazla katılım gösterdiği birçok çalışmayla desteklenmiştir. Adelabu (2007), okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin sosyal ve akademik etkinliklerde daha fazla yer aldığını belirtmiştir. Goodenow (1992), aidiyet ile bağlılık ve çaba arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu; aidiyetin artmasının çabayı, çabanın ise aidiyeti güçlendirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Finn (1993), öğretmen desteği algısının, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve dilsel çeşitliliğe sahip öğrencilerde okul katılımını ve bağlılığı anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Elde edilen bu araştırmalara göre okul aidiyeti gelişiminde birden fazla faktör etkilidir. Bireysel özellikler, öğretmen ve akran desteği, okul yapısı ve yönetim anlayışı aidiyet duygusunun gelişiminde belirleyici rol oynayan faktörlerdendir. Buna göre okula aidiyet duygusunun gelişimi çok boyutlu ve her boyut arasında etkileşim olan bir yapı olarak düşünülebilir. Öğretmeni tarafından desteklenen, değer gören ve akranlarıyla olumlu bağlar geliştirebilen, kapsayıcı ve kabul edici okul ortamları öğrencinin okula duyduğu aidiyeti artırmasını veya geliştirmesini sağlayabilir.

2.1.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Türkiye'de okul aidiyeti konusundaki araştırmalar son yıllarda artış göstermekte ve bu alana yönelik akademik ilgi giderek güçlenmektedir. Okul aidiyeti ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar, aidiyet duygusunun öğrencilerin akademik başarıları, psikolojik iyi oluşları ve sosyal davranışları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Yalçın, 2024).

Okul aidiyeti kavramı, öğrencilerin okulla kurdukları duygusal bağın niteliğini ve bu bağın öğrenme süreçlerine yansımalarını anlamaya yönelik araştırmalarda sıkça incelenmiştir. Araştırmalar, aidiyetin hem akademik hem de psikolojik gelişim üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Arslan ve Tanhan'ın (2019) çalışması, aidiyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek, öğrenmeden aldıkları doyumun daha fazla ve akademik öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir. Bu öğrenciler aynı zamanda sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmakta ve prososyal davranışları daha sık sergilemektedir. Aidiyetin yalnızca akademik değil, psikolojik iyi oluşla da doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmış; aidiyet düzeyi arttıkça okul işlevlerinin daha etkin hale geldiği, buna karşılık içselleştirilmiş (örneğin kaygı, depresyon) ve dışsallaştırılmış (örneğin saldırganlık, kural ihlali) davranışların azaldığı belirtilmiştir. Bu bulgular, aidiyet eksikliğinin riskli davranışlar üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan diğer çalışmalarla da tutarlıdır.

Temircan (2022) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlerin okula aidiyet duygusu ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişkiler kapsamlı biçimde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okula aidiyetin sağlık sorumluluğu, beslenme ve kişilerarası destek gibi sağlıklı yaşam bileşenleriyle anlamlı ve pozitif ilişkiler taşıdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, okul aidiyetinin benlik kavramı ve öz-yeterlik algısıyla ilişkili olduğu; bu psikososyal değişkenlerin öğrencilerin sosyal-duygusal işleyişi, akran ilişkileri, derslere katılımı ve akademik başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ek olarak, reddedilmişlik duygusundaki artışın stres düzeylerini yükselttiği ve bu olumsuz psikolojik durumun okul aidiyetini zayıflattığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul aidiyetinin ergenlerin hem sağlık davranışları hem de psikososyal uyumu açısından kritik bir değişken olduğunu göstermektedir.

Akıncı-Gökdal ve Düşünceli (2020), ergenlerin okula aidiyet duygusu ile aktif başa çıkma stratejileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca, aidiyet duygusunun farklı gruplarda değişiklik gösterebileceği; Fen Lisesi öğrencileri ve başarı algısı yüksek ergenlerde aidiyetin daha güçlü, reddedilmişlik duygusunun ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Özellikle 9. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara kıyasla daha

yüksek aidiyet duygusuna sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kılınç ve Uz Baş (2023) ise ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve öz-yeterlik ile yakından ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin öğrencilerin psikolojik sağlamlığının desteklediğini bulmuştur. Bu bulgular, aidiyetin öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından kritik bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okula aidiyet duygusunu şekillendiren faktörlerden biri, sosyal ve duygusal deneyimleridir. Nitel bir çalışmada ise okul aidiyetinin, öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkileri üzerinden şekillendiği görülmüştür. Kalkan-Çelik ve Sezgin (2024), okul aidiyetinin öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkileri üzerinden şekillendiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, öğretmenlerinin ilgili ve destekleyici tutumlarını kendilerini değerli hissetmenin temel nedeni olarak açıklamış; akran ilişkilerinde ise grup üyeliği, destek görme ve başarılarının takdir edilmesi aidiyet duygusunu güçlendiren başlıca etkenler olarak öne çıkmıştır. Buna karşılık, okul yönetimiyle sınırlı etkileşim yaşayan öğrenciler, yöneticiler tarafından yeterince tanınmadıklarını ve değer görmediklerini ifade etmişlerdir. Altınsoy ve Karakaya-Özyer (2018) çalışmasında, liseli ergenlerin yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin okula aidiyet duygusunu negatif etkilediği görülmüştür; özellikle yalnızlık, okula aidiyeti belirleyici biçimde azaltmaktadır. Oğuz-Duran ve Kaya-Memiş (2017b) tarafından yapılan araştırmada ise ilkokul öğrencilerinin okul nezaketi algıları ile okul bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okul nezaketi algılarının, onların okula bağlılık düzeyleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Sarı ve Özgök (2014) ise, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerde aidiyetin daha güçlü olduğunu; genel olarak öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile empatik sınıf atmosferi algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu raporlamıştır. Bu bulgular, aidiyetin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda okul içindeki sosyal etkileşim ağları tarafından da şekillendiğini göstermektedir.

Aidiyetin bireysel demografik özelliklerden bağımsız olarak gelişebileceğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Gencer (2019) lise öğrencilerinin aidiyet düzeylerini genel olarak yüksek bulmuş; cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynin eğitim durumu ve aile gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerin okul aidiyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, ancak öğrencilerin okul tercih nedenleri ve üniversite hedeflerinin aidiyet düzeyini etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, aidiyetin sadece sosyo-demografik yapılarla değil, bireyin motivasyonları ve gelecek planlarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Oğuz-Duran ve Yılmaz-Sayar'ın (2016) araştırmasında, psikolojik danışman adaylarının mesleğe ve arkadaş çevresine yönelik aidiyet duygularının, onların içsel yaşam amaçlarını anlamlı biçimde

yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Sarı'nın (2013) çalışmasında da, aidiyetin hem bireysel hem de çevresel faktörlerle şekillendiği bulunmuştur. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin aidiyet düzeyleri daha düşüktür ve bu gruptaki öğrenciler reddedilmişlik duygusunu daha yoğun yaşamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin devam ettikleri okulların sosyoekonomik düzeyi aidiyet duygusunda belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin aidiyet düzeyleri daha yüksekken, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler kendilerini daha az ait hissetmektedir. Cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamakla birlikte, kız öğrencilerin aidiyet puanlarının erkeklerden bir miktar daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Aidiyetin çevresel faktörlerle ilişkisini destekleyen bir diğer çalışma Cemalcılar'a (2010) aittir. Araştırma, ekonomik imkânları sınırlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okulun fiziksel koşulları, kaynakların yeterliliği ve güvenli ortam açısından daha olumsuz algılara sahip olduğunu göstermektedir. Okulun fiziksel kalitesi ve destekleyici kaynaklara ilişkin olumlu algıların, öğrencilerin aidiyet duygusunu artırdığı; buna karşın yetersiz öğrenme koşullarının aidiyetin gelişmesini engellediği ifade edilmektedir. Öğrencilerin akademik ve psikolojik tatmin duygusu yaşadıkları okullarda kendilerini daha ait hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul aidiyetiyle ilgili yapılan araştırmalar, bu duygunun öğrencilerin sadece okula bağlı hissetmelerini değil, aynı zamanda akademik başarılarını, başa çıkma stratejilerini ve sosyal ilişkilerini de etkilediğini göstermektedir. Aidiyet duygusunun güçlü olduğu durumlarda öğrenciler kendilerini daha değerli ve güvende hissederek öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerini sağlamaktadır. Diğer yandan, aidiyetin zayıf olduğu ortamlarda öğrencilerde motivasyon kaybı, okula karşı olumsuz tutumlar ve davranışsal sorunlar daha sık görülmektedir. Buna ek olarak aidiyet yalnızca bireysel özelliklerden değil, sosyal ilişkiler, duygusal deneyimler, sınıf atmosferi ve okulun fiziksel-çevresel koşullarından da etkilenmektedir. Bu nedenle, öğrencinin okula aidiyet duygusu geliştirmesinde öğretmenin öğrenciye yönelik olumlu davranışı önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin okulda öğretmeni tarafından cesaretlendirilmesi okul ve sınıf ortamına dair olumlu algılar geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluşturmasında etkili olabilir.

2.2. Psikolojik İyi Oluş

Hedonik haz kuramlarında olduğu gibi, eudaimonia kavramı da kökenini Antik Yunan felsefesinden almaktadır. Klasik Helenistik dönemde Aristoteles, eudaimoniayı "erdemli bir yaşam sürme ve düşünceye dayalı bir hayat yaşama" ile ilişkili nesnel bir durum olarak tanımlamıştır (Waterman, 2008, s. 235). Yunanca kökeni itibariyle eudaimonia, bireyin gerçek

doğasını yani "daimon"unu gerçekleştirmesiyle bağlantılıdır ve erdeme uygun bir şekilde mükemmelliğe ulaşma çabası sonucunda ortaya çıkan bir yaşam biçimini ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2008; Ryff ve Singer, 2008; Waterman, 2008).

Aristoteles'e göre, en yüksek iyiye (summum bonum) ulaşmak için bireylerin amaçlı ve hedef odaklı faaliyetler içinde bulunması, bu faaliyetleri de kendi yetkinlikleri doğrultusunda en iyi şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir (Ryff ve Singer, 2008). Bu bağlamda Aristoteles'in eudaimonia anlayışı, bireysel öznel deneyimlerden ziyade, insan davranışı aracılığıyla erdem yoluyla mükemmelliğe ulaşmayı hedefleyen nesnel bir yaklaşımdır (Ryff ve Singer, 2008; Waterman, 2008). Buna karşın, çağdaş felsefeciler ve psikologlar eudaimoniayı öznel deneyimlerden oluşan bir yapı olarak ele almaktadır. Bu deneyimler; kimlik, amaç, yeterlik ve başarıya dair bireysel hisleri kapsamaktadır (Waterman, 2008). Keyes ve Annas'a (2009) göre, çağdaş eudaimonia anlayışlarının çoğu haz unsurunu da içinde barındırmaktadır; ancak burada haz, yaşamın nihai amacı olarak değil, anlamlı bir yaşamın doğal sonucu olarak değerlendirilir. Bu nedenle, modern yaklaşımlarda eudaimonia, bireyin yaşamındaki işlevselliği üzerine yaptığı olumlu değerlendirmeleri içeren bir iyi oluş hâli olarak tanımlanır (Keyes ve Annas, 2009; Waterman, 2008). Ryff ve Keyes gibi çağdaş araştırmacılar, psikolojik ve sosyal iyi oluş kavramlarını öznel eudaimonia biçimleri olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada da eudaimonik iyi oluş, psikolojik ve sosyal iyi oluşu kapsayan, amaca yönelik ve tatmin edici bir yaşam sürme süreci olarak ele alınmaktadır.

Eudaimonik iyi oluş aynı zamanda bireylerin hem kişisel düzeyde hem de toplumsal alanda daha bütüncül ve işlevsel bireyler hâline gelmelerine olanak tanıyan potansiyel beceri ve yetkinliklerin gelişimini de içerir (Keyes, 2006). Ryan ve Deci'ye (2001) göre, eudaimonik yaklaşım, iyi oluşu bireyin tam anlamıyla işlevsellik göstermesiyle ilişkili olduğunu belirtir. Bu işlevsellik, yaşamda anlam bulma, kendini gerçekleştirme ve potansiyelini ortaya koyma süreçlerine dayanmaktadır. Psikolojik iyi oluş, yalnızca mutluluk ya da yaşam doyumunun ötesinde, bireyin yaşamındaki derin ve varoluşsal süreçleri kapsamaktadır. Bu yaklaşım, kişinin anlamlı hedeflere sahip olması, kişisel gelişimine önem vermesi, doyum sağlayan ilişkiler kurması ve yaşamı üzerinde özerklik hissetmesi gibi unsurları temel almaktadır. Bireyin kendi yaşamını nasıl değerlendirdiği, kendine dair algısı ve içsel denge düzeyi bu bağlamda önemli göstergelerdir (Keyes ve diğerleri, 2002).

Pozitif psikoloji çerçevesinde yapılan araştırmalar, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamın -özellikle okul ikliminin ve kişilerarası ilişkilerin- psikolojik iyi oluşla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Battistich, Solomon, Watson ve Schaps, 1997; Osterman, 2000). Bu bağlamda, psikolojik iyi oluş; yalnızca duygusal bir durum değil, aynı zamanda bireyin kendini

gerçekleştirme, anlam arayışı ve sosyal bağ kurma gibi daha geniş yaşantılarını da içeren çok boyutlu bir yapıdır. Özetle, hedonik ve eudaimonik iyi oluş kavramları, bireylerin hayata dair hisleri ile hayattaki işlevselliklerine yönelik algıları arasındaki farklara dayalıdır. Her ne kadar bu iki yapı sıklıkla birbirinden ayrı süreçler olarak tanımlansa da, araştırmalar bunların çoğu zaman birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş yapılar olduğunu göstermektedir (Biswas-Diener ve King, 2009; Kashdan ve diğerleri, 2008; Keyes ve Annas, 2009). Bu doğrultuda, iyi oluşu kapsamlı biçimde anlamak için hem yaşamdan zevk alma hem de yaşamda anlamlı ve işlevsel olma boyutlarının birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. İyi oluşun bu çok boyutlu yapısı, alanda geliştirilen çeşitli kuramsal modellerle detaylandırılmıştır. Bunlar arasında Ryff'ın (1989) çok boyutlu psikolojik iyi oluş modeli, Seligman'ın (2011) pozitif psikoloji yaklaşımı temelinde oluşturduğu iyi oluş modeli ve Kern'in (2015) ergenlere yönelik oluşturduğu iyi oluş modeli yer almaktadır.

2.2.1. İyi Oluşun Tanımı ve Öznel İyi Oluş Yaklaşımı:

İyi oluş (well-being) kavramı, insan yaşamının kalitesini anlamada hem felsefi hem de psikolojik açıdan uzun süredir üzerinde durulan temel bir konudur. Tarihsel olarak, bu kavramın kökleri Antik Yunan felsefesine, özellikle Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik adlı eserine kadar uzanmaktadır. Aristoteles, iyi yaşamı veya eudaimoniayı, bireyin kendi doğasına uygun şekilde yaşaması, içsel erdemlerini geliştirmesi ve tam potansiyeliyle işlev göstermesi olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım, haz ve zevke dayanan hedonia anlayışından farklı olarak, bireyin anlam arayışı, kendini gerçekleştirme ve erdemli yaşam çabasına vurgu yapar (Jorgensen ve Nafstad, 2004; Kashdan ve diğerleri, 2008).

Modern psikoloji alanında ise iyi oluş, özellikle pozitif psikoloji hareketinin yükselişiyle birlikte yeniden önemli bir araştırma konusu olmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, bireylerin psikolojik sorunlardan arınmasının ötesinde, güçlü yönlerinin, olumlu deneyimlerinin ve gelişim potansiyellerinin desteklenmesini amaçlar. Bu bağlamda iyi oluş, yalnızca olumsuzlukların yokluğu değil; anlamlı bir yaşam sürme, kendini gerçekleştirme ve bireysel kaynakları etkin kullanma süreci olarak ele alınır. Seligman ve Csikszentmihalyi'ye (2000) göre pozitif psikoloji; olumlu duygular, bireysel güçlü yönler ve destekleyici sosyal yapılar aracılığıyla yaşam kalitesini artırmayı ve yaşamın anlamsızlaştığı durumlarda ortaya çıkabilecek psikolojik riskleri önlemeyi amaçlayan bir bilimsel yaklaşımdır. Bu anlayış zamanla yalnızca yetişkinleri değil, çocukları ve ergenleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir (Clonan, Chafouleas, McDougal ve Riley-Tillman, 2004). Özellikle ergenlik döneminde, bireyin psikolojik iyi oluşunu destekleyen çevresel ve bireysel

faktörlerin belirlenmesi, bu dönemin sağlıklı şekilde geçmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

İyi oluş kavramına yönelik alanyazında iki temel yaklaşım öne çıkmaktadır: hedonik ve eudaimonik yaklaşımlar. Hedonik yaklaşım, iyi oluşu mutluluk ve yaşam doyumuyla eşdeğer kabul etmektedir. Psikoloji literatüründe bu yaklaşım genellikle öznel iyi oluş (subjective well-being) başlığı altında ele alınmaktadır. M.Ö. 400 yılına kadar uzanan erken dönem Yunan felsefesine dayanır; burada iyi oluş haz alma ve acıdan kaçınma üzerine kurulu bir yaşam amacı olarak hedonik hazla eşdeğer görülmüştür. Bu bakış açısı, yaşamın amacının en yüksek düzeyde haz elde etmek ve acıyı en aza indirmek olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bu çerçevede, mutluluk, yaşamın haz veren anları aracılığıyla deneyimlenmektedir. Hobbes, DeSade ve Bentham gibi birçok düşünür, Yunan hedonik felsefesini benimsemiş olmakla birlikte; aradıkları haz türü açısından farklılaşmışlardır. Bu farklılıklar, bedensel hazlara odaklanan dar bir anlayıştan, insanın arzularına ve kişisel çıkarlarına yönelen daha geniş bir yaklaşıma kadar uzanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Günümüzde ise çağdaş psikologlar, hedoniyi yalnızca bedensel değil, zihinsel hazları da kapsayan daha geniş bir çerçevede ele almaktadır (Kubovy, 1999). Bu bağlamda, hedonik iyi oluş bireyin yaşamdan duyduğu memnuniyetin öznel olarak değerlendirilmesini ve olumlu ile olumsuz duygular arasındaki dengenin nasıl algılandığını içermektedir (Kahneman, Diener ve Schwarz, 1999). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamından ne derece memnun olduğu ve ne ölçüde olumlu duygular yaşadığıyla ilişkilidir. Bu yaklaşım iki temel bileşene dayanır: duygusal ve bilişsel bileşenler. Duygusal bileşen, bireyin olumlu ve olumsuz duyguları yaşama sıklığı ve yoğunluğunu ifade ederken; bilişsel bileşen, bireyin yaşamına ilişkin inançları, tutumları ve genel doyum düzeyini kapsamaktadır (Keyes ve diğerleri, 2002).

Seligman, Rashid ve Parks (2006), iyi oluşun hedonik yönünü savunarak; bireyin geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin bol miktarda olumlu duygu deneyimlemesinin öznel iyi oluş açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu olumlu duyguların süresini ve yoğunluğunu artırmak için bireylerin belirli beceriler geliştirmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Buna göre, geçmişe ilişkin olumlu duygular (örneğin, tatmin, memnuniyet, gurur ve başarı hissi), şükran ve affedicilik gibi pratiklerle güçlendirilebilmektedir. Geleceğe yönelik olumlu duygular (örneğin umut, iyimserlik ve güven), umut temelli ve hedefe yönelik uygulamalar yoluyla artırılabilir. Şimdiki zamana ait olumlu duygular ise bireyin güçlü yanlarını tanıması ve kullanması ile birlikte bedensel hazlardan aldığı doyumu bilinçli şekilde deneyimlemesiyle (örneğin, "savouring" uygulamalarıyla) desteklenebilir. Bu olumlu duygular bilinçli şekilde geliştirildiğinde, bireyin yaşamında iyi anların kötü anlara oranla artması sağlanabilir ve

böylece genel öznel duygusal iyi oluş düzeyi yükselir (Seligman ve diğerleri, 2006). Ancak olumlu bir yaşam, yalnızca hedonik deneyimlerden ibaret değildir. Bireyler sadece olumlu duygular yaşamak istemez; aynı zamanda bu duyguların anlamlı bir işlevin sonucu olduğunu hissetmeye de ihtiyaç duyar (Keyes ve Annas, 2009).

2.2.2. Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modeli:

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamında yalnızca mutluluk ya da haz arayışına odaklanmak yerine, daha derin ve işlevsel bir varoluşu temel alan bir yaklaşımdır. Bu bakış açısı, öznel iyi oluşu temel alan klasik yaklaşımların duygulanım merkezli yapısına eleştirel bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Carol Ryff tarafından geliştirilen bu model, insan gelişimini merkeze alan psikolojik kuramlardan beslenmekte ve bireyin yaşam kalitesini çok boyutlu bir yapıda ele almaktadır (Ryff, 1989).

Ryff'in (1989) ortaya koyduğu psikolojik iyi oluş çerçevesi, iyi bir yaşamı bireyin kendi değerleri doğrultusunda kararlar alabilmesi, çevresine etkin biçimde uyum sağlayabilmesi ve yaşamın farklı evrelerinde kişisel gelişimini sürdürebilmesi gibi işlevsel bileşenler üzerinden tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, anlamlı ve güvene dayalı ilişkiler kurabilme, yaşamı yönlendiren amaçlara sahip olma ve bireyin kendini olduğu haliyle kabul etme gibi psikolojik süreçler de bu yapının temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, bireyin yalnızca anlık duygularına değil; zaman içinde sürdürülebilir, dengeli ve anlamlı bir yaşam deneyimine odaklanmaktadır. Bu çok yönlü yapı özerklik, çevresel ustalık, olumlu ilişkiler, yaşam amacı, kişisel gelişim ve kendini kabul olmak üzere 6 alt boyutla tanımlamıştır (Ryff, 1989). Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Scales of Psychological Well Being-SPWB), söz konusu boyutları ölçmeyi hedefleyen bir değerlendirme aracıdır. Ölçek, bireyin mutluluk düzeyinden ziyade yaşamındaki anlam, gelişim ve içsel denge gibi daha derin işlevsel süreçlere dair bilgi sağlamayı amaçlamaktadır.

Ryff'e (1989) göre psikolojik iyi oluş, bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı deneyimlere dayansa da, zamanla değişebilen bir yapıya sahiptir. Yaşam olayları, geçiş dönemleri ya da önemli kırılmalar, bu iyi oluş halini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, bir hastalık ya da kayıp, bireyin yaşamına dair değerlendirmelerini yeniden şekillendirebilir. Ancak genel olarak, psikolojik iyi oluşun temel bileşenleri daha kalıcı eğilimleri yansıtır. Bu yapısal bileşenler; bireyin çevresiyle kurduğu ilişkilerden içsel kaynaklarına, kendilik algısından yaşamın anlamına dair değerlendirmelerine kadar geniş bir yelpazede işlevsellik göstermektedir. Örneğin, yaşamına anlam yükleyen bireylerin, daha net hedefler belirleyerek hem motivasyonlarını hem de yaşam doyumlarını artırabildikleri görülmektedir (Ryff ve Singer, 1998). Benzer biçimde, kendini kabul etme, olumlu sosyal ilişkiler kurma ve değişen

koşullara karşı yeterlilik geliştirme, bireyin genel psikolojik uyumunu ve iyilik halini desteklemektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Schmutte ve Ryff, 1997).

Sonuç olarak, bu yaklaşım bireyin yalnızca ne hissettiğiyle değil, nasıl bir yaşam sürdüğüyle ilgilenmektedir. Kendini gerçekleştirme, içsel uyum, anlamlı hedefler ve nitelikli sosyal ilişkiler gibi unsurların bir araya gelmesiyle oluşan bu yapı, bireyin uzun vadede dengeli, sağlıklı ve doyumlu bir yaşam sürdürmesine katkı sunmaktadır.

2.2.3. Seligman'ın İyi Oluş Modeli:

İyi Oluş Kuramı, bireyin yaşamında genel doyum ve anlam yaratan çok sayıda alanı kapsayan, iyi oluşun çok boyutlu bir değerlendirmesini sunmaktadır. Bu kuram, pozitif psikolojinin öncülerinden Martin Seligman tarafından 2011 yılında geliştirilmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ayrıca, İyi Oluş Kuramı, Seligman'ın 2002'de ortaya koyduğu otantik mutluluk kuramının güncellenmiş bir biçimidir. Her iki kuram da pozitif psikoloji temeline dayanmakla birlikte, İyi Oluş Kuramı bireylerin hedeflerini daha geniş bir toplumsal ve topluluk bağlamı içinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu kuramın nihai hedefi, bireylerin ve toplumun en yüksek seviyede iyi oluşunu ifade eden "flourishing" akış durumuna ulaşmaktır (Seligman, 2011).

Seligman (2011), iyi oluşun beş temel bileşenden oluştuğunu belirtmekte ve bu unsurların her birinin nesnel olarak ölçülebilir nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. PERMA olarak adlandırılan bu yapı; (a) Pozitif Duygu (positive emotions), (b) Katılım(engagement), (c) İlişkiler (relationships), (d) Anlam (meaning) ve (e) Başarı (accomplishment) olmak üzere beş bileşeni kapsamaktadır. Pozitif Duygu, mutluluk, umut, iyimserlik ve doyum gibi istenen duyguları ifade eder (Fredrickson, 2001). Katılım, bireyin yaptığı işe derin bir odaklanma ve bağlılık gösterdiği, zamanın akışının hissedilmediği "akış" durumunu anlatır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). İlişkiler, hem kişisel hem de profesyonel yaşamda kurulan olumlu sosyal bağları içerir; güçlü sosyal bağlantılar, yaşam boyunca iyi oluşun temel kaynaklarından biridir. Anlam, kişinin kendisinden daha büyük bir bütünün parçası olduğunda dair inancını yansıtır ve bu inanç, din, ruhsallık ya da toplumsal amaçlar aracılığıyla şekillenebilir. Son olarak başarı, bireyin akademik, mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşma konusundaki çaba ve kararlılığını ifade eder (Seligman, 2011). Her bir PERMA bileşeni, bireyin iyi oluşuna özgün katkılar sağlamaktadır ve bu bileşenler hem bağımsız olarak tanımlanabilir hem de ölçülebilir niteliktedir. İyi Oluş Kuramı'nın temel amacı, bireyin bu beş bileşenin her birinde yüksek düzeyde gelişim göstererek "flourishing" (gelişme) durumuna ulaşmasını sağlamaktır. Söz konusu bileşenler; naziklik, mizah, cesaret, sosyal zeka ve dürüstlük gibi toplam 24 karakter gücüyle desteklenmektedir (Seligman, 2011). Bu karakter güçleri, her bireyin kendine özgü

güçlü yönlere sahip olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin kendine özgü bu güçlerini fark ederek ve kullanarak iyi oluşlarını artırmaları teşvik edilmektedir (Peterson ve Seligman, 2004).

2.2.4. Kern'in Ergenlere Yönelik İyi Oluş Modeli:

Bireyin iyi oluşunu yalnızca haz alma ya da memnuniyet düzeyine indirgemeyen çağdaş yaklaşımlar, özellikle ergenlik dönemindeki psikolojik işleyişi anlamada önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Ryan ve Deci, 2001; Seligman, 2011; Steinberg, 2005). Pozitif psikoloji literatüründeki birçok ölçme çalışması yetişkin bireyler üzerinde yoğunlaşmış olsa da, çocuklar ve ergenler pozitif psikolojik süreçlere ilişkin kendilerine özgü bakış açılarıyla dikkate değer bilgi kaynaklarıdır. Bu durum, gelişimsel açıdan kritik bir evre olan ergenlik döneminde, olumlu özelliklerin, tutumların ve davranışların desteklenmesinin bireyin uzun vadeli psikolojik sağlığı açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji alanında, ergenlerin sahip oldukları psikolojik iyi oluşu ve olumlu bireysel özelliklerin geliştirilmesi, yaşam boyu sürecek sağlıklı işleyişin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen Pozitif Gençlik Gelişimi (Positive Youth Development) yaklaşımı, gençlerin yetkinlik, özgüven, karakter, şefkat ve bağlantı gibi beş temel gelişimsel niteliği (5C) kazanmalarını hedeflemekte ve çok yönlü bir gelişim çerçevesi sunmaktadır (Bowers, Li, Kiely, Brittian, Lerner ve Lerner, 2010). Bu bağlamda ergenlerin psikolojik iyi oluşunu ölçme amacıyla geliştirilen EPOCH modeli, kuramsal temelini Seligman'ın (2011) çok boyutlu iyi oluş anlayışından almakta ve bireyin yalnızca olumlu duygular yaşamasına değil, aynı zamanda anlamlı, işlevsel ve üretken bir yaşam sürmesine odaklanmaktadır. PERMA modeli olarak bilinen bu yapı, pozitif duygular, katılım, anlamlı ilişkiler, yaşamda anlam ve başarı gibi beş temel öğeden oluşmaktadır. EPOCH modeli, bu kuramsal çerçeveyi ergenlerin gelişimsel özelliklerine uyarlayarak, onların psikolojik iyi oluşunu değerlendirme imkanı sunmaktadır. Model, ergenlerin psikolojik iyi oluşunu beş temel olumlu psikolojik özellik üzerinden değerlendirmektedir: bağlılık (engagement), kararlılık (perseverance), iyimserlik (optimism), ilişkililik (connectedness) ve mutluluk (happiness). Bu beş boyuttan ilki olan bağlılık (engagement), bireyin yaptığı işe dikkatini verebilme, içine tamamen dalabilme ve etkinliklere ilgiyle yönelme kapasitesini ifade eder. Bu durum, bireyin zaman ve mekân algısını kaybederek yoğun bir şekilde meşgul olduğu "akış" deneyimiyle ilişkilendirilir (Csikszentmihalyi, 1997). Kararlılık (perseverance), kişinin karşılaştığı engellere rağmen hedeflerine ulaşmak için çaba göstermeye devam etmesi ve başladığı işleri tamamlama eğilimidir. Bu özellik, bireyin uzun vadeli hedeflerine kararlılıkla bağlı kalmasını sağlayan içsel

motivasyonun önemli bir parçasıdır (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). İyimserlik (optimism), geleceğe dair umut taşıma, olaylara olumlu bir bakışla yaklaşma ve olumsuzlukları geçici ve duruma özgü değerlendirme eğilimidir. Bu bakış açısı, bireyin stresle baş etme kapasitesini artırarak genel psikolojik iyi oluşunu destekler. Bağlılık (connectedness), bireyin başkalarıyla anlamlı ve destekleyici ilişkiler kurması, sevildiğini ve değer gördüğünü hissetmesiyle ilgilidir. Bu boyut, sosyal aidiyet hissini güçlendirerek duygusal iyi oluş üzerinde doğrudan etkili olur. Son olarak, mutluluk (happiness) bireyin yaşamına dair genel memnuniyetini ve olumlu duygular yaşama eğilimini ifade eder. Bu, anlık keyiflerden çok, istikrarlı ve sürdürülebilir bir olumlu duygu durumunu kapsayan bir mutluluk halidir (Kern ve ark. 2015). Bu yapısıyla EPOCH, bireyin hem duygusal durumuna hem de sosyal bağlarına ve kişisel kaynaklarına odaklanarak, ergenlerin psikolojik iyi oluşuna dair çok boyutlu ve özgün bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Özellikle genç bireylerin sadece kendini iyi hissetmesini değil, aynı zamanda işlevsel, umutlu ve kendine yeterli bireyler olmasını hedeflemektedir (Kern, Benson, Steinberg ve Steinberg, 2016).

Sonuç olarak, EPOCH modeli, ergenlerin psikolojik iyi oluşunu ele alan çağdaş ve kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu model aracılığıyla, ergenlerin yaşam kalitesini artıracak müdahalelerin daha doğru ve etkili bir şekilde tasarlanması mümkün hale gelmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında, öğrencilerin olumlu bireysel özelliklerini desteklemeye yönelik çalışmaların planlanmasında EPOCH modeli yol gösterici bir araç olarak değerlendirilebilir.

2.2.5. Psikolojik İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar:

2.2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Psikolojik iyi oluşun gelişimsel süreçlerdeki rolüne odaklanan çalışmalar, ergenlik döneminde yalnızca sorunların yokluğunu değil, aynı zamanda olumlu işleyişin varlığını da dikkate alan bütüncül yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Bu çerçevede Keyes (2006), 12–18 yaşları arasındaki 1200'ün üzerinde Amerikalı gencin yer aldığı çalışmasında, tam ruh sağlığının ergenlerdeki yaygınlığını ve iyi oluşun çeşitli psikososyal değişkenlerle olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %38'i, yüksek düzeyde iyi oluş ve düşük düzeyde psikopatolojiye sahip olmaları nedeniyle "gelişen bireyler" olarak tanımlanırken; %56'sı "orta düzeyde sağlıklı" ve %6'sı ise düşük iyi oluş ile yüksek psikolojik sorunlar nedeniyle "sönümlenen bireyler" olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca lise dönemine geçişle birlikte iyi oluş seviyelerinde yaklaşık %10 oranında bir azalma gözlenmiştir. Bulgular, iyi oluşun öz güven, öz yeterlik, sosyal bağlanma, okula uyum ve prososyal davranışlarla pozitif yönde; depresif belirtiler ve problem davranışlarla ise negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer biçimde, Suldo ve Shaffer (2008) tarafından 10–16 yaş aralığındaki 349 öğrenciyle yürütülen çalışmada da ergenlerin ruh sağlığı "tam", "orta düzeyde" ve "eksik" olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır. Bu çalışmada katılımcıların %57'si "gelişen", %26'sı "orta düzeyde sağlıklı" ve %17'si ise düşük iyi oluş ve yüksek psikopatoloji ile tanımlanan "eksik ruh sağlığı" grubunda yer almıştır. Bulgular, gelişen gruptaki öğrencilerin yalnızca akademik başarı, okuma becerileri ve öz-düzenleme davranışları açısından değil, aynı zamanda okul devamlılığı, sosyal destek algısı, aidiyet duygusu, akademik öz-yeterlik ve genel sağlık algısı gibi birçok alanda diğer iki gruba kıyasla daha olumlu özellikler sergilediğini göstermiştir. Her iki çalışma da yalnızca psikopatolojik belirtilerin yokluğunun, ruh sağlığının yeterli bir göstergesi olmadığını; bunun yanı sıra yüksek düzeyde duygusal, psikolojik ve sosyal iyi oluşun da ergenlerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Psikolojik iyi oluşun okul ortamına bağlı olarak değişebileceği ve doyum, destek algısı gibi faktörlerle güçlendiği de araştırmalarca ortaya konmuştur. Dinisman, Montserrat ve Casas (2012) bulgularına göre, okul doyumu psikolojik iyi oluş düzeylerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Araştırmaya göre, bakım kurumlarında kalan ergenler, hem akademik faaliyetlerinden hem de okul ortamındaki sosyal ilişkilerinden daha düşük düzeyde doyum bildirmiştir. Ayrıca, bu bireylerin yaşam memnuniyeti, mutluluk düzeyi ve geleceğe ilişkin beklentilerinin düşük olduğu; buna karşılık yalnızlık düzeylerinin, anne-babasıyla birlikte yaşayan akranlarına göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyi arttıkça, okul devamsızlıklarının azaldığı (Suldo, Thalji ve Ferron, 2011), akademik zorluklarla başa çıkma becerilerinin güçlendiği ve genel olarak okula verdikleri değerin arttığı belirlenmiştir (Hascher, 2010).

Ergenlerin psikolojik iyi oluşunun gelişiminde hem içsel kaynaklar hem de sosyal destek ağları kritik bir rol oynamaktadır. Psikolojik iyi oluşun temel bileşenleri arasında yer alan bağlanma (connectedness) ve iyimserlik gibi unsurların ise, okul ortamındaki zorbalık düzeylerini azalttığı görülmektedir (Turner, Reynolds, Lee, Subasic ve Bromhead, 2014; Laftman, Alm, Sandahl ve Modin, 2018). Psikolojik iyi oluş yalnızca bireyin içsel durumlarını değil; aynı zamanda sağlık, eğitim ve sosyal çevre gibi yaşamın diğer temel alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Maccagnan, Wren-Lewis, Brown ve Taylor (2019) ise bireyin sosyal çevresinden aldığı olumlu desteğin psikolojik iyi oluşun gelişimini pekiştiren önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Shoshani ve Steinmetz'in (2014) yürüttüğü okul temelli pozitif psikoloji müdahalesi, ergenlerin zihinsel sağlığı ve iyi oluş düzeylerinde anlamlı iyileşmeler sağlamıştır. Müdahale

grubunda depresyon ve anksiyete belirtilerinde belirgin azalmalar yaşanırken, kontrol grubunda bu psikolojik sıkıntılar artış göstermiştir. Ayrıca, müdahale sonrasında öğrencilerin öz saygı, öz yeterlik ve iyimserlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, tüm okul personeli ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen kapsamlı müdahalenin, ergenlerin ruh sağlığının desteklenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm bu çalışmalar bir araya getirildiğinde, psikolojik iyi oluşun yalnızca bireyin ruhsal durumu değil; okul doyumu, sosyal destek, bağlanma ve okul temelli müdahaleler gibi faktörlerle desteklenen çok boyutlu bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için yalnızca riskleri azaltmaya değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik bütüncül ve okul temelli programların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2.2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar, psikolojik iyi oluşun çeşitli müdahale programları ve bireysel değişkenler üzerinden geniş bir biçimde incelendiğini ortaya koymaktadır. Psikolojik iyi oluşu desteklemeye yönelik yapılandırılmış müdahalelere odaklanan araştırmalar, özellikle ergen ve genç yetişkin örneklemlerinde olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Sosyal ilişkiler ve çevresel destek ise psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Cenkseven ve Akbaş (2007) tarafından yürütülen çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal ilişkilerinden algıladıkları memnuniyetin hem öznel hem de psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Özellikle ebeveyn ve romantik ilişkilerden duyulan memnuniyet her iki iyi oluş türünü anlamlı biçimde yordarken, arkadaş ilişkilerine dair memnuniyet yalnızca psikolojik iyi oluşla ilişkili bulunmuştur. Bunun yanı sıra, birlikte ve yalnız gerçekleştirilen etkinliklerin sıklığı da psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Benzer biçimde, Tosun (2021) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin yanında rehberlik sağlayabilecek yetişkinlerin bulunması, fikirlerine değer verilmesi ve kriz anlarında desteklenmeleri; akran ilişkilerinden geri bildirim alabilmeleri ve karşı cinsle ilişkilerinde kendilerini ve diğerini tanıma fırsatı bulmalarının, yaşam doyumu ve benlik gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağladığı saptanmıştır. Bunun sonucunda, ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Gönültaş ve Karataş (2023) ise özel yetenekli ergenlerde algılanan sosyal yetkinlik ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ve sosyal yetkinliğin psikolojik iyi oluşu anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel bulguları da sosyal yetkinliğin psikolojik iyi oluşun yüksek olmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde sosyal çevre ve etkileşimlerin etkisi üzerine yapılan çalışmalar alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, okul ortamına ilişkin algıların da psikolojik ve duygusal iyi oluş üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Kaya Memiş ve Duran'ın (2019) araştırmasında, öğrencilerin okuldaki nezaket davranışlarına yönelik algıları ile psikolojik ve duygusal iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okul ortamını nazik ve destekleyici bir bağlam olarak değerlendirmelerinin, psikolojik ve duygusal iyilik hallerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, okul kültüründe yer alan olumlu sosyal ilişkiler ve değer temelli etkileşimlerin, öğrencilerin ruh sağlığını destekleyici bir işlev üstlendiğine işaret etmektedir.

Bireylerin psikolojik iyi oluşunu etkileyen faktörler, yalnızca içsel farkındalık ve geleceğe dair beklentilerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin akademik bağlamda sergiledikleri tutum ve yaklaşımlarla da ilişkilidir; ayrıca, psikolojik iyi oluşun yaşam kalitesi, bireysel kaynaklar ve sosyal çevre ile bağlantısı da çeşitli araştırmalarca desteklenmektedir. Demir, Tanhan, Çiçek, Yerlikaya, Çırak-Kurt ve Ünverdi (2021), psikolojik iyi oluşun zihinsel sağlık, olumlu duygular ve yaşamdan anlam bulma boyutlarıyla yaşam kalitesini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuşlardır. Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017), üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynadığını; ayrıca, bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ve duygusal zekâ ile psikolojik iyi oluş arasında da anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmişlerdir. Sağkal ve Özdemir (2019) tarafından yürütülen çalışmada, güç odaklı ebeveynliğin ergenler üzerindeki etkileri incelenmiş; bu yaklaşımın ergenlerin psikolojik sıkıntı düzeyini azalttığı ve öznel mutluluk düzeyini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca, ergenlerin zihinsel dayanıklılık düzeyinin güç odaklı ebeveynlik ile psikolojik sonuçlar arasındaki ilişkide aracılık ettiği görülmüştür. Başka bir deyişle, ebeveynlerin destekleyici ve güçlendirici davranışları, ergenlerde zihinsel dayanıklılığı geliştirerek dolaylı yoldan psikolojik iyi oluşu güçlendirmektedir. Bu sonuçlar, güç odaklı ebeveynliğin ergenlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak psikolojik iyi oluşunu destekleyen önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Battal ve Seyrek (2022) tarafından yapılan araştırmada, akademik iyimserlik ile sosyal aylaklık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, aynı şekilde psikolojik iyi oluş ile sosyal aylaklık arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, akademik iyimserlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal aylaklığın kısmi aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, akademik iyimserlik düzeyi ve psikolojik iyi oluş artarken, sosyal aylaklık düzeyinin azaldığı

gözlemlenmiştir. Bu bulgular bireysel psikolojik kaynakların ergenlerin psikolojik iyi oluşunu desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Psikolojik iyi oluşun yalnızca bireyin mevcut yaşam koşullarıyla değil, aynı zamanda geleceğe yönelik hedefler ve kariyer planlarıyla da yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemi, mesleki yönelim ve geleceğe dair beklentilerin şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu bağlamda kariyerle ilgili belirsizlikler, bireylerin psikolojik iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyebilecek risk faktörleri arasında yer almaktadır. Çalışkan ve Dilmaç (2021) ergenlerin gelecek beklentilerinin ve umut düzeylerinin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, ergenlerin motivasyon, planlama ve değerlendirme süreçleriyle geleceğe dair beklentilerini belirlemelerinin, kendini kabul, olumlu ilişkiler kurma, kişisel gelişim, yaşam amacı bulma ve çevresel egemenlik gibi psikolojik iyi oluş boyutlarını destekleyebileceğine işaret etmektedir. Demirtaş ve Ünal Bozcan (2025) tarafından yapılan bir araştırmada ise, ergenlerin meslek hedefi belirleme durumuna göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bulgular, meslek hedefini belirleyen ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, hedef belirlemeyen ergenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, psikolojik iyi oluş ile kariyer uyum yetenekleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir; yani psikolojik iyi oluş arttıkça kariyer uyum yetenekleri de yükselmekte, psikolojik iyi oluş azaldığında ise kariyer uyum yetenekleri düşmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin gelecek beklentilerini netleştirmesi ve kariyer hedeflerini belirlemesinin, motivasyon, umut ve akademik iyimserlik gibi faktörlerle birlikte psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Günay ve Çelik (2019), kariyer stresi ile psikolojik iyi oluş ve iyimserlik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve iyimserlik düzeyinin psikolojik iyi oluş üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliğinin hem iyimserliği hem de psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelenk ve Peker (2020) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin stresle başa çıkma biçimlerinin, benlik saygısı aracılığıyla psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bulgulara göre benlik saygısı, stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracılık rolü üstlenmektedir; yani ergenlerin benlik saygısı düzeyi yüksek olduğunda, stresle başa çıkma biçimleri psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmalar, psikolojik iyi oluşun ergenlerin sadece psikopatolojik belirtilerden uzak olmaları değil, aynı zamanda duygusal, psikolojik ve sosyal işlevselliklerinin yüksek düzeyde olmasıyla karakterize edilen çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir. İyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin akademik performanslarının, sosyal uyumlarının ve yaşam doyumlarının

daha olumlu olduğu; ayrıca karşılaştıkları zorluklara karşı daha dirençli davrandıkları ortaya konmuştur. Eğitim ortamlarında psikolojik iyi oluşun desteklenmesi, öğrencilerin genel ruh sağlığını güçlendirmekte ve okul bağlılığı ile motivasyonlarını artırmaktadır. Öte yandan, düşük psikolojik iyi oluş düzeyleri devamsızlık, akademik isteksizlik ve davranışsal sorunların artmasına zemin hazırlamaktadır. Bu nedenle, psikolojik iyi oluşu artırmaya yönelik okul temelli müdahalelerin ve bireysel destek programlarının geliştirilmesi, öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve eğitim süreçlerinin etkinliği açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2.3. Akademik Cesaretlendirme

Öğrencilerin akademik yaşamları, yalnızca bilgi edinme süreçlerinden ibaret değildir; duygusal, sosyal ve motivasyonel birçok faktör bu süreci şekillendirir (Wentzel, 1998). Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme, yalnızca başarıyı artırmayı hedefleyen yüzeysel bir müdahale değil, öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemeye yönelik çok katmanlı bir etkileşim biçimi olarak değerlendirilmelidir. Kuramsal temelleri anlamak, bu kavramın eğitim ortamlarında neden bu kadar kritik olduğunu ortaya koymak açısından önemlidir.

Vygotsky (1978)'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, öğrenmenin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir etkileşim ağı içinde gerçekleşen dinamik bir süreç olduğunu vurgular (aktaran Daniels, 2008). Bu kuramda yer alan Yakınsak Gelişim Alanı (YGA), öğrencinin kendi başına gerçekleştiremediği bir görevi, sosyal etkileşim ve uygun destek aracılığıyla başarabileceği alanı ifade eder. Bu doğrultuda, öğretmen veya akranlar tarafından sunulan yönlendirme ve destek -özellikle öğrencinin çabasının fark edilmesi, başarısızlık anlarında cesaretlendirilmesi ve sürece yönelik çabalarının takdir edilmesi- öğrencinin hem bilişsel gelişimini hem de duygusal dayanıklılığını destekleyici bir rol üstlenebilir (Furrer ve Skinner, 2003; Wentzel, 1998). Özellikle cesaretlendirici nitelikteki geri bildirimlerin, yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve kendine güven düzeyleri üzerinde de olumlu etkiler yarattığına dair bulgular bulunmaktadır (Carns ve Carns, 2006; Henderlong ve Lepper, 2002). Bu nedenle, öğrenme ortamlarında kullanılan iletişim ve destek biçimlerinin, öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ise, öğrenmenin doğrudan deneyim kadar gözlem yoluyla da gerçekleştiğini savunur (Bandura, 1986). Bu yaklaşım doğrultusunda, öğrenciler öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını model alarak öğrenmeye yönelik tutumlarını biçimlendirir. Cesaretlendirici bir öğretmen, yalnızca bilgi veren değil; öğrenciler için bir rol model, bir destek kaynağı ve motivasyonel güç olarak işlev görür. Özellikle benlik yeterliği

algısı düşük olan öğrenciler için bu tür modeller, öğrenmeye yönelik olumlu inançların gelişmesinde kritik rol oynamaktadır.

Akademik cesaretlendirmenin gelişimsel temelini anlamak için öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmak gerekir. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme kuramı, bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkilenme gibi üç temel ihtiyacının karşılanmasının içsel motivasyonu artırdığını vurgular (Deci ve Ryan, 2000). Öğrencinin çabasının fark edilmesi, sürecin desteklenmesi ve potansiyeline inanıldığının hissettirilmesi, yeterlik duygusunu güçlendirerek öğrenmeye katılımını artırır. Bu tür bir cesaretlendirme yalnızca başarının ödüllendirilmesi değil, aynı zamanda sürecin değerli bulunması yoluyla öğrencinin öğrenme ile daha derin bir bağ kurmasını sağlamaktadır.

Güdülenme kuramları da bu çerçevede akademik cesaretlendirmeyi anlamada önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle Ames'in öğrenme yönelimli sınıf yapıları üzerine geliştirdiği kuramsal çerçeve, öğrencinin sürece odaklandığında daha kalıcı öğrenme ve daha yüksek motivasyon geliştirdiğini gösterir (Ames, 1992). Cesaretlendirme, öğrencinin başarısızlıktan korkmaksızın sürece dahil olmasını kolaylaştırabilir. Öğrencinin çabasının takdir edilmesi, başarıdan ziyade öğrenme sürecine yönelmesini sağlar ve bu durum uzun vadeli başarıyı da beraberinde getirir (Gueguen ve diğerleri, 2015).

Tüm bu süreçlerin etkili şekilde işlemesi, büyük ölçüde öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğine bağlıdır. Noddings'in etik bakım yaklaşımı, öğretmenin öğrenciye gösterdiği ilgi, özen ve şefkatin, öğrencinin öğrenmeye yönelik bağlılığını artırabileceğini vurgular (Noddings, 2005). Öğrencinin öğretmeni tarafından fark edildiğini, önemsendiğini ve desteklendiğini hissetmesi, kendine duyduğu saygı ve okula olan bağlılık duygusunu olumlu yönde etkileyebilir. Psikolojik olarak güvenli bir sınıf ortamında bulunan öğrencilerin, risk almaya, çaba göstermeye ve gelişim fırsatlarını değerlendirmeye daha istekli olabileceği gözlemlenmektedir (Henderlong ve Lepper, 2002). Bu bağlamda, akademik cesaretlendirmenin yalnızca sözel ifadelerle sınırlı olmadığı; jestler, göz teması ya da bireysel geri bildirim gibi küçük ancak anlamlı etkileşimlerle de öğrenciyi destekleyebileceği düşünülebilir.

2.3.1. Cesaretlendirme Kavramı ve Kuramsal Temelleri:

Cesaretlendirme, bireyin potansiyelini fark etmesi ve zorluklara karşı direnç göstermesini destekleyen psikolojik bir süreç olarak farklı kuramsal perspektiflerde ele alınmaktadır. Adleryen psikolojide, cesaretlendirme bireyin sosyal ilgisini destekleyen ve onun kendine olan güvenini artırarak güçlendiren dinamik bir süreçtir. Adler'e göre birey, topluma ait olma ve katkıda bulunma ihtiyacını sosyal ilgi aracılığıyla karşılar; bu sosyal ilginin kaybı halinde cesaretlendirmeye ihtiyaç duyar (Main ve Boughner, 2011). Cesaretlendirme, zorlu

yaşam koşullarında bireyin korkularını yenmesine, kararlılığını artırmasına ve geleceğe yönelik umut duygusunu güçlendirmesine yardımcı olur (Sweeney, 2009). Bireyin güçlü yanlarına odaklanarak öz-yeterlik algısını destekleyen cesaretlendirme, hem toplumsal bir olgu hem de bireyin içsel gelişiminde bir varoluş biçimi olarak görülür (Dinkmeyer ve Losoncy, 1996).

Adleryen yaklaşımın temelinde yatan bu dinamik yapının yanında, cesaretlendirme kavramı sıklıkla övgü ve pekiştirme kavramlarıyla karıştırılmaktadır (Bandura, 1997). Ancak övgü, belirli bir davranış veya başarıya yönelik verilen olumlu geri bildirim olup dışsal motivasyonu artırmaya odaklanırken; pekiştirme daha çok davranışların sıklığını artırmaya yönelik ödül veya ceza temelli stratejileri ifade eder [Skinner, 1953; akt: Türkçapar ve Sargın, (2012)]. Cesaretlendirme ise bireyin içsel kaynaklarını ve öz-yeterlik algısını güçlendirmeye yönelik daha kapsamlı ve derin bir süreçtir (Carns ve Carns, 2006). Övgü bazen dışsal onay arayışını pekiştirebilir ve bağımlılık yaratabilirken, cesaretlendirme bireyin kendi içsel motivasyonunu ve dayanıklılığını artırmayı amaçlar (Henderlong ve Lepper, 2002). Ayrıca, övgü belirli performanslara odaklanır, cesaretlendirme ise bireyin sürece yönelik çabalarını ve kişisel gelişimini ön planda tutar (Wentzel, 1998). Bu temel farklılıklar, eğitimde cesaretlendirme yaklaşımlarının, övgü ve pekiştirme yöntemlerinden ayrı olarak, bireyin içsel motivasyonunu ve öz-yeterlik algısını destekleyecek özgün biçimlerde uygulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Adleryen yaklaşımın ve davranışçı kuramların ötesinde, cesaretlendirme kavramına farklı bir perspektiften yaklaşan Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ) Kuramları da bulunmaktadır. Bu kuramlar, cesaretlendirmeyi bireylerin sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi için merkezi bir unsur olarak konumlandırmaktadır. SDÖ yaklaşımlarına göre, cesaretlendirme öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, zorluklarla baş etmeleri ve olumlu sosyal ilişkiler kurmaları için gerekli psikolojik altyapıyı oluşturur (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Bu çerçevede, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri, empati kurmaları ve iş birliği yapmaları cesaretlendirme yoluyla teşvik edilir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). SDÖ programlarında öğretmenlerin ve akranların sağladığı olumlu geri bildirim ve destek, öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda daha etkin ve kendine güvenli bireyler olmalarını sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin sosyal çevrelerine uyum sağlamalarına ve ilişkilerinde güçlenmelerine katkı sunmaktadır. Bu kapsamda, cesaretlendirme duygu düzenleme, problem çözme, hedef belirleme ve dayanıklılık geliştirme gibi temel becerilerin kazanılmasında önemli bir rol oynar (Pellitteri ve Smith, 2007). Öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlayan çok boyutlu bir süreç olarak, cesaretlendirme SDÖ kuramlarında da

öncelikli olarak ele alınmaktadır. Bu temel çerçeve, akademik ortamda cesaretlendirmenin öğrencilerin motivasyonuna olan etkilerini kavramak için bir zemin sunmaktadır. Bundan sonra akademik cesaretlendirme kavramının özgül özellikleri ve eğitim bağlamındaki işlevleri ele alınacaktır.

2.3.2. Akademik Cesaretlendirmenin Kuramsal Gelişimi:

Akademik cesaretlendirme kavramı, zamanla psikoloji ve eğitim alanlarında özellikle motivasyon ve öğrenme süreçleriyle ilişkili çerçevelerde daha fazla ele alınan bir konu hâline gelmiştir. Başlangıçta öğrencilerin akademik başarısını etkileyen motivasyonel faktörler kapsamında ele alınan cesaretlendirme, zamanla daha kapsamlı bir psikolojik destek mekanizması olarak tanımlanmıştır (Wong, 2015). Kavramın temelinde, öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorluklar karşısında direnç gösterebilmeleri ve devam etme kararlılığı yer almaktadır. Bu anlamda akademik cesaretlendirme, yalnızca akademik performansı artırmaya yönelik değil, aynı zamanda öğrencilerin özgüven ve öz-yeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik psikolojik bir süreçtir (Bandura, 1997).

Akademik cesaretlendirme kavramının gelişiminde öz-yeterlik teorisi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bandura'nın (1977; 1997) öz yeterlik kavramı bireyin belirli bir görevi başarma konusundaki inancının, motivasyon ve performansını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu kavram, akademik cesaretlendirmeyi anlamada kuramsal temel sağlamış ve bu alanda yapılan çalışmalarda sıkça referans alınmıştır. Öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artırılması, öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına imkan sağlamakta ve bu bağlamda akademik cesaretlendirme kritik bir araç olarak görülmektedir (Schunk ve Pajares, 2002). Akademik cesaretlendirme kavramı sadece bireysel özelliklerle sınırlı kalmayıp sosyal etkileşimler bağlamında da incelenmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin, ailelerin ve akranların sağladığı destek, öğrencilerin cesaretlendirilmelerinde belirleyici rol oynamaktadır (Wentzel, 1998). Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları geri bildirimleri ve motivasyonel destekleriyle şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, pozitif psikoloji akımının etkisiyle, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin genel iyilik hallerini artırmadaki önemi de vurgulanmaya başlanmıştır (Seligman, 2011). Sonuç olarak, akademik cesaretlendirme, öğrenci başarısına katkı sağlayan psikolojik süreçler arasında giderek daha fazla önem kazanan ve çok yönlü olarak değerlendirilen bir kavramdır. Kavramın gelişimi, motivasyon, öz-yeterlik ve sosyal destek teorilerinin birleşiminden oluşmakta ve eğitim uygulamalarında öğrencilerin akademik ve psikolojik gelişimlerini desteklemek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

Wong (2015) tarafından geliştirilen Üçlü Cesaretlendirme Modeli (*Tripartite Encouragement Model*), akademik cesaretlendirmenin çok boyutlu yapısını *odaklanma, etkili cesaretlendirmenin özellikleri* ve *cesaretlendirme düzeyleri* olmak üzere üç temel boyut üzerinden açıklamaktadır. Bu 3 boyuttan ilki cesaretlendirmenin odaklandığı iki temel yönü tanımlamaktadır: meydan okuma odaklı cesaretlendirme ve potansiyel odaklı cesaretlendirme. Meydan okuma odaklı cesaretlendirme, bireylerin zorlu yaşam koşullarıyla karşı karşıya kaldığı durumlarda bireylere yönelik destekleyici mesajları içerirken; potansiyel odaklı cesaretlendirme, bireyin gelişimini teşvik etmeye ve içsel potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik iletileri kapsamaktadır (Wong, 2015). Bu ayrım, cesaretlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemini ortaya koymaktadır; bazı bireyler meydan okuma odaklı cesaretlendirme ile daha etkili iletişim kurarken, bazıları potansiyel odaklı cesaretlendirmede daha başarılı olabilmektedir. Potansiyel odaklı cesaretlendirmenin modele dâhil edilmesi, cesaretlendirmenin yalnızca bireyler zorlayıcı durumlarla karşılaştığında değil, aynı zamanda onların kişisel gelişim süreçlerini desteklemek amacıyla da önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Modelin ikinci boyutu olan etkili cesaretlendirmenin özellikleri, cesaretlendirici mesajların etkili olabilmesi için üç temel ilkeye dayanmaktadır. İlk olarak, mesajın bireyin eksikliklerinden ziyade ilerlemesine ve sürece -yani çaba, strateji ve tutum gibi etkenlere-odaklanması önemlidir. İkinci olarak, mesajı ileten kişinin güvenilir biri (örneğin bir otorite figürü ya da bireyi yakından tanıyan biri) olarak algılanması, cesaretlendirmenin etkisini artırmaktadır. Üçüncü olarak ise, mesajın gerçekçi ve inandırıcı olmasıdır. Abartılı ya da ulaşılması güç ifadeler, alıcıda samimiyetsizlik izlenimi yaratabilir. Bu nedenle etkili cesaretlendirme, alıcının kendi inançlarıyla uyumlu, dengeli ve içten bir biçimde sunulmalıdır (Wong, 2015). Modelin üçüncü boyutu cesaretlendirmenin farklı düzeylerde kavramsallaştırılabileceğini ortaya koymaktadır. En temel düzeyde cesaretlendirme, kişiler arası iletişim yoluyla gerçekleşen bir sosyal etkileşimdir. Ancak model, cesaretlendirmenin aynı zamanda bireysel düzeyde bir karakter gücü ya da erdem olarak da değerlendirilebileceğini de öne sürmektedir. Bu bağlamda, bazı bireyler cesaretlendirme becerilerini doğal olarak ya da deneyim yoluyla daha fazla geliştirmiş olabilirler. Bu bireyler, güven oluşturma, mesajlarını inandırıcı şekilde sunma ve destekleyici tutum sergileme gibi noktalarda daha etkilidir. Ayrıca, cesaretlendirmenin bir erdem olarak görülmesi, bu özelliğin öğretilebilir ve geliştirilebilir olduğunu vurgulamakta; yalnızca alıcı üzerinde değil, cesaretlendirici üzerinde de olumlu psikolojik etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, cesaretlendirmenin aile, okul ve örgüt gibi sosyal bağlamlarda grup normu hâline gelmesi, bireysel gelişimi destekleyen kapsayıcı sosyal ortamların oluşumunu mümkün kılabilir (Wong, 2015).

Akademik cesaretlendirmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarla kapsamlı biçimde desteklenmiştir. Özellikle, öğrencilerin akademik özgüvenini artırma, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme ve zorluklarla başa çıkma stratejilerini benimsemede akademik cesaretlendirmenin kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Wong, 2015). Bandura'nın Sosyal Bilişsel kuramı çerçevesinde, bireylerin öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı belirleyen temel faktörlerden biri olduğu vurgulanırken, cesaretlendirme mekanizmalarının bu inançları güçlendirdiği ortaya konmuştur (Bandura, 1997). Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme, öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler karşısında yılmadan devam etmelerini ve yeni öğrenme stratejilerini benimsemelerini teşvik eder (Schunk ve Pajares, 2002).

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları akademik zorluklara karşı direnç göstermelerinin, sadece bireysel yeteneklerine değil, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal ve pedagojik çevrenin özelliklerine de bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, motivasyon psikolojisi alanında öz belirleme kuramı çerçevesinde geliştirilen özerklik destekleyici öğretim modelleri, öğrencilerin akademik süreçlerde sürdürülebilir çaba göstermelerini sağlayan cesaretlendirme mekanizmalarının işleyişini açıklamada kuramsal bir zemin sunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Reeve, 2013). Akademik cesaretlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları bilişsel ve duygusal engellere rağmen akademik hedeflerine yönelmelerini mümkün kılan içsel ve dışsal motivasyonel kaynakların etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Niemiec ve Ryan, 2009). Bu kapsamda, cesaretlendirme yalnızca akademik başarıyı teşvik etmekle kalmayıp, aynı zamanda bu süreci sürdürülebilir ve anlamlı kılacak psikolojik destek dinamiklerini de içermektedir.

Öz Belirleme kuramı temelinde, öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarının eğitim ortamlarında sistematik biçimde desteklenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Özellikle özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilişki kurma (relatedness) ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencinin içsel motivasyonunun güçlenmesini sağlayarak öğrenme sürecine yönelik daha dirençli ve kararlı katılımı mümkün kılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2017). Öğretmenlerin bu ihtiyaçları destekleyen pedagojik tutumları, öğrencilerin akademik zorluklar karşısındaki dayanıklılığını ve psikolojik sürdürülebilirliğini artırmakta; böylece akademik cesaretlendirme, bireyin sadece anlık başarılarına değil, uzun vadeli akademik bağlılığına ve duygusal sağlamlığına katkıda bulunan çok boyutlu bir yapıya dönüşmektedir (Wentzel, 2009). Bu süreçte, öğretmenlerin özerklik destekleyici tutumları, akademik cesaretlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilere anlamlı seçimler sunmak, bireysel görüşlerini kabul etmek ve öğrenme hedeflerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı biçimde düzenlemek,

öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlamanın yanı sıra, öğrenme sürecini daha içsel güdülenmiş ve anlamlı kılmaktadır (Cheon, Reeve ve Moon, 2012).

Akademik cesaretlendirmenin öğrenme davranışları üzerindeki etkisi, öğrencilerin risk alma eğilimlerinin artmasıyla da kendini göstermektedir. Cesaretlendirme alan öğrenciler, hata yapma kaygısını azaltarak, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini daha etkin kullanabilmekte, böylece öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermektedirler (Wong, 2015). Bu durum, akademik motivasyonun ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamakta, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmede daha yetkin hale gelmesini sağlamaktadır (Zimmerman, 2002). Bununla birlikte, akademik cesaretlendirme sosyal açıdan da çeşitli önemli sonuçlar doğurmaktadır. Cesaretlendirilen öğrencilerin öğretmen ve akran ilişkilerinde daha proaktif ve iş birliğine açık davranışlar sergilediği; okul ortamında aidiyet duygusunun güçlendiği saptanmıştır (Eccles ve Roeser, 2011). Bu sosyal destek ve bağlılık, öğrencilerin okul yaşamındaki psikolojik iyi oluşunu artırmakta ve olumlu akademik davranışların sürekliliğini sağlamaktadır (Wentzel, 1998).

Son olarak, akademik cesaretlendirme, öğrencilerin akademik zorluklar karşısında dayanma gücünü artırarak, olumsuz deneyimlerden daha az etkilenmelerine katkı sağlar (Masten, 2001). Böylece, öğrenciler zorluklar karşısında motivasyonlarını kaybetmeden, akademik hedeflerine ulaşmak için çaba göstermeye devam etmektedir. Tüm bu etkiler, akademik cesaretlendirmenin öğrenci davranışlarını şekillendirmede ve akademik başarıyı desteklemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

2.3.3. Akademik Cesaretlendirmeyi Etkileyen Faktörler:

Akademik cesaretlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını destekleyen, akademik öz-yeterlik algılarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artıran çok boyutlu bir psikososyal mekanizma olarak alanyazında giderek artan bir öneme sahiptir (Eccles ve Wigfield, 2020). Bu mekanizma, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşma motivasyonlarının güçlendirilmesini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenme süreçlerindeki olası engelleri aşmalarına olanak tanımaktadır. Akademik cesaretlendirme, yalnızca bireysel düzeyde ele alınamayacak kadar karmaşık ve çok katmanlıdır. Aile ve sosyal destek sistemleri, öğretmen davranışları ile kültürel farklılıklar bu süreci etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Liu ve Chiang, 2019). Destekleyici, kapsayıcı ve öğrenci odaklı öğretmen tutumları, öğrencilerin öğrenme ortamlarında psikolojik güvenlik hissetmelerini sağlayarak, öz-yeterlik ve içsel motivasyonlarının artmasına olanak verir (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008). Ayrıca, etkili geri bildirim stratejileri ve yapılandırılmış öğretim yaklaşımları, öğrencilerin bilişsel süreçlerine olumlu katkıda bulunmakta ve öğrenme motivasyonunu

artırmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Öte yandan, otoriter öğretmen yaklaşımları veya aşırı kontrolcü sınıf yönetimi biçimleri, öğrencilerde akademik kaygıyı tetikleyerek motivasyon kaybına neden olmakta ve uzun vadede akademik performansın düşmesine yol açmaktadır (Reeve, 2013). Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin geliştirilmesi, akademik cesaretlendirme süreçlerinin etkinliği açısından stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin akademik cesaretlendirme üzerindeki etkisi önemli olmakla birlikte, bu süreç yalnızca okul içi etkileşimlerle sınırlı değildir. Aile ve sosyal destek sistemleri de öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkileyen çok boyutlu yapının temel unsurlarından biridir. Ebeveynlerin eğitim konusundaki tutumları, beklentileri ve çocuklarıyla kurdukları açık iletişim, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve başarılarını artırmada doğrudan etkilidir (Wang ve Sheikh-Khalil, 2014). Aile desteğinin yanı sıra, akran desteği ve okul dışı sosyal kaynaklar da öğrencilerin stresle başa çıkma ve akademik dayanıklılık geliştirme süreçlerinde kritik bir rol üstlenmektedir (Juvonen ve Wentzel, 2016). Bu unsurların yanı sıra, kültürel farklılıklar da akademik cesaretlendirme süreçlerini şekillendiren önemli bir faktördür (Kim, Sherman ve Taylor, 2008; Markus ve Kitayama, 1991).

Kültürel farklılıkların, akademik cesaretlendirme kavramının anlamlandırılması ve uygulanmasında belirleyici olduğu yönünde güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Kim ve diğerleri, 2008). Bireyselcilik ve kolektivizm gibi kültürel değer sistemleri, öğrencilerin akademik başarıya yükledikleri anlamı ve cesaretlendirme stratejilerine verdikleri tepkileri şekillendirir. Örneğin, kolektivist kültürlerde öğrencilerin akademik performansı aile ve toplumun beklentileri doğrultusunda şekillenirken, bireyci kültürlerde bireysel özerklik ve kişisel başarı ön plandadır (Markus ve Kitayama, 1991). Sonuç olarak, akademik cesaretlendirme, çok boyutlu ve etkileşimsel bir süreç olup; öğretmen davranışları, aile ve sosyal destek sistemleri ile kültürel bağlamın karmaşık etkileşimleri çerçevesinde incelenmelidir.

2.3.4. Akademik Cesaretlendirme ile İlgili Araştırmalar:

Son yıllarda akademik cesaretlendirme konusuna yönelik ilgi artmakta, bu alanda yapılan çalışmalar hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde çeşitli bulgular ortaya koymaktadır. Bu bölümde, akademik cesaretlendirmeye ilişkin yurtdışında ve yurt içinde yürütülen araştırmalardan elde edilen bazı bulgulara genel bir bakış sunulacaktır.

2.3.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Araştırmalar, öğretmenlerin sözel cesaretlendirme ve teşvik edici tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini göstermektedir. Gueguen, Martin ve Andrea (2015), öğretmenlerin sözel olarak cesaret verici tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen desteğinin yalnızca duygusal

değil, aynı zamanda bilişsel gelişim açısından da kritik bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Sözel teşvik mekanizmaları, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirerek hem akademik performanslarını hem de okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Akademik cesaretlendirmenin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu davranışları nasıl algıladıklarına dair önemli bulgular sunmaktadır. Kelly ve Daniels (1997), öğrencilerin basit övgülerden ziyade teşvik edici ifadeleri daha değerli bulduklarını belirtmiştir. Pety, Kelly ve Kafafy (1984) çalışmasında kız öğrencilerin cesaretlendirici ifadeleri erkeklere kıyasla daha çok benimsediği, Kelly'nin (2002) çalışması ise içsel denetim odağı yüksek öğrencilerin cesaretlendirmeyi daha çok içselleştirdiğini göstermiştir. Bu bulgular, akademik cesaretlendirmenin öğrenci özelliklerine göre farklılık gösterdiğini ve kişiselleştirilmiş yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

Akademik cesaretlendirme mekanizmalarının etkileri yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmamakta, öğrencilerin eğitim hedeflerini de şekillendirmektedir. Alcott (2017) tarafından yapılan çalışma, öğretmenler tarafından cesaretlendirilen öğrencilerin ileri düzey eğitim programlarına katılım oranlarının arttığını, bu etkinin özellikle dezavantajlı gruplarda daha belirgin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Zeldin ve Pajares (2000) STEM alanlarında başarılı olan kadınların kariyer tercihlerinde öğretmenlerin güven ve cesaretlendirmelerinin belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur.

Akademik cesaretlendirmenin etkileri demografik özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Usher ve Pajares (2006), sözel cesaretlendirmenin kız öğrenciler ve Afrikalı Amerikalılar için akademik öz-yeterliği anlamlı derecede artırdığını, ancak bu etkinin erkekler ve beyaz öğrenciler için gözlemlenmediğini belirtmiştir. Tweed ve Conway (2006) kültürel bağlamın bu süreçte önemli bir rol oynadığını ve kolektivist kültürlerde bireylerin önemli referans olarak gördükleri kişilerden aldıkları cesaretlendirmeye daha açık olduğu vurgulanmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, cesaretlendirme türlerinin çeşitli akademik sonuçlar üzerindeki etkilerini incelemektedir. Tang ve arkadaşları (2021), akademik cesaretlendirmenin alt boyutları olan meydan okuma odaklı ve potansiyel odaklı cesaretlendirmenin, öğrencilerin akademik bağlılık, umut ve minnettarlık düzeylerini artırdığını ve bu etkilerin yapısal eşitlik modeli analizleriyle doğrulandığını ortaya koymuştur. Wong ve arkadaşları (2019), meydan okuma odaklı ve potansiyel odaklı akademik cesaretlendirmenin akademik öz-yeterliği artırma mekanizmalarını incelemiş ve aracılık etkilerini ortaya koymuşlardır. Bulgulara göre, meydan okuma odaklı cesaretlendirmenin akademik öz-yeterlik ile ilişkisini kampüs aidiyeti aracılık ederken potansiyel odaklı cesaretlendirme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide ise umut

aracılık etmiştir. Bu sonuçlar, her iki cesaretlendirme türünün öz-yeterliği artırmada farklı yollar sunduğunu göstermektedir. Mu, Chen ve Duan (2021), akademik cesaretlendirmenin iki boyutunun umut, sosyal bağlılık ve akademik öz-yeterlik ile orta düzeyde ancak anlamlı pozitif ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Analizler, yalnızca meydan okuma odaklı cesaretlendirmenin akademik başarıyı anlamlı biçimde öngörebildiğini ortaya koymuştur. Potansiyel odaklı cesaretlendirmenin ise öğrencilerin geleceğe dair onay hissetmelerini desteklediği ve potansiyellerini açığa çıkarmalarına katkı sağladığı belirtilmiş; bu nedenle bu boyutun etkilerinin akademik başarı notlarına doğrudan yansımadığı ifade edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonuçları, akademik cesaretlendirmenin her iki boyutunun akademik başarıyı öngörmede farklı işlevler üstlendiğini, buna karşın boyutların birbirleriyle güçlü bir biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Akademik cesaretlendirme yalnızca öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerini etkilemekle kalmayıp, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve öğrenci ilişkilerini de şekillendiren bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Busque-Carrier, Ratelle ve Le Corff (2021), cesaretlendirme konusunda yetkin öğretmenlerin öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurduğunu ve bu durumun hem öğretmenlerin mesleki doyumunu artırdığını hem de öğrencilerin akademik ve psikolojik gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Datu (2017) ise öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin öğrencilerin sebat ve tutarlılık düzeylerini artırdığını belirterek, bu süreçte akademik cesaretlendirmenin önemine dikkat çekmiştir.

Araştırmalar, akademik cesaretlendirmenin yalnızca öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmayıp, öz-yeterlik, motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve okula aidiyet gibi psikososyal boyutları da güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerin ve uyguladığı teşviklerin, sınıf içi öğrenme deneyimini ve öğrencilerin genel gelişimini destekleyen kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun cesaretlendirme stratejileri geliştirmesi, eğitimsel çıktıların iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

2.3.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Türkiye'de akademik cesaretlendirme kavramına ilişkin araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Konuya doğrudan odaklanan çalışmalar genellikle ölçek uyarlamaları ya da akademik başarı, öz-yeterlik ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerle ilişkili olarak yürütülmektedir. Bununla birlikte, akademik cesaretlendirme kavramı, akademik motivasyon ve sosyal destek bağlamında da dolaylı olarak ele alınmaktadır.

Yalçın ve Oğuz Duran (2019) tarafından Akademik Cesaretlendirme Ölçeği'nin (ACÖ) Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilmiş ve ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Çalışmada, ACÖ toplam ve alt boyut puanları ile akademik doyum, akademik öz-yeterlik ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuş; ayrıca, akademik cesaretlendirme düzeyi ile genel akademik not ortalaması arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özellikle "Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme" alt boyutunun, bireylerin stresli akademik durumlarla başa çıkma süreçlerinde öz-yeterlik inancını destekleyici bir işlev gördüğü belirtilmiştir. Bu bulgular, akademik cesaretlendirmenin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda bireylerin öznel iyi oluş düzeylerine de katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, Okur, Ekşi, Demirci ve Ekşi (2023) tarafından yürütülen bir ölçek uyarlama çalışmasında, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerde azim ve umudu artırdığı ve bu değişkenlerin akademik iyi oluş üzerinde anlamlı etkiler yarattığı saptanmıştır. Çalışmada ayrıca, akademik cesaretlendirmenin azim aracılığıyla umudu ve azmin umut aracılığıyla akademik iyi oluşu dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, akademik cesaretlendirmenin hem doğrudan hem de dolaylı yollarla öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Akademik cesaretlendirme kavramı, alanyazında doğrudan sınırlı biçimde ele alınsa da, akademik motivasyon gibi ilişkili kavramlar üzerinden dolaylı olarak incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Günal (2024) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin uyguladığı cesaretlendirme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin pozitif geri bildirim verme, destekleyici tutum geliştirme, yapıcı eleştiri sağlama, öğrenci katılımını teşvik etme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarının, öğrencilerin özgüven, motivasyon ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı artışlara yol açtığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal etkileşim ve akran desteğini teşvik eden davranışlarının, öğrenciler arasındaki sosyal dayanışmayı güçlendirerek okul bağlılığı ve akademik performans üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, eğitim ortamlarında cesaretlendirmenin merkezi bir rol oynadığını ve öğrenci başarısında belirleyici bir faktör olduğunu desteklemektedir.

Benzer şekilde, Göksel, Aktop ve Kol (2025) tarafından yapılan çalışmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ile öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, öğrencilerin saygı duydukları akademisyenler tarafından cesaretlendirilmelerinin, yalnızca akademik motivasyonlarını artırmakla kalmayıp, başarıya ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmelerini de desteklediğini göstermektedir. Dolayısıyla akademik cesaretlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hem motivasyonel hem de performans odaklı etkiler yaratmaktadır.

Yurt (2022) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında, 2000–2021 yılları arasında Türkiye'de akademik motivasyon konulu 158 çalışmanın tarandığı ve 77 çalışmanın ayrıntılı incelendiği bildirilmiştir. Bu çalışmaların çoğunun nicel yöntemle yürütüldüğü ve örneklemlerinin büyük ölçüde üniversite öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik motivasyonun en çok öz-yeterlik, akademik erteleme, sınav kaygısı, akademik başarı ve özyönelimli öğrenme değişkenleriyle birlikte ele alındığı görülmektedir.

Genel olarak, Türkiye'de akademik cesaretlendirme araştırmaları, ölçek uyarlamaları, akademik başarı ve motivasyon ilişkileri ile sosyal-psikolojik boyutlar çerçevesinde ele alınmıştır. Alanyazında, ortaöğretim düzeyini kapsayan ve sosyal, akademik ile psikolojik boyutları bütüncül biçimde inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmalarda çoğunlukla bireysel düzeyde motivasyon etkenleri ön plana çıkarken, sosyal destek, cesaretlendirme ve psikolojik ihtiyaç temelli yaklaşımlara sınırlı düzeyde yer verilmektedir. Bu durum, akademik cesaretlendirme bağlamında daha kapsamlı ve özellikle ortaöğretim düzeyine odaklanan çalışmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

2.4. Okul Aidiyeti ve Psikolojik İyi Oluş Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Okul aidiyeti, gelişimsel olarak uyum sağlama ihtiyacının güçlü olduğu ergenlik döneminde özellikle önemlidir (Anderman, 2003). Araştırmalar incelendiğinde, daha yüksek düzeyde okul aidiyeti, öğrenciler için sıklıkla sağlık, iyi oluş ve akademik alanlarda olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Alanyazında okul aidiyetinin gençlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Newman, Lohman ve Newman (2007), grup aidiyeti duygusunun zihinsel sağlıkla olumlu ilişkili olduğunu ve hem kızlar hem de erkekler için geçerli olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, kızların grup aidiyetini erkeklerden daha güçlü hissettikleri ve grup aidiyetinin her iki cins için de içe dönük ve dışa dönük problemlerin bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Özellikle, grup üyeliğini yüksek değerli gören ancak grup aidiyeti duygusu yaşamayan kızlar ve erkeklerde, hem içe dönük hem de dışa dönük problemler belirgin biçimde daha yüksekti. Bununla birlikte, sosyal izolasyonun etkilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Olsson, McGee, Nada-Raja ve Williams (2013), ergenlik dönemindeki akademik başarının sosyal bağlılık aracılığıyla yetişkin iyi oluşunu dolaylı olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmada, yetişkinlikteki iyi oluş göstergelerinin—anlam duygusu, sosyal katılım, olumlu başa çıkma ve prososyal değerler—akademik yeterliliklerden ziyade sosyal bağlantı yoluyla daha güçlü biçimde açıklandığı ifade edilmiştir.

Wang ve Eccles (2013), davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımı içeren çok boyutlu bir yapı olarak okul bağlılığını incelemiş ve birden fazla okul özelliğinin bu üç tür katılım üzerindeki etkisini eşzamanlı olarak değerlendirmiştir. Bulgular, öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının, okul bağlılığı kalıplarındaki değişimi yordadığını göstermektedir. Özellikle öğrenciler, okul ortamını yapı açısından uygun, seçim yapma fırsatlarına sahip, öğrendiklerini kişisel olarak anlamlı ve öğrenme sürecinde hem öğretmen hem de akran desteği hissettikleri bir şekilde deneyimlediklerinde, öğrenme etkinliklerine daha fazla ilgi göstermekte ve bu etkinlikleri değerli bulmaktadırlar.

Van Ryzin ve diğerleri (2009), öğrencilerin akademik özerklik ile öğretmen ve akran desteği algılarının öğrenmeye katılımı olumlu etkilediğini ve bunun da uyumu (ör. umut) artırdığını saptamıştır. Araştırmada, öğrenmeye katılım ve olumlu akran ilişkilerinin, her biri okulda daha yüksek düzeyde umut geliştirebilen bağımsız faktörler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, akran desteğinin okul katılımına bağlı olmaksızın doğrudan uyumu olumlu etkilediği, akademik özerklik ve öğretmen desteği ile öğrenmeye katılım arasındaki karşılıklı ilişkinin ise akran desteği için geçerli olmadığı saptanmıştır

Cohman, Golm ve Sargeant (2024) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet hisleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, aidiyet duygusu yüksek olan bireylerin ruh sağlığı sorunları daha düşük düzeyde gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, okul aidiyetinin yaşam doyumuyla pozitif yönde bağlantılı olduğu; zorbalık gibi olumsuz sosyal deneyimlerin ise aidiyet hissini zayıflatabildiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin okul ortamında kendilerini kabul görmüş, değerli ve başarılı hissetmelerinin aidiyet duygusunu pekiştirdiği, nitel bulgularla da desteklenmiştir. Çalışmada aidiyetin yalnızca olumlu ilişkilerle değil, aynı zamanda olumsuz yaşantıların yokluğuyla da şekillendiği vurgulanmış; bu bağlamda okul aidiyetinin, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda, okul aidiyetinin gençlerin ruh sağlığı üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkilerine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. Shochet, Daddsi Ham ve Montague (2006), okul aidiyetinin depresyon ve anksiyete gibi yaygın ruh sağlığı sorunlarıyla anlamlı ilişkilere sahip olduğu ve gençlerin genel psikolojik durumları üzerinde kalıcı etkiler yaratabileceği ortaya konmuştur. Gunnarsdottir, Hensing ve Hammarström (2021), ergenlik döneminde düşük okul bağlılığının yetişkinlikte depresif belirtilerle ilişkili olduğunu ve aile iklimi ile okul bağlılığı arasındaki mekanizmaları anlamak için yaşam boyu süren daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Araştırma ayrıca, ergenlikteki sosyal ve maddi olumsuzlukların genç

yetişkinlikte bu ilişkiyi güçlendirerek zihinsel sağlık sorunlarının gelişimindeki karmaşık süreci vurguladığını göstermektedir.

Markowitz (2017), okul bağlılığı ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin, depresif belirtiler açısından daha yüksek risk altında olan gençler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve okul bağlılığının etkisinin, depresif belirtilerin sıklıkla daha belirgin hale geldiği erken yetişkinlik dönemine kadar devam edip etmediğini araştırmıştır. Bulgular, okul bağlılığının ölçüldüğü zamandan 10 yıl sonra, erken yetişkinlik döneminde (26–32 yaş) tüm gençler için etkili olmaya devam ettiğini göstermiştir. Ayrıca, okul bağlılığının, erken dönemde olumsuz deneyimler yaşamış gençler -hem istismar hem de diğer erken dönem olumsuzluklar açısından- için bile destekleyici bir faktör olduğu ve bu nedenle öğrencilerin okullara olan bağlılıklarını artırmaya yönelik politika ve uygulamaların, risk altındaki gençlere geniş çapta destek sağlamada etkili olabileceği saptanmıştır. Bu veriler, okul aidiyetinin, gençlerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyen ve olumsuz deneyimlere karşı koruyucu işlev gören temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Sebokova, Uhlarikova ve Halamova (2021) tarafından yürütülen çalışmada da benzer şekilde, aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek yaşam doyumu ve olumlu duygulanım bildirdiği; buna karşın aidiyet eksikliğinin duygusal sıkıntı, yalnızlık ve stres düzeylerinde artışla ilişkili olduğu bulunmuştur. Nitel ve nicel verilerin birlikte analiz edildiği bu çalışmanın bulguları, okul aidiyetinin ergenlik döneminde koruyucu bir psikososyal unsur olduğunu desteklemektedir.

Smith, Leonis ve Anandavalli'nin (2021) derleme çalışması, ergenlerde okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde, okul aidiyetinin yalnızlık ve sosyal izolasyonun azaltılmasında, ayrıca öğrencilerin ruh sağlığı ve psikososyal dayanıklılığının artırılmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, destekleyici ve kapsayıcı okul ortamlarının geliştirilmesi, ergenlerin iyi oluşunu olumlu yönde etkileyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Palikara, Castro-Kemp, Gaona ve Eirinaki (2021), okul aidiyetinin, sosyo-duygusal iyi oluş ile yalnızlık arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur. Bulgular, sosyo-duygusal iyi oluşun yalnızlık üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını, ancak okul aidiyetinin bu ilişkiyi anlamlı şekilde etkileyerek, ilkokul çağındaki bireylerin yalnızlık deneyimlerini dolaylı olarak şekillendirebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, okul aidiyetinin güçlendirilmesi, ergenlerin psikososyal iyi oluşunu desteklemek ve yalnızlık deneyimlerini azaltmak için önemli bir hedef olarak ele alınmalıdır.

Datu, Mateo ve Natale (2023), okul ortamında gösterilen nezaketin, öğrencilerin pozitif duygularının artması ve depresif belirtilerinin azalması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca, nezaketin okul aidiyeti üzerinden dolaylı etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Nezaket uygulamalarının, öğrencilerin sosyal çevrelerinden kabul ve destek hissetmesini sağlayarak aidiyet duygusunu güçlendirdiği; bunun da olumlu psikososyal sonuçlarla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, çalışmada okul aidiyeti ile algılanan depresif belirtiler arasında beklenmedik bir pozitif ilişki bulunmuş ve bunun kullanılan ölçüm aracının geçerliliğiyle ilgili olabileceği ifade edilmiştir.

Vang ve Nishina (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, okul içi etnik gruplar arası olumlu iklimin, öğrencilerin okul aidiyeti algısını güçlendirdiği ve bunun da psikolojik, fiziksel ve akademik iyi oluş üzerinde anlamlı etkiler doğurduğu bulunmuştur. Bulgular, okul aidiyetinin öğrencilerin genel iyi oluş deneyiminde önemli bir aracılık rolü üstlendiğini göstermekte; dolayısıyla, kapsayıcı ve etnik çeşitliliğe duyarlı okul ortamlarının öğrencilerin çok boyutlu iyi oluşunu desteklemede kritik bir unsur olduğu vurgulanmaktadır.

Genel olarak, okul aidiyetinin ergenlik döneminde hem kısa hem de uzun vadede psikolojik iyi oluş üzerinde güçlü ve koruyucu etkiler sağladığını, davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarıyla çok yönlü bir etkiye sahip olduğunu ve aracılık mekanizmaları üzerinden sosyal ilişkiler ve yalnızlık gibi psikososyal süreçleri şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Ergenlik döneminde bireyin kendini ait hissetmesi, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim açısından kritik bir rol oynamaktadır (Arslan ve diğerleri, 2020). Okul aidiyeti, öğrencilerin yalnızlık hissini azaltarak psikolojik iyi oluşlarını güçlendirebilir ve sosyal dışlanma gibi olumsuz deneyimlere karşı koruyucu bir işlev görebilir. Buna göre, Arslan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul aidiyeti bileşenleri olan sosyal dahil olma ve sosyal dışlanmanın ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal dâhil olmanın yalnızlık hissini anlamlı ölçüde azalttığını ve dolaylı olarak psikolojik iyi oluşu desteklediğini göstermiştir. Buna karşılık, sosyal dışlanma deneyimleri yalnızlık duygusunu artırmakta ve bu durum psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Yalnızlık, sosyal dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi veya tam aracılık rolü üstlenerek, sosyal dışlanmanın zararlarını güçlendirmektedir.

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları, yalnızca güncel psikolojik durumlarını değil, gelecekteki yaşam doyumlarını ve uyum süreçlerini etkilediğine dair bulgular yer almaktadır. Arslan, Allen ve Ryan (2020) tarafından yapılan uzunlamasına çalışma, düşük okul aidiyetinin ergenlerde içe ve dışa dönük sorunlar ile yaşam doyumu üzerinde hem anlık hem de gelecekte belirleyici olduğu ortaya koymuştur. Okul aidiyetinin, ergenlerin ruh sağlığını koruyucu bir

etkisi olduğu; sosyal dışlanmanın psikolojik sorunları artırdığı ve sosyal kapsamanın yaşam doyumunu güçlendirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, yaşam doyumunun okul aidiyeti ile duygusal ve davranışsal sorunlar arasındaki ilişkide kısmen aracılık ettiği gösterilmiştir. Bulgular, okul ortamlarında sosyal kapsamanın ve aidiyet duygusunun geliştirilmesinin ergenlerin psikolojik iyi oluşunun desteklenmesi için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yüksek düzeyde aidiyet, ergenlerin hem psikolojik hem de duygusal iyi oluşlarını destekleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Arslan ve Coşkun (2023) tarafından yürütülen araştırmada da, yüksek düzeyde okul aidiyetinin ergenlerde psikolojik ve duygusal iyi oluşun artışıyla ilişkili olduğu, aidiyetin karşılanmaması durumunda ise psikolojik sıkıntıların arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul aidiyetinin yalnızca koruyucu değil, aynı zamanda destekleyici işlev gören bir değişken olduğunu göstermektedir.

Akar Vural, Dönmez, Güven ve Gündoğdu (2020), ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti algıları ile okul bağlamındaki öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşükten ortaya değişen düzeylerde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin okula bağlılık hislerinin, okul yaşamındaki psikolojik iyilik hâlleriyle yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Yılmaz ve Büyükcebeci (2019) ise aidiyet duygusunun mental iyi oluş ile çocukluk dönemine ait mutluluk ve huzur anıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu; çocukluk anılarının aidiyet ile mental iyi oluş arasındaki ilişkinin kısmi aracısı olduğunu tespit etmiştir.

Sosyal zorluklar ve olumsuz deneyimler, öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir; ancak güçlü bir aidiyet duygusu bu etkileri hafifletebilir. Arslan ve Allen'in (2021) çalışması, okul ortamında yaşanan sosyal güçlüklerin ergenlerin okul aidiyeti duygusu ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal zorlukların duygusal sorunları artırabileceği; ancak güçlü bir aidiyet duygusunun bu etkileri azaltarak daha yüksek iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Arslan (2018), okulda dışlanmışlık deneyimi yaşayan ergenlerin psikolojik iyi oluşlarının anlamlı şekilde düşük olduğunu ve bu öğrencilerin duygusal ve davranışsal sorun yaşama olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuştur.Bu bulgular, aidiyetin özellikle risk altındaki öğrenciler için psikolojik tampon işlevi görebileceğini göstermektedir.

Okul aidiyetinin eksikliği, sadece psikolojik iyi oluşu değil, aynı zamanda davranışsal uyum sorunlarını da artırabilir. Duru'nun (2015) çalışmasına göre, kendini okulda değersiz ve dışlanmış hisseden öğrenciler, akranlarına kıyasla daha fazla psikolojik uyum sorunu yaşamakta ve daha düşük düzeyde psikolojik iyi oluş sergilemektedir. Aidiyet duygusu zayıf olan ergenlerde saldırganlık, okuldan kaçma ve madde kullanımı gibi davranışların daha sık

görüldüğü ifade edilmektedir. Bu durum, okul ortamıyla kurulan bağın yalnızca duygusal değil, davranışsal düzeyde de yansımalarının olduğunu göstermektedir.

Aidiyet duygusu, farklı yaş gruplarında da psikolojik iyi oluşla ilişkilidir ve ergenlikten genç yetişkinliğe kadar uzanan etkiler gösterebilir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, okul aidiyeti duygusu ile mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur; aidiyet duygusu arttıkça mutluluk düzeylerinin yükseldiği ve negatif duyguların azaldığı tespit edilmiştir (Esen ve Aktağ, 2022). Bu sonuçlar, aidiyetin yalnızca ergenlerle sınırlı olmadığını, farklı yaş gruplarında da psikolojik iyi oluşu destekleyen evrensel bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul aidiyetinin psikolojik iyi oluşun farklı boyutlarıyla ilişkisini ortaya koyan araştırmalar, aidiyet duygusunun ergenlerin ruh sağlığını desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışmalar, okul aidiyetinin yalnızca olumlu psikolojik sonuçlarla değil, aynı zamanda sosyal dışlanma, yalnızlık ve duygusal sıkıntı gibi olumsuz deneyimlere karşı koruyucu bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, ergenlerin gelişimsel süreçlerinde aidiyet duygusunun güçlendirilmesinin, hem mevcut hem de gelecekteki psikolojik iyi oluşlarının artırılmasında kritik bir unsur olduğunu göstermektedir.

2.5. Okul Aidiyeti ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

Bu bölümde, okul aidiyeti ile akademik cesaretlendirme arasındaki ilişki, alanyazında yer alan araştırma bulguları doğrultusunda ele alınacaktır.

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Okul aidiyeti ve akademik cesaretlendirme ilişkisine odaklanan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğrencilerin aidiyet duygusunu ve akademik motivasyonlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. St-Amand, Smith ve Goulet (2024) tarafından vurgulandığı üzere, öğretmenlerin mizah kullanma biçimleri öğrencilerin okul aidiyetini şekillendirmede kritik bir rol oynar; özellikle dersle ilişkili mizah aidiyet duygusunu güçlendirirken, küçümseyici mizah olumsuz etki yaratmaktadır. Bu olumlu mizah yaklaşımlarının, öğretmen desteği ve akademik cesaretlendirme kapsamında değerlendirilebileceği, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler, onların eğitimle ilgili beklentilerini ve aidiyet algılarını şekillendirmektedir. Wong, Parent ve Konishi (2019) tarafından Hong Kong'da gerçekleştirdiği 3.238 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmasının ve okula aidiyet hissetmelerinin

eğitimle ilgili beklentilerini yükselttiği bulunmuştur. Benzer şekilde, Hughes (2011) öğretmenlerini sıcak ve kabul edici bulan öğrencilerin akademik yeterlik algılarının ve okula bağlılıklarının arttığını belirtmektedir. Roffey'in (2012) çalışması ise, öğretmen dışındaki okul personelinin ulaşılabilirliği ve olumlu iletişim kurmasının da aidiyet üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Zumbrunn, McKim-Buhs ve Hawley (2014), destekleyici sınıf ortamlarının aidiyet duygusunu anlamlı şekilde yordadığını; bu aidiyetin ise akademik başarı, katılım ve motivasyon üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada aidiyet, öğrencilerin öğrenme süreçlerine istekli ve anlamlı katılımını sağlayan temel bir psikolojik kaynak olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkiler ve sınıf içi iletişim biçimleri, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak aidiyet gelişimini desteklemektedir.

Aidiyet ve akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Goodenow (1992), aidiyet duygusunun arttıkça öğrencilerin daha fazla çaba gösterdiğini, başarı sağlandığında ise aidiyetin daha da pekiştiğini ifade etmektedir. Bu ilişki, yalnızca motivasyonel düzeyde değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerine anlamlı katılımında da belirleyici rol oynamaktadır. Stevens, Hamman ve Olivárez (2007), öğretmenlerin öğrencilere sağladığı başarı odaklı desteğin ve yeni beceriler kazanmaya teşvik etme yaklaşımlarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve okul aidiyetlerini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Apaloo'nun (2021) geniş ölçekli çalışması ise öğretmen desteğinin okul aidiyeti ile akademik başarı arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı olduğunu göstermiştir. Bu ilişki, çeşitli sosyo-demografik faktörler kontrol edildiğinde dahi anlamını korumakta ve okul aidiyeti ile öğretmen desteğinin birlikte ele alınmasının akademik başarı açıklamasında önemine işaret etmektedir. Hughes ve Kwok (2007), öğrencilerin akademik motivasyonu ve başarısında sosyal ilişkilerin önemini destekleyen bulgular elde etmiş, özellikle öğrenci-öğretmen ve ebeveyn-öğretmen ilişki kalitesinin, sınıf içi katılım aracılığıyla çocukların akademik kazanımlarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aidiyetin akademik motivasyon ve katılım üzerindeki etkileri farklı araştırmalarla da doğrulanmıştır. Goodenow ve Grady (1993), okul aidiyeti yüksek öğrencilerin daha motive, akademik olarak daha katılımcı olduklarını göstermektedir. Okul aidiyetinin, bireysel arkadaş gruplarının etkisinden daha güçlü bir topluluk duygusu yaratarak, öğrencilerin kendilerini tanınmış ve değerli hissetmelerini sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca, aidiyet ile motivasyon arasındaki ilişkinin karşılıklı ve etkileşimli olduğu, motive öğrencilerin de okulda daha fazla kabul ve saygı gördüğü vurgulanmaktadır. Tang, Datu, Liu, Shen ve Xing'in (2023) bulguları, genel akademik cesaretlendirmenin ve özellikle zorluk odaklı cesaretlendirmenin, öğrencilerin

kararlılık ve akademik katılım üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, akademik zorluklarla karşılaşan öğrencilerin desteklenmesinin okul aidiyetini ve katılımını artırabileceğini işaret etmektedir. Ek olarak, Kiefer, Alley ve Ellerbrock (2015) öğretmen katılımının öğrencilerin ilişki kurma ihtiyaçlarını karşılama ve okula uyum süreçlerinde merkezi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurması, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve akademik cesaretlendirmeyi desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları, öğrencilerin okul aidiyeti ve akademik cesaretlendirme algılarını şekillendiren çok boyutlu etkenlerdir. Mizah kullanımı, destekleyici iletişim, ulaşılabilirlik ve başarı odaklı yaklaşımlar gibi farklı tutumlar, öğrencilerin kendilerini okul ortamında değerli ve motive hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu faktörlerin her biri, öğrencilerin aidiyet duygusu ve akademik cesaretlendirme deneyimlerinde birbirini tamamlayıcı roller üstlenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu çok yönlü tutumlarının dengeli ve bütüncül bir şekilde ele alınması, öğrencilerin akademik motivasyon ve katılım süreçlerini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Türkiye'de gerçekleştirilen ve okul aidiyeti ve akademik cesaretlendirme kavramlarının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle aşağıda akademik cesaretlendirme ile ilişkilendirilebilecek öğretmenlerin destekleyici tutumlarının incelendiği çalışmalara yer verilmiştir. Buna göre Subaşı Çolak, Koçak, Taş ve Yerdelen (2022), fen öğretmenlerinin ihtiyaç destekleyici tutumlarının öğrencilerin kolektif katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin özgüvenini ve aidiyetini güçlendiren bu destekleyici öğretmen davranışları, sınıf içi düzen ve öğretici geri bildirimlerle birleştiğinde, öğrencilerin derse katılımını ve ısrarcılığını artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Ümmet, Doğan ve Kemahlı (2019), öğrenci-öğretmen ilişkisi ile okul aidiyeti arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiş; öğretmenlerin ilgi göstermesi ve motive etmesinin aidiyet duygusunu güçlendirdiği belirtilmiştir.Bu iki kavramın ele alınmasına yönelik araştırmalar, öğretmenleri tarafından desteklenen ergenlerin okul katılımını ve aidiyetini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2.6. Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

2.6.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Öğrencilerin psikolojik iyi oluşu öğrenme ortamındaki destekleyici ilişkiler ve motive edici uygulamalarla da şekillenir; akademik cesaretlendirme, bu süreçte hem bireysel

yeteneklerin gelişimini hem de sosyal bağların güçlenmesini destekleyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Wong (2015) tarafından ortaya konan kuramsal çerçeveye dayanan araştırma bulguları, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin psikolojik iyi oluşu üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkiler yaratabildiğini göstermektedir. Aracılık analizleri, potansiyele odaklı ve zorluğa odaklı cesaretlendirme türlerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı işlevler üstlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle potansiyele odaklı akademik cesaretlendirme, öğrencilerin umut düzeyini artırmakta ve bu sayede öz-yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sunmaktadır; bu da akademik bağlamda daha yüksek düzeyde iyi oluş deneyimine zemin hazırlamaktadır. Öte yandan, zorluğa odaklı cesaretlendirme, öğrencilerin sosyal ilişkiler yoluyla aidiyet ve bağlılık hislerini pekiştirerek iyi oluşun sosyal boyutunu desteklemektedir. Bu bulgular, akademik cesaretlendirmenin yalnızca motivasyonel bir unsur olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin öznel iyi oluşunu besleyen, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir psikososyal kaynak olduğunu göstermektedir.

Tang, Datu, Liu, Shen ve Xing (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, akademik cesaretlendirme ile onun alt boyutları olan potansiyele odaklı ve zorluğa odaklı cesaretlendirmenin öğrencilerin akademik bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Özellikle, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin psikolojik dayanıklılık özelliklerinden biri olan çaba gösterme azmini (perseverance of effort) artırarak, akademik bağlılık üzerinde dolaylı etkiler yarattığı saptanmıştır. Potansiyele odaklı cesaretlendirmenin ilgi tutarlılığı (consistency of interests) üzerindeki etkisi zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, zorluğa odaklı cesaretlendirmenin çaba gösterme azmi üzerindeki pozitif etkisi güçlüdür. Bu durum, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin akademik süreçlere etkin katılımını desteklemede azim gibi bireysel psikolojik mekanizmaların temel rol oynadığını göstermektedir.

Gong, Jiao, Xia, Yu ve Lv (2022) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu etkinin, iki önemli aracılık mekanizmasıyla açıklanabileceği belirtilmiştir: İlk olarak, akademik cesaretlendirme alan öğrencilerin kampüsle bağlantı hissetme düzeylerinin artması, aidiyet duygularını güçlendirerek akademik öz-yeterliklerini artırmaktadır. İkinci olarak ise, akademik cesaretlendirme öğrencilerin hedeflerine yönelik umut düzeylerini yükselterek öz-yeterlik algısına olumlu katkı sağlamaktadır. Araştırma, hem zorluklara odaklı hem de potansiyele odaklı akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin psikososyal gelişimine olumlu katkılar sunduğunu vurgulamaktadır. Ancak akademik cesaretlendirme ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkide akademik bağlılığın moderatör rolü anlamlı bulunmamış, akademik bağlılığın ise öz-yeterlik üzerinde doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir.

Lin, Zhang, Song, Xuan Duan ve Duan (2024) tarafından ebeveyn teşvikinin çocukların psikolojik ve akademik gelişimi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, aile ortamında sunulan cesaretlendirici tutumların çocukların sabit zihniyetten gelişim zihniyetine geçişini desteklediği belirtilmiştir. Bu durum, çocukların daha iyimser bir tutum geliştirmelerine, algılanan stres düzeylerinin azalmasına ve nihayetinde akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarını farklı etkinliklere katılmaları, yaratıcı düşünmeleri ve yenilikçi davranışlar sergilemeleri yönünde cesaretlendirmeleri, bireysel ifade alanlarını genişletmekte ve öz-farkındalıklarını artırmaktadır. Bu bulgular, aile bağlamında sunulan teşvik edici yaklaşımların yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda ergenlerin psikolojik iyi oluşunu da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Wong, Li, Cheng ve McDermott (2025) tarafından yürütülen araştırma, cesaretlendirme mesajlarının içeriğinde yer alan belirli unsurların alıcılar üzerindeki algılanan olumlu etkilerini inceleyerek, psikolojik iyi oluşla ilişkisini ortaya koymuştur. Bulgular, içgörü kazandırma, özgüven artırma ve ilgi ifade eden unsurların, cesaretlendirme mesajlarının uzun vadeli etkisine dair algıyı anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Bu içerik özellikleri, bireylerin yalnızca duygusal durumlarını iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda kendilerine ve geleceklerine dair daha güçlü inançlar geliştirmelerini sağlamaktadır. Özellikle içgörü kazandırma niteliği taşıyan mesajlar, yeni inançların oluşumunu ve teşvik edici kişilerle ilişkilerin güçlenmesini destekleyerek psikolojik iyi oluş üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etki göstermiştir. Khan (2013), pozitif psikolojik güçlerin ve alt boyutlarının -öz-yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık- birbirleriyle ve öğrencilerin öznel iyi oluşlarıyla olumlu ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, okul ortamındaki öğretmen rehberliğinin pozitif yaşam becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynadığını; aile ve arkadaş çevresinden gelen eğitimsel cesaretlendirmenin ise öğrencilerin umut, iyimserlik, öz-yeterlik ve dayanıklılık düzeylerini artırmada eşit derecede önemli olduğunu belirtmektedir.

Mills-Webb ve Hennessey (2025) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin öğretmen-öğrenci ilişkileri algılarının kalıcı farkındalık düzeyini anlamlı biçimde artırdığı ve buna bağlı olarak psikolojik sıkıntı düzeylerini azalttığı ortaya konmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin akademik cesaretlendirme yoluyla sundukları desteklerin öğrencilerin içsel kaynaklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Kalıcı farkındalık, öğrencilerin stres ve zorlukları fark edip kabul etme becerisini artırarak psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, akademik cesaretlendirme süreci içinde kalıcı farkındalığı artırarak ergenlerin psikolojik iyi oluşunu destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalar akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirmesi, öğrenmeye katılımını, öz-yeterlik algılarını, umut ve dayanıklılık düzeylerini artırmakta ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir. Potansiyele ve zorluğa odaklı cesaretlendirme türleri, öğrencilerin motivasyonel ve sosyal ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı görevler üstlenmekte, öğrencinin kendine yönelik olumlu algılar geliştirmesini sağlamaktadır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve güven ortamı, uygusal ve davranışsal uyumu pekiştirmekte, psikolojik sıkıntıları azaltmaktadır.

2.6.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerine dair yapılan araştırmalar, bu ilişkinin çok boyutlu ve karmaşık yapısını ortaya koymaktadır. Okur, Ekşi, Demirci ve Ekşi (2025) tarafından yürütülen bir araştırmada, akademik cesaretlendirmenin üniversite öğrencilerinin akademik iyi oluşunu hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların akademik cesaretlendirme algıları arttıkça, azim (grit) ve umut düzeylerinin anlamlı biçimde yükseldiği; bu iki değişken aracılığıyla akademik iyi oluşlarının da güçlendiği belirlenmiştir. Özellikle, akademik cesaretlendirme ile akademik iyi oluş arasındaki ilişkide azim ve umudun ardışık aracılık rollerinin bulunması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, cesaretlendirme desteği almayan bireylerde azim eksikliği ve buna bağlı umutsuzluk görülürken, akademik cesaretlendirme öğrencilerin hem kendine olan inançlarını hem de akademik yeterlik algılarını desteklemekte; dolayısıyla akademik iyi oluşlarını artırmaktadır.

Can (2023), algılanan sosyal destek ve psikolojik iyi oluşun riskli davranışları anlamlı biçimde azalttığını ve gençlerin sağlıklı sosyal ilişkilerinin riskli davranışların önlenmesinde önemli olduğunu göstermiştir. Özdoğan (2021), öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin ergenlerin psikolojik iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Bulgular, bireysel düzeyde olumlu şemalar ve akademik azmin ergenlerin iyi oluş düzeyini güçlendirdiğini; okul iklimi ve önleyici rehberlik uygulamalarının da anlamlı katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ergenlerin psikolojik iyi oluşunu desteklemek için hem öğrenciye yönelik kişisel beceri gelişimini hem de okul ortamına yönelik iyileştirmeleri içeren bütüncül programların önemini vurgulamaktadır. Akdoğan (2023), üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş ile akademik motivasyon arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, psikolojik iyi oluş düzeyi arttıkça akademik motivasyonun da yükseldiği, ayrıca aile, arkadaş ve özel bir kişiden algılanan sosyal desteğin motivasyonu desteklediği görülmüştür. Bulgular, akademik

motivasyonu yordamada en etkili değişkenin psikolojik iyi oluş olduğunu, bunu arkadaş desteğinin izlediğini göstermektedir.

Alanyazın, akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin motivasyonel ve psikososyal kaynaklarını anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenler, aileler veya çevreden alınan cesaretlendirici desteklerin, öğrencilerin öz güvenini, çaba gösterme isteğini ve akademik bağlılığını artırdığını göstermektedir. Özellikle zorluklar karşısında cesaretlendirilen öğrencilerin daha kararlı davrandığı, potansiyellerine vurgu yapılan öğrencilerin ise geleceğe daha umutla baktığı görülmektedir. Bu süreçte, umut, azim ve öz-yeterlik gibi faktörlerin akademik cesaretlendirme ile öğrenci başarısı arasında köprü kurduğu anlaşılmaktadır.

2.7. Okul Aidiyeti, Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Kavramlarının Birbirleri ile İlişkilerine Yönelik Araştırmalar

Mevcut araştırmalar incelendiğinde okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme değişkenlerinin bir arada ve doğrudan ele alındığı çalışmalara yazında rastlanmamaktadır. Bu durum, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul aidiyeti ile akademik cesaretlendirme arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalara ve bu iki değişkenin motivasyon, sosyal destek ve akademik güdülenme gibi etkenlerle dolaylı biçimde ilişkisini inceleyen çalışmalara ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda, aşağıda okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme ile ilişkili değişkenler arasında kurulan bağlantılara yönelik mevcut çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri dolaylı olarak ele alan ve yaşam doyumu, yalnızlık, sosyal ve zihinsel iyi oluş gibi kavramlara odaklanan araştırmalar da incelenmiştir. Psikolojik iyi oluş ile akademik cesaretlendirme arasındaki ilişki bağlamında ise akademik azim, umut ve sosyal destek kavramlarını odağına alan çalışmalara yer verilmektedir.

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Araştırmalar, öğretmenlerin sağladığı akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin öğrenmeye ve okula katılımını artırdığı, özgüven, motivasyon ve özerklik gibi psikolojik iyi oluş düzeyini etkileyecek duyguları güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Buna yönelik olarak Ryan ve Patrick (2001), sınıfın sosyal ortamının ergenlerin motivasyonu, derse katılımı ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin öğretmenleri tarafından cesaretlendirildiklerini ve değerli görüldüklerini algılamalarının, özgüvenlerini, öz düzenlemeli öğrenmelerini ve yıkıcı davranışlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akranlarla etkileşim ve fikir paylaşımı için

teşvik edilmelerinin motivasyonlarını artırdığı, öğretmenin karşılıklı saygı ve sosyal uyumu teşvik etmesinin ise akademik yeterlik ve öz düzenlemeyi artırdığı ifade edilmiştir. Öte yandan, rekabet ve karşılaştırmayı öne çıkaran ortamların, öğretmenle ilişkide özgüveni azalttığı ve yıkıcı davranışları artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akademik özerklik algısı, öğretmen ve akran desteği ile pekiştiğinde öğrenmeye aktif katılım sağlanmakta ve psikolojik iyi oluş düzeyi olumlu etkilenmektedir. Van Ryzin ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin akademik özerklik algıları ile okulda öğretmen ve akran desteğine dayalı aidiyet duygusunun, öğrenmeye katılım aracılığıyla psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmeye katılımın, öğrencilerin uyum sağlamasında (örneğin umut duygusunun gelişiminde) önemli bir aracı rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca, akran desteğinin psikolojik iyi oluş üzerinde öğrenmeye katılım aracılığı olmaksızın doğrudan etkili olduğu saptanmış; bu durum, okulda akran desteğinin öğrenmeye katılımı etkileyen sosyal modeller ve sosyalizasyon işlevlerinin yanı sıra, psikolojik uyum ve benlik saygısını şekillendiren kabul ve saygı gibi çok boyutlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme süreçleriyle desteklenen okul aidiyetinin, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırarak psikolojik iyi oluşlarını güçlendirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, akademik özerklik algısı, öğretmen ve akran desteğiyle pekişen aidiyet duygusu ile öğrenmeye katılım ve psikolojik iyi oluş arasında dinamik ve karşılıklı ilişkiler bulunmaktadır. Bu etkileşimler, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişim süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir.

Öğrencilerin okul topluluğuna aidiyet hissetmesi, güven ilişkileri ve öğretmenlerin olumlu öğretim uygulamalarıyla desteklenir. Li, Kuo ve Huggins (2024) tarafından yapılan araştırma bulguları, öğretmenlerin pozitif geri bildirim vermesinin öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumunun, öğretmen geri bildirimi ile okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi aracılık ettiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin olumlu geri bildirimlerinin öğrencilerin kendilerini okul ortamına ait hissetmelerini doğrudan desteklediğini ve bu etkinin öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri tarafından da şekillendiğini göstermektedir. Psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olması durumunda, öğretmen geri bildirimlerinin okula aidiyet üzerindeki olumlu etkisinin zayıflayabileceği bulguları, öğrencilerin ruh sağlığına yönelik destek programlarının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin geri bildirimlerinde olumlu ve spesifik yaklaşımlar benimsemesi ve okul içi psikolojik iyi oluş destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, öğrencilerin okul bağlılıklarının artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Benzer şekilde, Fenizia ve Parrello (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlere duyulan güvenin ve öğretmenlerin olumlu öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, güvenilir, açık ve destekleyici öğretmen figürlerinin öğrencilerin sadece öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak hissetmelerine de katkı sağladığını göstermektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen modelde, öğretmenlere duyulan güvenin, olumlu öğretim deneyimlerinin okul aidiyeti üzerindeki etkisini pekiştirdiği ve dolaylı olarak öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu desteklediği bulunmuştur. Bu çerçevede, okul ortamında güven ilişkilerini yeniden inşa etmeye yönelik sistematik müdahalelerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal bağlarını güçlendirme potansiyeline sahip olduğu ve okuldan ayrılma eğilimini azaltabileceği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin okulda kendilerini güvende, değerli ve desteklenmiş hissetmeleri, psikolojik iyi oluşun sürdürülebilirliğini artıran temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Okula aidiyeti etkileyen faktörlerden biri akranlarla olumlu ilişkiler kurma durumudur ve bu durumun gerçekleşmediği örneklerden biri ise zorbalık olabilir. Bu çerçevede, zorbalık, sosyal destek aracılığıyla psikolojik iyi oluşla ilişkili olarak ele alınabilecek bir kavram olarak düşünülebilir. Turner ve ark. (2014), depresyon ve anksiyete düzeyinin yükselmesinin zorbalığın yükselmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, okul iklimi alt başlığında akademik destek ve grup desteğine dair algıların olumlu yönde değişim göstermesinin zorbalık yapma eğilimini azalttığını belirtmiştir. Buna ek olarak, okul kimliğinin zaman içerisinde güçlenmesinin hem zorbalık hem de mağduriyet oranlarında anlamlı bir düşüş ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Maccagnan ve arkadaşları (2019), psikolojik iyi oluş düzeyindeki artışın sosyal çevre üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu karşılıklı ilişkinin okul aidiyetini güçlendirdiğini bildirmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları ve duygusal gelişimlerinin öğretmenlerin sağladığı destek ve akran etkileşimleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Akademik cesaretlendirme ve öğrencilerin öğrenmeye katılımını, okul aidiyetini ve psikolojik iyi oluşunu güçlendirirken, zorluklarla baş etmede de koruyucu bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmen ve okul ortamının sunduğu destek mekanizmaları, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri açısından kritik öneme sahiptir.

2.7.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme kavramlarının birbirleriyle ilişkilerini doğrudan ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bu kavramlarla ilişkili olabilecek farklı değişkenler

üzerinden yürütülen çalışmalar yer almaktadır. Söz konusu çalışmalar, algılanan sosyal destek, öznel iyi oluş düzeyi, yaşam doyumu, akademik azim, akademik güdülenme, sosyal destek ve zihinsel iyi oluş gibi konulara odaklanmaktadır.

Algılanan sosyal destek kavramı öğrenciye sunulan desteği ve desteğin biçimini değerlendirmesi yönüyle akademik cesaretlendirme ile dolaylı yoldan ilişkili bir kavram olarak ele alınabilir. Soyyiğit (2022), algılanan sosyal desteğin akademik cesaretlendirme aracılığıyla okula aidiyet üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ergenlerin okulda öznel iyi oluş düzeyi ile okula aidiyet arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Yalçın (2015) tarafından yapılan meta-analizde, sosyal destek ile öznel iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Akademik cesaretlendirme, sosyal destek kapsamında değerlendirildiğinde, ergenlerin psikolojik iyi oluşunu güçlendiren önemli bir faktör olarak öne çıktığı görülmektedir.

Akademik cesaretlendirme kavramı öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel alanlarda motivasyonlarını artırabilen ve bu bağlamda akademik güdülenmeyle ilişkili bir yapı olarak düşünülürse bu destekleyici süreç aracılığıyla okul aidiyetlerini artırabilir. Clark ve Schroth'a (2010) göre güdülenme, bireylerin davranışlarını harekete geçiren ve yönlendiren içsel bir güçtür; özellikle ergenlerin akademik başarı elde etmeleri açısından temel bir ihtiyaçtır. Karakurt (2022) tarafından yapılan araştırmada, okul bağlılığının akademik güdülenmeyi pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Akademik güdülenme üzerinde en güçlü etkiyi davranışsal bağlılık alt ölçeğinin gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, olumlu duygular alt ölçeğinin de akademik güdülenme üzerinde belirgin bir yordayıcı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, aile ile kurulan ilişkilerden alınan doyum, olumlu duygular, yaşam doyumu ve önemli diğer kişilerle olan ilişkilerden duyulan memnuniyetin, öğrencilerin akademik güdülenmelerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.Benzer şekilde, okula aidiyetin farklı alanlarda olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Cemalcılar (2010), öğrenim gördüğü okula aidiyet duyan öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla iyi ilişkiler kurduğunu, özsaygı ve yaşam doyumlarının yüksek olduğunu; kaygı, yalnızlık ve okula devam sorunlarının ise düşük olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme arasında karşılıklı etkileşimler olabileceği ve bu etkileşimlerin birbirini destekleyici nitelikte olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin sunduğu destekleyici tutumların, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra okula aidiyet ve psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu ilişkilerin ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarının

karşılanmasına ve bütüncül bir iyilik hâlinin okul ortamında desteklenmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine dair bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile birbirinden farklı iki nicel değişken arasındaki ilişki veya etki bir korelasyon katsayısı aracılığıyla ortaya çıkarılmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Korelasyonel ilişkileri inceleyen araştırmaların temel amacı değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği ya da söz konusu değişimin ne şekilde olduğunun incelenmesidir. Bu araştırmada incelenen değişimde okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolü olup olmadığı ele alınmıştır. Buna göre, alanyazında okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasında var olduğu bildirilen ilişkiye dayanarak akademik cesaretlendirme değişkeninin doğrudan veya dolaylı etkisinin aracılık rolü aracılık analizi ile test edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bir devlet Anadolu lisesinde 9, 10 ve 11. Sınıflarında öğrenim gören 473 öğrenci oluşturmuştur. Veri setinde katılımcıların yanıtlarında eksik veriler incelenmiştir. Ölçeklerin %10'undan fazlasını boş bırakan katılımcılar analiz dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda 19 katılımcı veri setinden çıkarılmış ve geri kalan veriler üzerinden analizler hesaplanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış olup bu örnekleme yöntemi araştırmacının kolaylık ve erişilebilirlik açısından elde edilebilen örnekleme birimlerini seçtiği ve bu birimler üzerinde çalışma gerçekleştirdiği bir yöntemdir (Benoot, Hannes ve Bilsen, 2016). Örneklem büyüklüğü belirlenirken Fritz ve MacKinnon (2007) tarafından yapılan Monte Carlo simülasyon çalışmaları dikkate alınmıştır. Bu simülasyonun sonuçlarına göre, %85 istatistiksel güç ($\alpha = .05$) için gerekli asgari örneklem büyüklüğü $N = 70$ olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmadaki örneklem büyüklüğünün aracılık etkilerini tespit etmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	266	56.2
	Erkek	207	43.8
	Toplam	473	100
Yaş	13 Yaş	1	.2
	14 Yaş	46	9.7
	15 Yaş	144	30.4
	16 Yaş	171	36.2
	17 Yaş	109	23
	18 Yaş	2	.4
	Toplam	473	100
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	135	28.5
	10.sınıf	161	34
	11.sınıf	177	37.4
	Toplam	473	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın katılımcıların oranının %56,2 (N=266) ile erkek katılımcıların oranı %43,8 (N=207)'den daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, büyük bir kısmının 15, 16 ve 17 yaş gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir. En fazla katılım %36,2, (N=171) ile 16 yaş grubunda, ardından %30,4 (N=144) ile 15 yaş grubunda ve %23 (N=109) ile 17 yaş grubunda olan katılımcılardan oluşmuştur. 13 yaş (%.2, N=1) ve 18 yaş (%.4, N=2) grubundaki katılımcı sayıları oldukça düşüktür ve bu yaş grupları örneklemde istisnai durumlar olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında, 11. sınıf öğrencileri %37,4 (N=177) ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Bunu %34 (N=161) ile 10. sınıf ve %28,5 (N=135) ile 9. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Okula Aidiyet Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Akademik Cesaretlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda katılımcıların cinsiyeti, sınıf düzeyi, yaşı ve seçtiği bölümle ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.

3.3.2. Okula Aidiyet Ölçeği:

Arslan ve Duru (2017) tarafından geliştirilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipinde olan ölçek "Hiçbir zaman (1)"dan "Her zaman (4)"a doğru derecelendirilmektedir. Ölçeğin toplam puanı değerlendirildiğinde yüksek puan yüksek düzeyde okul aidiyetini belirlemektedir. Ölçek, "Okulda Dışlanmışlık(2, 3, 5, 8 ve 10nolu maddeler)", "Okulda Kabul (1, 4, 6, 7 ve 9 nolu maddeler) olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek madde "Bu okulda arkadaşlarım, öğretmenlerim ve idareciler genellikle beni yok sayar/görmezden gelirler". Ölçekte 2,3,5,8 ve 10 nolu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .48 ile .86 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Okulda Kabul alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83; Okulda Dışlanmışlık alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki boyutlu yapısını değerlendirmek üzere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri; $\chi 2=65.389$ df=34, p =.001; CFI = .97; NFI = .96; NNFI = .98; SRMR = .046; RMSEA = .065 şeklinde bulunmuştur (Arslan ve Duru,2017).

Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık analizi okulda dışlanmışlık alt boyutu için α=.69, okulda kabul alt boyutu için α=.82 hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam maddelerine ait α=.82 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği:

Kern (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde olan ölçek "Hiçbir zaman (1)" dan "Her zaman (5)" e doğru derecelendirilmektedir. Ölçek "Bağlılık (5, 7, 11, 12 nolu maddeler)", "Kararlılık (2, 9, 17, 19 nolu maddeler)", "İyimserlik (3, 13, 15, 18 nolu maddeler)", İlişkililik (1, 10, 14, 16 nolu maddeler), " Mutluluk (4, 6, 8, 20 nolu maddeler)" olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek madde "Uğraştığım işe kendimi o kadar kaptırırım ki, geri kalan her şeyi unuturum". Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .68 ile .71 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan, ilgili alt boyuttaki özelliğe

sahip olduğunu göstermektedir. Ek olarak toplam puan iyi oluş puanını göstermektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88'dir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları bağlılık.64, kararlılık .80, iyimserlik .70, ilişkililik .72, mutluluk .85 alt boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre modele ilişkin uyum indeksleri $\chi 2$ (139) = 503.171, RMSEA = .040, %90 CI =[.05, .08], CFI = .96, SRMR = .03 olarak hesaplanmıştır olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Demirci ve Ekşi (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95'dir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Bağlılık .84, Kararlılık .72, İyimserlik .84, İlişkililik .88, Mutluluk alt boyutları için .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapı geçerliğini test etme amacıyla yapılan DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri x2=381,29, sd=160, RMSEA= .074, NNFI=.98, IFI=.98 ve SRMR=.052 olarak hesaplanmıştır (Demirci ve Ekşi,2015).

Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık analizi sonucunda Bağlılık α=.74, Kararlılık α=.67, İyimserlik α=.79, İlişkililik α=.80, Mutluluk α=.81 alt boyutları iken toplam puan α=.89dur.Ölçeğin alt faktörleri ile tümü arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise, korelasyon katsayılarının .67 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür.

3.3.4. Akademik Cesaretlendirme Ölçeği:

Wong (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Altılı Likert tipinde olan ölçek maddeleri; "Benim için Kesinlikle Doğru Değil(1)"den "Benim için Kesinlikle Doğru (6)"ya doğru derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe kişilerin akademik cesaretlendirme düzeyleri de yükselmektedir. Ölçek "Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme (1, 2, 3, 4 ve 5nolu maddeler)", "Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme (6, 7, 8, 9 ve 10nolu maddeler)"olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "Bağlılık (5, 7, 11, 12 nolu maddeler)", "Kararlılık (2, 9, 17, 19 nolu maddeler)", "İyimserlik (3, 13, 15, 18 nolu maddeler)", İlişkililik (1, 10, 14, 16 nolu maddeler), " Mutluluk (4, 6, 8, 20 nolu maddeler)" olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Örnek madde "Saygı duyduğum biri, akademik becerilerimle ilgili şüpheye düştüğümde kendime inanmam için beni cesaretlendirdi". Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları MOC alt boyutu için .93 ve POC alt boyutu için .90 ($p< .001$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre modele ilişkin uyum indeksleri $\chi 2$

(34) = 82.27, RMSEA = .06, %90 CI =[.05, .08], CFI = .96, SRMR = .03 olarak hesaplanmıştır olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Oğuz-Duran ve Yalçın (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin toplamına ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları MOC alt boyutu için .91 ve POC alt boyutu için .88 ($p< .001$) olarak hesaplanmıştır. ACÖ Türkçe uyarlamasında yapı geçerliğini test etme amacıyla yapılan DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri $\chi 2/df=2.81$, CFI= .97; GFI= .94 ve NFI=.95; RMSEA= .07 olarak bulunmuştur (Oğuz Duran ve Yalçın 2019). Madde-toplam korelasyonları 0.3'ün üzerinde olup, ölçek maddelerinin tutarlılığını desteklemektedir.Ayrıca, test-tekrar test güvenirliği 3 hafta arayla 30 kişilik örneklemde uygulanarak toplamda .74, alt boyutlarda ise .71–.76 arasında korelasyonlar elde edilmiştir. Ölçek puanları akademik doyum, akademik öz-yeterlilik ve yaşam doyumu gibi ilgili değişkenlerle düşük ama anlamlı pozitif ilişkiler göstermiştir ($r=.15–.21$, $p<.01$), bu da ölçeğin eşzamanlı geçerlik kanıtlarını desteklemektedir.

Bu çalışma kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlık analizi sonucuna göre meydan okuma odaklı cesaretlendirme $\alpha=.87$, potansiyel odaklı cesaretlendirme için $\alpha=.85$ olarak hesaplanırken ölçeğe ait toplam puan $\alpha=.91$'dir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına dair kullanım izni ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla talep edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (25.04.2025 tarihli - 2025-04 sayılı) ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilgili okulun idaresinden alınan uygulama izinlerini takiben (EK-1), araştırmacı tarafından yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır. Veri toplama araçları ders saatleri içerisinde öğrencilerin gönüllü katılımı göz önünde bulundurularak toplanmıştır. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacına yönelik bilgi verilip her bir uygulama, araştırmacı ve okul psikolojik danışmanı tarafından ilgili sınıf öğretmeni gözetiminde yaklaşık 20 dakikalık süre içinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik vb. betimsel istatistiklerin SPSS 26 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Veri setinde eksik verilerin bulunduğu 19 gözlem belirlenmiş ve bu gözlemler analizlere dâhil edilmemiştir. Bu işlem casewise deletion (hücre yoluyla silme) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Casewise deletion, eksik verisi bulunan katılımcıların veri setinden çıkarılması esasına dayanan ve özellikle eksik

veri sayısının az olduğu durumlarda önerilen bir yöntemdir (Kang, 2013). Böylece analizlerin geçerliliğini etkileyebilecek eksik veri kaynaklı yanlılıkların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü parametrik testlerin uygulanabilirliği açısından değerlendirilmiş; normal dağılım varsayımının sağlanması ve örneklem sayısının alanyazında belirtilen eşik değerleri karşılaması nedeniyle analiz süreci parametrik testlerle yürütülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin geçerliliği için öncelikle normallik ve varyans homojenliği varsayımları değerlendirilmiştir. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek test edilmiş, bu değerlerin ±1 aralığında bulunması normalliği desteklemiştir. Varyansların eşitliği varsayımı ise Levene testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre parametrik testlerin uygulanabilir olduğu belirlenmiştir.

Buna ek olarak çalışma grubunun okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü belirlemek amacıyla aracılık rolü analizi yapılmıştır. Alanyazında, klasik aracılık analizi yöntemi olarak bilinen Baron ve Kenny'nin (1986) yaklaşımının aracılık etkisinin anlamlılığını test etmede yeterince güçlü olmaması ve modern istatistiksel teknikleri içermemesi gerekçesiyle önerilmemektedir (Gürbüz ve Bayık, 2021). Bu nedenle, daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla Hayes (2018) tarafından geliştirilen ve bootstrap yöntemiyle aracılık etkisini doğrudan test etmeye olanak tanıyan PROCESS Makrosu (Model 4) tercih edilmiştir. Bu yöntem, parametre varsayımlarına daha az bağımlı olup, aracılık etkisinin istatistiksel anlamlılığını daha sağlam biçimde değerlendirmeye imkân vermektedir. Analizler SPSS programında gerçekleştirilmiş ve bootstrap yöntemi ile aracılık etkisinin anlamlılığı test edilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin güven aralıklarının sıfırı içermemesi, aracılık etkisinin anlamlılığı açısından değerlendirme kriteri olarak kullanılmıştır (Hayes, 2018). Aracılık analizinin yapılması için gerekli varsayımların(normallik, eş varyanslık, bağımsızlık, çoklu doğrusal bağlantı, uç değerler) karşılanıp karşılanmadığını incelemek amacıyla gerekli analizler yapılmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu ve bu nedenle verilerin normallik varsayımını sağladığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çok değişkenli uç değerlerin incelenmesi için Mahalanobis değerleri kullanılmıştır ve analiz sonuçlarına göre $p<.001$ düzeyini aşan 3 uç değer belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır. Hata varyansları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Durbin-Watson sonuçlarına bakılmış, buna göre bu değerlerin 1ile 3 arasında olması hata varyansları arasında ilişki olmadığı anlamına gelir (Field, 2013). Elde edilen Durbin-Watson değeri 2 olduğu için bu varsayım da karşılanmıştır. Bir diğer varsayım ise değişkenler arasındaki ilişkilerin çok yüksek olmaması

olan çoklu doğrusal bağlantının olmamasıdır. Bu varsayımın karşılanması için varyans şişkinlik faktörü (VIF) değerinin 10'dan küçük (Çokluk ve diğerleri, 2010), tolerans değerinin.01'den büyük olması gerekir (Field, 2013). Analiz sonucunda VIF değerleri (1,07) ve tolerans değeri (.92) olarak hesaplanmış ve çoklu doğrusal bağlantı olmaması varsayımı da sağlanmıştır. Doğrusal ilişkinin ve hata terimlerinin eş varyanslı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan hata terimlerinin saçılma grafiği incelenmiştir. Bu grafik üzerinde hata terimlerinin merkezi bir noktada yoğunlaştığı ve dikdörtgene yakın bir dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, belirtilen varsayımların yerine getirildiğini göstermektedir.

4. BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizine dayalı bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, psikolojik iyi oluş, okul aidiyeti ve akademik cesaretlendirme değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikleri; bu değişkenler arasındaki korelasyonları; psikolojik iyi oluşun demografik değişkenlere göre farklılıklarını ve akademik cesaretlendirmenin aracılık rolünü içermektedir.

4.1. Okul Aidiyeti, Psikolojik İyi Oluş ve Akademik Cesaretlendirme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2

Değişkenlere ait betimsel istatistikler

Değişkenler	N	X̄	SS	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik İyi Oluş Toplam	473	64.11	14.4	-.17	-.32
Bağlılık	473	12.68	3.78	.01	-.60
Kararlılık	473	11.86	3.44	.06	-.46
İyimserlik	473	11.83	4.20	.06	-.81
İlişkililik	473	15.49	3.85	-.65	-.46
Mutluluk	473	12.24	4.13	.00	-.72
Okul Aidiyeti Toplam	473	28.75	6.17	-.37	-.37
Okulda Dışlanma	473	15.67	3.07	-.68	-.02
Okulda Kabul	473	13.07	3.82	-.06	-.74
Akademik Cesaretlendirme Toplam	473	39.64	12.3	-.61	-.01
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	473	20.23	6.47	-.61	-.22
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	473	19.41	6.62	-.50	-.37

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik iyi oluş toplam puan ortalamasının 64.11 olduğu ve çarpıklık-basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi oluşun alt boyutları incelendiğinde ise Bağlılık 12.68, Kararlılık 11.86, İyimserlik 11.83, İlişkililik

15.49 ve Mutluluk 12.24 puan ortalamasına sahipken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu görülmekte olup verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Okul aidiyeti toplam puan ortalaması 28.75 olup çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında bulunmaktadır. Okul aidiyetinin alt boyutlarının toplam puanlarının ortalamasına bakıldığında Okulda Dışlanma alt boyutu 15.67 iken Okulda Kabul alt boyutu 13.07 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Akademik cesaretlendirme toplam ortalama puanı 39.64 iken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olup normal dağılım göstermektedir. Akademik cesaretlendirmenin Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme alt boyutu 20.23, Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme alt boyutu 19.41 ortalama puanına sahip olduğu ve çarpıklık-basıklık değerleri -1 ve +1 arasında değişim gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması dağılımın normal dağılım gösterdiğini ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2013).

4.2. Okul Aidiyeti ve Okul Aidiyeti Alt Boyutları ile Psikolojik İyi oluş ve Akademik Cesaretlendirmeye İlişkin Korelasyon Katsayısı Değerleri

Bu çalışmada, katılımcıların okul aidiyeti ve okul aidiyeti alt boyutları ile psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki Tablo3' te yer almaktadır.

Tablo 3

Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Pearson Korelasyon Katsayısı ile İncelenmesi

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Okul Aidiyeti	1	.86**	.91**	.44**	.26**
2. Okulda Dışlanma		1	-.60**	-.28**	-.22**
3. Okulda Kabul			1	.48**	.24**
4. Psikolojik İyi Oluş				1	.44**
5.Akademik Cesaretlendirme					1

*p<.001

Tablo 3 incelendiğinde, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .44$, $p < .01$).Okul aidiyeti ile akademik cesaretlendirme arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = .26$, $p < .01$). Psikolojik iyi oluş ile akademik cesaretlendirme arasında da pozitif ve anlamlı

bir ilişki bulunmaktadır (r = .44, p < .01). Okul aidiyeti değişkeninin alt boyutlarından biri olan Okulda Dışlanma ile akademik cesaretlendirme (r =- .22, p < .01) ve psikolojik iyi oluş (r =- .28, p < .01) arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde ilişkiler gözlemlenmiştir. Öte yandan, diğer alt boyut olan Okulda Kabul ile akademik cesaretlendirme arasında düşük düzeyde (r = .24, p < .01) ve psikolojik iyi oluş (r = .48, p < .01) arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır.

4.3. Okul Aidiyeti ve Okul Aidiyeti Alt Boyutları ile Psikolojik İyi oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Bulgular

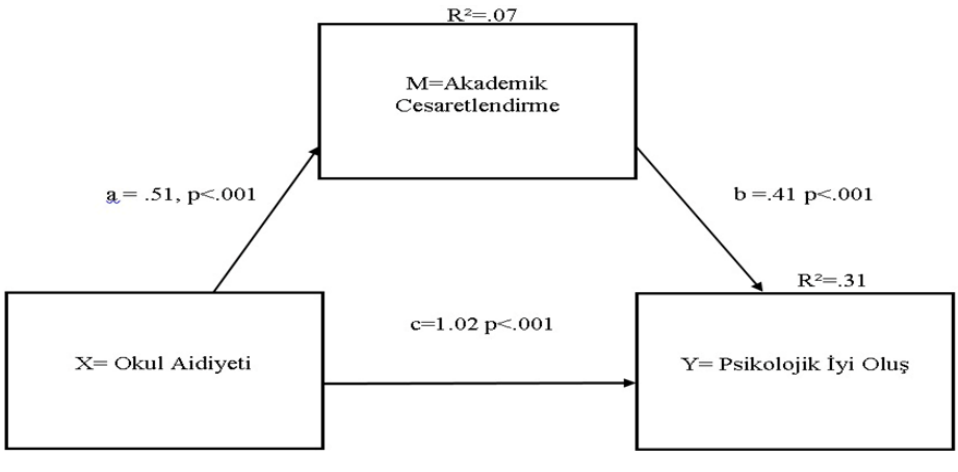
Çalışmadaki katılımcıların okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü incelemek amacıyla Hayes (2018)'in geliştirdiği SPSS Process Macro uzantısında yer alan model 4 kullanılarak elde edilmiştir. Aracılık etkisinin test edilmesinde kullanılan analizlerde, bootstrap yöntemiyle 5000 tekrar yoluyla yeniden örnekleme yapılmıştır. Elde edilen bulguların anlamlı olarak değerlendirilebilmesi için %95 güven aralığında hesaplanan değerlerin sıfır değerini kapsamaması gerekmektedir (Gürbüz, 2021).

4.3.1. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün incelenmesine Yönelik Bulgular:

Katılımcıların okul aidiyetleri ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolüne ilişkin elde edilen sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Şekil 1

Okul Aidiyeti ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model



Doğrudan Etki (c')=.81, p<.001
Dolaylı Etki=.21, %95 GA [.12, .32]

Not: GA = Güven Aralığı. Standardize edilmemiş beta katsayıları sunulmuştur. R^2 değerleri, açıklanan varyansı göstermektedir.

Şekil 1'de, okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracılık etkisine yönelik a,b, c ve c' yolları yer almaktadır. Yukarıda yer alan modelde okul aidiyetinin akademik cesaretlendirmeye olan etkisine dair bilgi a yolu (X'in M üzerindeki etkisi) üzerinden verilmektedir. Buna göre, okul aidiyetinin akademik cesaretlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir sonuç elde edilmiştir [(a = .51), %95 GA [.35, .70], p<.001)]. Okul aidiyeti, akademik cesaretlendirmedeki değişimin yaklaşık %0,7'sini açıklamaktadır (R^2 = .07). Ek olarak b yolu (M'nin Y üzerindeki etkisi) akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini ve c' yolu (M kontrol edilirken X'in Y üzerindeki etkisi), okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini göstermektedir. Bulgular, akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır [(b = .41), %95 GA [.32, .50], p<.001)]. Aynı zamanda akademik cesaretlendirme, psikolojik iyi oluştaki değişimin yaklaşık %31'ini açıklamaktadır (R^2 =.31). Bu etkiye benzer şekilde okul aidiyetinin de psikolojik iyi oluşun değişiminde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu saptanmıştır [(c'=.81) , %95 GA [.83, 1.2], p<.001)]. Modelde c yolu (X'in Y üzerindeki toplam etkisi, M modele dahil edilmeden), okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki toplam etkisini göstermektedir. Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme olmaksızın, okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır [(c = 1.02), %95 GA [.83, 1.2], p < .001)].

Sonuçlar, aracı değişken olan akademik cesaretlendirmenin modele dahil edilmesiyle, okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin ortadan kalkmadığını ancak kısmen zayıfladığını göstermektedir. Bu durum, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin yalnızca doğrudan etkilerle sınırlı olmadığını aynı zamanda kısmen akademik cesaretlendirme üzerinden dolaylı olarak aktarıldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, akademik cesaretlendirme bu ilişkide tamamlayıcı bir yol sağlayarak okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini kısmi aracılık mekanizması aracılığıyla açıklamaktadır.

Tablo 4

Okul aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler

		Sonuç Değişkenleri				
		M(Akademik Cesaretlendirme)			Y (Psikolojik İyi Oluş)	
Tahmin Değişkenleri		*β*	S.H.		*β*	S.H.
X (Okul Aidiyeti)	a	.26	.08	c’	.34	.09
M(Akademik Cesaretlendirme)	-	-	-	b	.35	.04
Sabit	iM	24.40	2.60	iY	24.50	2.85
			Toplam etki (c)= .44 Dolaylı Etki=.21, %95 GA [.12, .32]			
		$F(1; 473) = 105.5$; $p<.001$			$F(1; 473) = 113.8$; $p<.001$	

Not: *p<.001; S.H.: Standart Hata; Standardize edilmiş beta katsayıları (β) yer almaktadır.

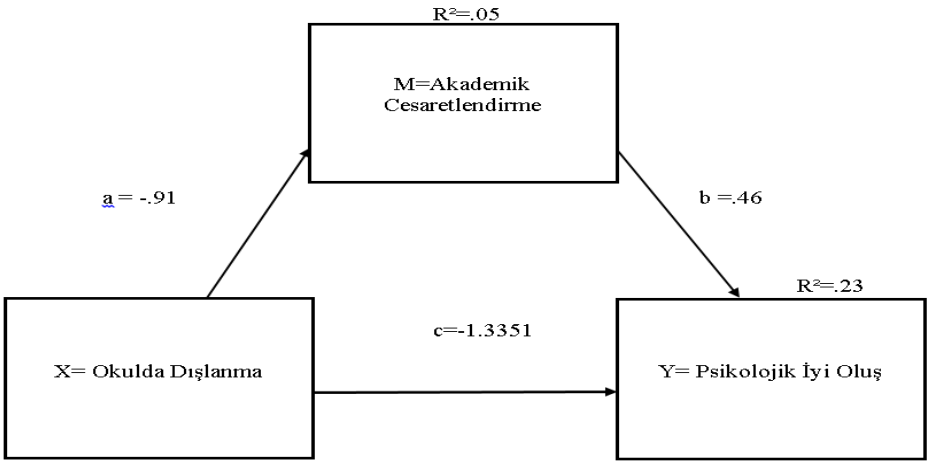
Tablo 4’te verilen standartlaştırılmış veriler okul aidiyetinin akademik cesaretlendirmenin (β = .26, p <.001) ve psikolojik iyi oluşun (β = .34, p <.001) pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (β = .35, p <.001). Bu bulguya göre, akademik cesaretlendirme, psikolojik iyi oluş değişkenini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Modelde yer alan okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş (X’in Y üzerindeki toplam etkisi, c yolu) ise β = .44 olarak hesaplanmıştır. Kurulan regresyon modellerinin anlamlılık düzeylerine bakıldığında, hem akademik cesaretlendirme (M) hem de psikolojik iyi oluş (Y) için kurulan modellerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [F(1, 473) = 105.5, p < .001; F(1, 473) = 113.8, p < .001]. Okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu Bootstrap yöntemiyle elde edilen güven aralığı ile saptanmıştır (β=09, %95 GA [.05, .13]. Elde edilen güven aralıkları 0 değerini kapsamadığı için akademik cesaretlendirmenin okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

4.3.2. Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün incelenmesine Yönelik Bulgular:

Katılımcıların *okulda dışlanma* alt boyutu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolüne ilişkin elde edilen sonuçlar Şekil 2 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Şekil 2

Okulda Dışlanma Alt Boyutu ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model



Doğrudan Etki (c')=-.90, p<.001
Dolaylı Etki=.42, %95 GA [-.65, -.22]
Not: GA = Güven Aralığı. Standardize edilmemiş beta katsayıları sunulmuştur. R^2 değerleri, açıklanan varyansı göstermektedir.

Şekil 2'de, Okulda Dışlanma alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirme değişkeninin aracı etkisi gösterilmiştir. Modelde a yolu (X'in M üzerindeki etkisi), Okulda Dışlanma alt boyutunun akademik cesaretlendirme düzeyine olan etkisini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, Okulda Dışlanma alt boyutu akademik cesaretlendirmeyi anlamlı ve negatif bir şekilde etkilemektedir [(a = -.91), %95 GA [-1.2,-.52], p < .001)]. Bu etki, Okulda Dışlanma alt boyutunun akademik cesaretlendirmedeki değişimin yaklaşık %05'ünü açıkladığını göstermektedir (R^2 = .0519). Akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini (M'nin Y üzerindeki etkisi) b yolu ve Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindekisi etkisini (M kontrol edilirken X'in Y üzerindeki etkisi) c' yolu göstermektedir. Sonuçlara göre akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir [(b = .46), %95 GA [.37, .56], p <0.01)]. Bu etki, akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluşta meydana gelen değişimin yaklaşık %23'ünü açıkladığını göstermektedir (R^2 = .2333). Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerinde ise anlamlı ve negatif bir etkisi olduğu saptanmıştır [(c'=-.90), %95

GA [-1.2,-.52], p<0.01)]. Modelde c yolu (X'in Y üzerindeki toplam etkisi, M modele dahil edilmeden) Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki toplam etkisini göstermektedir. Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme olmaksızın, Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerinde negatif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır [(c = -1.3351) , %95 GA [-1.7, -.92], p < .001)].

Sonuçlar, aracılık değişkeni olan akademik cesaretlendirmenin modele dâhil edilmesiyle, Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin ortadan kalkmadığını ancak kısmen zayıfladığını göstermektedir. Bu durum, Okulda Dışlanma alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin yalnızca doğrudan etkilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda kısmen akademik cesaretlendirme üzerinden dolaylı olarak aktarıldığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, akademik cesaretlendirme bu ilişkide tamamlayıcı bir yol sağlayarak Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini kısmi aracılık mekanizması aracılığıyla açıklamaktadır.

Tablo 5

Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler

	Sonuç Değişkenleri					
	M(Akademik Cesaretlendirme)			Y (Psikolojik İyi Oluş)		
Tahmin Değişkenleri		*β*	S.H.		*β*	S.H.
X (Okulda Dışlanma)	a	.22	.05	c'	-.34	.09
M(Akademik Cesaretlendirme)	-	-	-	b	.46	.04
Sabit	iM	25.33	2.87	iY	54.03	2.98
				Toplam etki (c)= .20		
				Dolaylı Etki=.-42, %95 GA [-.65,-.22]		
	F(1; 473) = 25.79; *p*<.001			*F*(1; 473) = 71.52; *p*<.001		

Not: *p<.001; S.H.: Standart Hata; Standardize edilmiş beta katsayıları (β) yer almaktadır.

Tablo 5'te verilen standartlaştırılmış veriler Okulda Dışlanma alt boyutunun akademik cesaretlendirmenin (β = .22, p <.001) ve psikolojik iyi oluşun (β = -.34, p <.001) pozitif ve

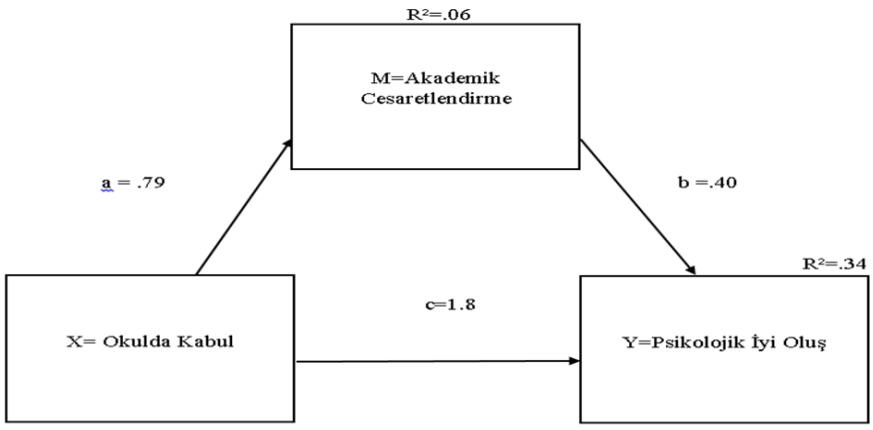
anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (β = .46, p <.001). Bu bulguya göre, akademik cesaretlendirme, psikolojik iyi oluş değişkenini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Modelde yer alan Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş (X'in Y üzerindeki toplam etkisi, c yolu) ise β = .20 olarak hesaplanmıştır. Kurulan regresyon modellerinin anlamlılık düzeylerine bakıldığında, hem akademik cesaretlendirme (M) hem de psikolojik iyi oluş (Y) için kurulan modellerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [F(1, 473) =25.79; p<.001; F(1, 473) =71.52, p < .001)]. Okulda Dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu Bootstrap yöntemiyle elde edilen güven aralığı ile saptanmıştır (β=-.42), %95 GA [-.65,-.22]. Elde edilen güven aralıkları 0 değerini kapsamadığı için akademik cesaretlendirmenin Okulda Dışlanma alt boyutu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

4.3.3. Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracılık Rolünün İncelenmesi:

Katılımcıların Okulda Kabul alt boyutu ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolüne ilişkin elde edilen sonuçlar Şekil 3 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Şekil 3

Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolüne Yönelik Oluşturulan Model



Doğrudan Etki (c')=1.5, p<.001
Dolaylı Etki=.32, %95 GA [.17, .49]
Not: GA = Güven Aralığı. Standardize edilmemiş beta katsayıları sunulmuştur. R^2 değerleri, açıklanan varyansı göstermektedir.

Şekil 3'te, Okulda Kabul alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirme değişkeninin aracılık etkisi gösterilmiştir. Modelde a yolu (X'in M üzerindeki

etkisi), Okulda Kabul alt boyutunun akademik cesaretlendirme üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Bu yolun analiz sonuçlarına göre, Okulda Kabul alt boyutunun akademik cesaretlendirmeyi anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği görülmektedir [(a= .79, %95 GA [.51, 1.0], p < .001)]. Okulda Kabul alt boyutu akademik cesaretlendirmedeki değişimin yaklaşık %0,6'sını açıklamaktadır (R^2 = .06). Ayrıca, akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini (M'nin Y üzerindeki etkisi) b yolu ve Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini inceleyen (M kontrol edilirken X'in Y üzerindeki etkisi) c' yolu göstermektedir. Elde edilen b yolu analizi sonuçlarına göre akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir ([b = .40, %95 GA [.31, .49], p<.001)]. Bu etki, akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluşta meydana gelen değişimin %34'ünü açıklamaktadır. Akademik cesaretlendirmenin kontrol edildiği c' yolu ise Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir [(c'=1.5, %95 GA [1.2, 1.7] p<.001)]. Aracı değişken olan akademik cesaretlendirmenin yer almadığı c yolu (X'in Y üzerindeki toplam etkisi) ,Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki toplam etkisini ifade etmektedir. Buna göre, akademik cesaretlendirme araya girmeksizin, Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluştaki değişim üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir [(c = 1.8, %95 GA [1.5, 2.1], p < .001)].

Analiz sonuçları, aracılık değişkeni olan akademik cesaretlendirmenin modele dâhil edilmesiyle, Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin tamamen ortadan kalkmadığını, ancak kısmen zayıfladığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin Okulda kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluşu yalnızca doğrudan etkilemediğini, aynı zamanda akademik cesaretlendirme yoluyla dolaylı bir mekanizma aracılığıyla da katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla akademik cesaretlendirme, Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini kısmi aracılık mekanizması çerçevesinde destekleyen tamamlayıcı bir rol oynamaktadır.

Tablo 6

Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Standardize Edilmiş Değerler

	Sonuç Değişkenleri					
	M (Akademik Cesaretlendirme)			Y (Psikolojik İyi Oluş)		
Tahmin Değişkenleri		*β*	S.H.		*β*	S.H.
X (Okulda Kabul)	a	.24	.14	c’	.39	.14
M(Akademik Cesaretlendirme)	-	-	-	b	.34	.04
Sabit	iM			iY		
	Toplam etki (c)= .48					
	Dolaylı Etki= .08, %95 GA[.04, .12]					
	F(1; 473) = 30.38; *p*<.001			*F*(1; 473) = 124.7; *p*<.001		

Not: *p<.001; S.H.: Standart Hata; Standardize edilmiş beta katsayıları (β) yer almaktadır.

Tablo 6’da verilen standartlaştırılmış veriler Okulda Kabul alt boyutunun akademik cesaretlendirmenin (β = .24, p <.001) ve psikolojik iyi oluşun (β = .39, p <.001) pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde akademik cesaretlendirmenin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur (β = .34, p <.001). Bu bulguya göre, akademik cesaretlendirme, psikolojik iyi oluş değişkenini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Modelde yer alan okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş (X’in Y üzerindeki toplam etkisi, c yolu) ise β = .48 olarak hesaplanmıştır. Kurulan regresyon modellerinin anlamlılık düzeylerine bakıldığında, hem akademik cesaretlendirme (M) hem de psikolojik iyi oluş (Y) için kurulan modellerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [F(1, 473) =30.38; p<.001; F(1, 473) =124.7, p < .001)]. Okulda Kabul alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu Bootstrap yöntemiyle elde edilen güven aralığı ile saptanmıştır (β=.42), %95 GA [.04, .12]). Elde edilen güven aralıkları 0 değerini kapsamadığı için akademik cesaretlendirmenin kabul ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, tartışma başlığı altında ayrı ayrı ele alınmış; bunun yanı sıra, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara, karar alıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır. Çalışmada lise öğrencilerinin okul aidiyeti ve okul aidiyeti alt boyutları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracılık rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki; okul aidiyeti ile akademik cesaretlendirme arasında ise düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki; psikolojik iyi oluş ile akademik cesaretlendirme arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul aidiyetinin *okulda dışlanma* alt boyutu ile akademik cesaretlendirme ve psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenirken *okulda kabul* alt boyutu ile akademik cesaretlendirme arasında düşük düzeyde ve psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aracılık analizi bulguları, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin kısmi aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, *okulda dışlanma* alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide de akademik cesaretlendirme kısmi aracılık mekanizması aracılığıyla etki göstermektedir. Bu kısmi aracılık etkisi, *okulda kabul* alt boyutunda da gözlemlenmiş olup, sonuçlar öğrencilerin psikolojik iyi oluşunun yalnızca doğrudan sosyal deneyimlerle değil, aynı zamanda akademik olarak cesaretlendirilme süreçleri aracılığıyla da şekillendiğini desteklemektedir.

5.1.1. Okul Aidiyeti ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma:

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiler ele alınmış ve bu ilişkide akademik cesaretlendirmenin olası aracı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, okul ortamında daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştiren öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden alınan akademik cesaretlendirme, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki illişkide kısmi aracılık rolü üstlenmiş olup, psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin sadece doğrudan değil aynı zamanda akademik cesaretlendirme aracılığıyla da dolaylı bir şekilde aktarıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerden alınan akademik cesaretlendirmenin bu iki

değişken arasındaki bağlantıyı kısmen açıkladığı; okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin öğretmen desteği yoluyla güçlendiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencinin okul ortamında hissettiği aidiyet ile psikolojik iyi oluşu arasındaki etkileşimi açıklamada öğretmen desteğinin önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemekte ve alanyazındaki pek çok bulguyla tutarlılık göstermektedir. Reschly ve arkadaşları (2008) ile Arslan ve Tanhan (2019) okul aidiyetinin psikolojik iyi oluşla anlamlı şekilde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Duru (2015), düşük aidiyet düzeyine sahip öğrencilerin psikolojik uyum sorunları yaşama olasılıklarını daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Jose ve arkadaşları (2012), öğrencilerin kendilerini okul ortamına daha bağlı hissetmelerinin iyi oluş düzeylerini olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Sarı (2022), aidiyet duygusundaki artışın psikolojik iyi oluşu desteklediğini; Yıldız (2019) ise aidiyet hissinin yalnızca akademik başarıyla değil, aynı zamanda olumlu benlik algısı, duygusal denge ve sosyal uyum gibi çok boyutlu iyi oluş göstergeleriyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, ergenlik döneminde bireyin okul ortamına yönelik geliştirdiği olumlu tutum, kendini kabul görmüş hissetmesi ve dışlanma deneyimini daha az yaşaması, psikolojik iyi oluşu artırarak kimlik gelişimini destekleyebilir. Bu süreçte öğretmenin cesaretlendirici tutumları, öğrencinin kendine yönelik inancını güçlendirmesine, bu inancı gerçekleştirme motivasyonu kazanmasına ve kişisel-sosyal alanda yeni deneyimler aramasına imkân sağlayabilir.

Ayrıca, araştırmanın bulgularına göre okul aidiyeti ile akademik cesaretlendirme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya yönelik, öğretmen desteği ve olumlu iletişim biçimlerinin aidiyet gelişimini desteklediğine dair alanyazında güçlü bulgular mevcuttur. Özellikle öğretmenin mizahı kullanma biçimi (St-Amand vd., 2024), öğrenciyle kurduğu sıcak ilişki (Hughes, 2011) ve sınıf içinde oluşturduğu destekleyici atmosfer (Zumbrunn vd., 2014) öğrencinin okul aidiyeti gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Akademik cesaretlendirme bağlamında ise öğretmenlerin,öğrencileri başarıya teşvik eden ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olan tutumları; okula aidiyet, motivasyon ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde etkili olmaktadır (Stevens ve diğerleri, 2007; Tang ve diğerleri, 2023). Arslan ve Duru (2021), öğretmen desteği gibi sosyal kaynakların aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve bunun psikolojik işleyiş üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Öğrencinin öğretmeni tarafından cesaretlendirici bir yaklaşımla desteklenmesi, yalnızca akademik başarı açısından değil; aynı zamanda bireyin değerli, fark edilen ve kabul gören bir

birey olarak kendini hissetmesi bakımından da önemlidir. Bu etkileşim, öğrencinin okul yaşamıyla kurduğu duygusal bağı güçlendirerek psikolojik iyi oluşunu destekleyen önemli bir sosyal yapı oluşturmaktadır.

Araştırmanın kuramsal temelleri incelendiğinde, Öz Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000), bireyin ilişkilenme ve yeterlik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının psikolojik iyi oluşu ve aidiyet hissini artırdığını öne sürmektedir. Öğretmenin, öğrencinin çabasını fark etmesi ve desteklemesi, içsel motivasyonunu artırmakta ve temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayarak psikolojik iyi oluşunu desteklemektedir. Araştırmalar, pozitif psikolojik güçlerin (öz-yeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık) birbirleriyle ve öğrencilerin öznel iyi oluşlarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Okul ortamında öğretmenin sunduğu akademik cesaretlendirme, öğrencilerin bu pozitif yaşam becerilerini geliştirmede etkili bir rol oynamaktadır; aile ve akran desteği de benzer şekilde öğrencilerin umut, iyimserlik, öz-yeterlik ve dayanıklılık düzeylerini artırmaktadır (Khan, 2013). Bu çalışmanın bulguları, Öz Belirleme kuramı çerçevesinde incelendiğinde cesaretlendirilen bir birey hem okula karşı bir ait hissediyor hem de psikolojik iyi oluş düzeyi yükseliyor. Buna göre cesaretlendirme karşılıklı bir ilişki kurulmasını sağlayarak bireyin psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından biri olan ilişkililiğin gerçekleşmesini sağlıyor. Bu ilişkinin okul ortamında gerçekleşmesi bireyin okul ortamına yönelik algılarını değiştirmektedir.

Bowlby (1969) ise güvenli bağlanma ilişkileri, bireyin psikolojik güvenliğini ve sosyal bağlarını beslemektedir. Bu çerçevede, öğrencinin öğretmeniyle kurduğu güven temelli ilişki, okul ortamına yönelik olumlu duygusal çağrışımların oluşmasına katkı sağlayabilir.Bu çalışmanın bulguları Bowlby'nin Bağlanma Kuramı ile ilişkilendirildiğinde okulda bir yetişkin tarafından kişinin yaşadığı zorlu durumları fark etmesi ya da sahip olduğu olumlu özellikleri (zeka, yaratıcılık, sosyal ilişkiler gibi) görerek bunu kişiye iletmesi, kişiyi cesaretlendirmesi öğrencinin okulu ile kurduğu bağı güçlendirmesini sağladığı görülmektedir. Gününün çoğunu okul ortamında geçiren bir ergen öğrenci için kurulan bu bağ mutlu olmasını, geleceğine umutla bakmasını sağlamada bir etken olabilir. Mills-Webb ve Hennessey (2025) ise ergenlerin öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu algılamasının kalıcı farkındalığı güçlendirdiğini ve bunun sonucunda psikolojik sıkıntı düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin akademik cesaretlendirme yoluyla sağladığı desteklerin öğrencilerin bağlanma figürleri ile geliştirdiği olumlu etkileşimin içsel kaynaklarını güçlendirmeyi ve stresle başa çıkma becerilerini artırmayı sağladığına işaret olabilir.

Araştırmanın elde ettiği bulgular, Vygotsky'nin (1978) Sosyokültürel Gelişim Kuramı ile uyumlu bir şekilde, bireyin gelişiminin sosyal bağlamda şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin cesaretlendirici tutumu, yalnızca akademik başarı için değil; öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimi için de kritik bir sosyal etkileşim biçimi olarak işlev görmektedir. Aynı zamanda bu kurama göre yetişkin bireyin yaşamında gelişimi için bir yere kadar hazırlayan konumundadır. Bu noktada akademik cesaretlendirme bireyin yaşama hazırlanma, akademik görevleri yerine getirmede, bulunduğu yere ait hissetmesinde ve psikolojik olarak iyi hissetmesinde etkili bir faktör denilebilir. Wong ve ark. (2019) öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerin okula aidiyetlerini artırdığını ve eğitime dair beklentilerin yükseldiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada akademik cesaretlendirmenin aracılık rolü, okul aidiyetinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini kısmen açıklamakta ve öğrencilerin okul ortamında kendilerini kabul edilmiş hissetmelerini destekleyerek psikolojik iyi oluş düzeylerini güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Baumeister ve Leary'nin (1995) aidiyet ihtiyacı kuramı, bireyin aidiyet duygusunu karşılamasının psikolojik sağlığı için temel bir gereklilik olduğunu savunmaktadır. Van Ryzin vd. (2009), akademik özerklik ve sosyal destek algısının öğrenmeye katılım ve uyumu artırdığını; Cohman vd. (2024) ve Sebokova vd. (2021) ise aidiyet duygusu yüksek öğrencilerin ruh sağlığı ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, aidiyet ihtiyacının psikolojik iyi oluş için temel bir gereklilik olduğunu öne süren kuramsal yaklaşımlarla uyum göstermektedir.

Bronfenbrenner'in (1979) sosyo-ekolojik kuramı çerçevesinde, akademik cesaretlendirme yalnızca sınıf içi bir tutum değil, aynı zamanda daha geniş bir sosyal destek sistemi olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin öğretmeniyle kurduğu ilişki ve okulun genel iklimi, mikrosistem ve mezosistemi etkileyerek aidiyet ve iyi oluş algısını şekillendirmektedir. Alanyazında, sosyal sistemlerin bireyin yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkileri yaygın olarak kabul edilmektedir. Sosyal destek ve aidiyet algısı, bireyin psikolojik sağlığını ve yaşam doyumunu artıran temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma bağlamında incelendiğinde, öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkileyerek okula aidiyet hissiyle etkileşim halindedir. Yani sistemlerin merkezindeki öğrencinin doğrudan etkileşimde bulunduğu öğretmeni olan mikrosisteminde aidiyet hissi geliştirmesini sağlar. Mikrosistemindeki bu olumlu değişim çemberin bir sonraki halkası olan mezosisteme yani örgütsel yapı ile kurulan ilişkinin niteliğini etkileyecektir. Bu da aslında öğrencinin cesaretlendirilmesinin toplum boyutuna ulaşacak derecede etkili bir yapısı olabileceğini göstermektedir. Öğrencinin potansiyelini görüp buna yönelik cesaretlendirilen ve öğrenci zor durumlarla karşılaştığı zaman bu zamanları atlatma becerisi olduğuna yönelik gerçekleştirilen cesaretlendirme öğrencinin sistemlerini olumlu yönde etkilemektedir. Okul bağlamında aidiyet hissi, öğrencilerin kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissetmelerini

sağlayarak stresle başa çıkma yeteneklerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Brown vd., 2025). Benzer şekilde, Datu vd. (2023) okul ortamında gösterilen nezaketin, öğrencilerin pozitif duygularını artırdığını, depresif belirtilerini azalttığını ve aidiyet aracılığıyla dolaylı etkiler yarattığını göstermektedir. Nezaket uygulamaları, öğrencilerin sosyal çevrelerinden kabul ve destek hissetmesini sağlayarak aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve olumlu psikososyal sonuçlarla ilişkili bulunmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye bağlamında lise öğrencileriyle yürütülen ve psikolojik iyi oluş ile okul aidiyeti arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracılık rolünü ele alan ilk araştırmalardan biri olması açısından alanyazına anlamlı bir katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, okul ortamında öğrencinin gelişimini desteklemenin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını; aynı zamanda duygusal ve motivasyonel ihtiyaçların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrencinin fark edilmesi, çabasının takdir edilmesi ve cesaretlendirici tutumlarla desteklenmesi, öncelikle aidiyet duygusunu güçlendiren ve bununla birlikte hem psikolojik iyi oluşu besleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

5.1.2. Okulda Dışlanma Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma:

Bu araştırmada, okulda dışlanma alt boyutunun psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu ilişkinin akademik cesaretlendirme aracılığıyla nasıl şekillendiği değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, okulda dışlanmanın psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilediğini gösterirken, akademik cesaretlendirmenin bu etkinin bir kısmını aracı olarak üstlendiği belirlenmiştir. Böylelikle akademik cesaretlendirmenin, dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasındaki bağlantının anlaşılmasında doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkisi ortaya konmuştur. Akademik cesaretlendirme, zorluk odaklı cesaretlendirme yönüyle bireyin dışlanmaya karşı direnç geliştirmesini destekleyen bir unsur olarak öne çıkmış olabilir; öğrencinin öğretmen ya da okul ortamından aldığı teşvik, okulda dışlanma durumunun etkilerini azaltıyor olabilir. Dolayısıyla yalnızca bireysel psikolojik kaynaklar değil, aynı zamanda sosyal ve akademik bağlamdan gelen destekleyici unsurlar da dışlanma deneyiminin niteliğini belirleyebilmektedir.

Öte yandan, bu çalışmada okulda dışlanmanın, akademik cesaretlendirme yoluyla psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin hafifletilebildiği gösterilmiştir. Pozitif psikoloji yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin riskli koşullar altında bile koruyucu faktörler aracılığıyla desteklenebileceğini göstermektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu bağlamda akademik cesaretlendirme, öğrencinin kendini değerli, yeterli ve sosyal olarak kabul görmüş hissetmesini sağlayarak psikolojik iyi oluşunu destekleyen önemli bir

unsur olarak değerlendirlebilir. Öğretmenlerin sunduğu olumlu geribildirimler, öğrencinin yalnızca öğrencinin başarısını artırmakla kalmayıp, öğrencinin olumsuz sosyal deneyimlere karşı dayanıklılığını da güçlendirebilir.Benzer bulgular daha önceki çalışmalarda da rapor edilmiştir. Psikolojik olarak iyi durumda olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha olumlu deneyimler yaşadığı, dışlanmaya karşı daha güçlü durabildiği bilinmektedir (Arslan ve Tanhan, 2019; Jose vd., 2012). Bu bağlamda, ergenlerde okul aidiyetinin ve sosyal bağların psikolojik iyi oluşu desteklemede kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir (Smith, Leonis ve Anandavalli, 2021).

Okulda dışlanma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin kısmı aracılık rolü göz önüne alındığında Öz Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000) çerçevesinde daha net anlaşılabilir. Bu kurama göre bireyin psikolojik olarak sağlıklı işleyişi, üç temel ihtiyacının -ilişkilenme, yeterlik ve özerklik- karşılanmasına bağlıdır. Akademik cesaretlendirmenin, öğrencinin okul ortamında ilişkilenme ihtiyacını karşıladığı ve okulda dışlanma deneyimine yönelik etkileri azaltmada etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin iyi oluş düzeyleri, öz güvenleri, yeterlik algıları, sosyal ilişkileri, okula uyum ve prososyal davranışları ile güçlenirken; dışlanma ve problem davranışlarla zayıfladığı ifade edilmiştir (Keyes, 2006). Kendini okulda değersiz ve dışlanmış hisseden öğrencilerin psikolojik uyum sorunları daha yüksek ve psikolojik iyi oluş düzeyleri daha düşük olup; aidiyet duygusu zayıf ergenlerde saldırganlık, okuldan kaçma ve madde kullanımı gibi riskli davranışlar daha sık görülmektedir (Duru, 2015). Bu çalışma, öğretmenin sunduğu cesaretlendirme ile öğrencinin okul ortamıyla kurduğu bağın psikolojik iyi oluş üzerinde önemli yansımaları olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Baumeister ve Leary'nin (1995) ileri sürdüğü Aidiyet Kuramı ile doğrudan örtüşmektedir. Bu kuram, bireylerin başkalarıyla anlamlı, olumlu ve istikrarlı ilişkiler kurma yönünde evrensel bir ihtiyaç taşıdıklarını savunur. Buna göre bu ihtiyacın karşılanamaması, bireyde yalnızlık, depresyon, değersizlik ve dışlanmışlık gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır. Bu araştırmada okulda dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasında saptanan ilişki, bu kuramsal yaklaşımla da tutarlıdır.Özellikle okul çağındaki bireylerde dışlanma, aidiyet duygusunun zedelenmesine ve buna bağlı olarak psikolojik iyi oluşun düşmesine neden olabilmektedir. Akademik cesaretlendirme bu durumda, öğrencinin okulda dışlanma algısı arttığında psikolojik iyi oluşun korunmasında aracı bir rol üstlenmektedir. Bu yaklaşıma ek olarak, Arslan ve Coşkun (2023) yüksek okul aidiyetinin ergenlerde psikolojik ve duygusal iyi oluşu artırdığını; aidiyet eksikliğinin ise psikolojik sıkıntıları artırdığını belirtmektedir. Arslan, Allen ve Ryan (2020) tarafından yapılan bir başka

araştırmada ise düşük okul aidiyetinin ergenlerde içe/dışa dönük sorunlar ve yaşam doyumu üzerinde kısa ve uzun vadede belirleyici olduğunu; aidiyetin ruh sağlığını koruyucu, sosyal dışlanmanın ise risk artırıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, aidiyetin yalnızca akademik değil, psikolojik iyi oluşla da doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmış; aidiyet düzeyi arttıkça okul işlevlerinin daha etkin hale geldiği, buna karşılık içselleştirilmiş (ör. kaygı, depresyon) ve dışsallaştırılmış (ör. saldırganlık, kural ihlali) problem davranışların azaldığı belirtilmiştir (Arslan ve Tanhan, 2019).

Elde edilen bu bulgular Bronfenbrenner'in (1979) Sosyo-Ekolojik Kuramı doğrultusunda incelendiğinde okulda dışlanma mikrosistem düzeyindeki bozulmalardan kaynaklanan bir stresör olarak ele alınabilir. Bu stresörün, merkezde yer alan öğrencinin öğretmeniyle kurduğu ilişkiyi tanımlayan mikrosistem düzeyinde okulda dışlanmaya karşı koruyucu faktörler aracılığıyla telafi edilebilebilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca akademik bir rehber değil; aynı zamanda öğrencinin okul sistemine yeniden katılmasını kolaylaştıran önemli bir destek kaynağıdır. Ancak bazı sınırlılıklar da dikkate alınmalıdır. Bu araştırmada okulda dışlanma algısına yönelik veriler öğrencilerin öz değerlendirmelerine dayanmakta ve öğretmenlerin ya da akranların görüşleriyle desteklenmemektedir. Ayrıca, dışlanma deneyiminin süresi, şiddeti ve bağlamına dair nitel veri olmaması, cesaretlendirmenin etkisini ne ölçüde dengeleyebildiğini daha derinlemesine tartışmayı sınırlamaktadır. Mikrosistemde oluşan bu kopukluk mezosistemin yapısını da etkileyebilir. Bu bağlamda, sistemler arası etkileşimin niteliğine dair çıkarımlar yapmak açısından Battal ve Seyrek (2022) tarafından yapılan çalışma yol gösterici niteliktedir; söz konusu araştırma, akademik iyimserlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal aylaklığın kısmi aracılık rolü oynadığını ortaya koymaktadır. Akıncı Gökdal ve Düşünceli (2020), reddedilmişlik duygusu arttıkça aktif başa çıkma becerilerinin azaldığını, olumsuz ve kaçınmacı stratejilerin ise arttığını belirtmiştir. Temircan (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise öğrencilerde reddedilmişlik duygusunun artış göstermesinin, bireylerin yaşadığı stres düzeylerini belirgin bir şekilde yükselttiği ve bu olumsuz psikolojik durumun, öğrencilerin okula aidiyet algısını zayıflattığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, okulda dışlanmanın etkilerinin yalnızca bireysel faktörlerle sınırlı olmadığını; öğretmen desteği gibi çevresel müdahalelerin de bu süreçte belirleyici olabileceğini göstermektedir.

Wong (2015), akademik cesaretlendirmenin öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve zorluklarla başa çıkma stratejileri oluşturmalarında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda akademik cesaretlendirmeyi meydan okuma odaklı ve potansiyel odaklı cesaretlendirme olmak üzere 2 odak noktası olduğunu belirtmiştir. Meydan

okuma odaklı cesaretlendirme bireyin zorlu durumlarla karşılaştığında gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada yer alan okulda dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin kısmi aracı rolü olduğu bulgusu ile örtüşmektedir. Buna göre, okulda dışlanma bir tür zorluk olarak değerlendirildiğinde, öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirmesi bu zorluğun olumsuz etkilerini hafifleterek psikolojik iyi oluşun korunmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum okulda dışlanmaya neden olan durumlarla bir baş etme mekanizması olarak akademik cesaretlendirmenin etkisine dikkat çekilmesinin gerektiğini göstermektedir. Ergenlik dönemindeki lise öğrencileri okul ortamında çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir ve bunlardan biri de zorbalıktır. Zorbalık ya da dışlanma, öğrencinin sosyal çevresinden geri çekilmesine neden olabilir. Böyle bir durumda öğretmenin cesaretlendirici tutumları, bireyin kendine olan inancını artırmada ya da yeniden kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, akademik cesaretlendirme yalnızca öğrenme süreçlerini destekleyen bir unsur değil; aynı zamanda öğrencinin okulda dışlanma gibi olumsuz deneyimlerle başa çıkmasına yardımcı olan ve etkisini akademik alandan kişisel ve sosyal alanlara doğru genişleten koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sarı (2013), düşük aidiyetin dışlanmışlık hissini artırarak okuldan kopma, saldırganlık ve içselleştirilmiş davranış sorunlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dışlanma olgusu çoğunlukla akranlar arası ilişkiler çerçevesinde incelenmiş olsa da, öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişim biçimi ve öğrenciyi akademik sürece nasıl dahil ettiği de bu deneyimi doğrudan etkileyebilmektedir. Bu çalışma, okulda dışlanmanın öğretmen-öğrenci etkileşimleri bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymakta ve bu alandaki sınırlı alanyazına anlamlı bir katkı sunmaktadır. Özellikle öğretmenin, akademik başarıdan bağımsız olarak öğrenciye gösterdiği ilgi, okulda değerli hissetmesini sağlayabilir. Bu da öğrencinin yalnızlaşma riskini azaltan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içi iletişim biçimlerinin yalnızca akademik değil; sosyal bağlamda da dönüştürücü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okul ortamında dışlanma yaşamalarının önüne geçilmesi, sadece disiplin uygulamalarıyla değil; duygusal destek, cesaretlendirme ve pozitif ilişkilerle mümkün olabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencinin psikolojik iyi oluş düzeyinin okul ortamındaki dışlanma hissiyle ters orantılı olduğu; ancak bu ilişkinin yalnızca bireysel faktörlere değil, öğretmen desteği gibi çevresel faktörlere de bağlı olduğu söylenebilir. Akademik cesaretlendirme, öğrencinin öğrenme sürecine duygusal olarak da katılım göstermesini sağladığı ölçüde, okulda dışlanmayı engelleyen bir ara mekanizma işlevi görmektedir.

5.1.3. Okulda Kabul Alt Boyutu ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Tartışma:

Araştırmanın bulguları, okul ortamında kendini daha fazla kabul edilmiş hisseden öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu olumlu ilişkiye, akademik cesaretlendirmenin kısmen aracılık ettiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin okul ortamında kabul edilmiş hissetmeleri sadece içsel kaynaklara bağlı değildir; öğretmenlerinden aldıkları destek, bu aidiyet duygusunun ve dolayısıyla psikolojik iyi oluşun artmasına katkı sunmaktadır. Öğrencinin öğretmeni tarafından fark edilmesi, çabasının takdir edilmesi ve olumlu yönde teşvik edilmesi, bireyin okul bağlamında değerli biri olduğunu hissetmesine katkı sağlamaktadır. Bu süreç, psikolojik iyi oluşun dışa yansıyan bir sonucu olarak değerlendirilebileceği gibi, öğretmenin destekleyici yaklaşımıyla da yeniden beslenen çift yönlü bir etkileşim niteliği taşımaktadır.

Elde edilen bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Arslan ve Tanhan (2019), psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal çevrelerinde daha fazla kabul gördüklerini ve bu bireylerin okul ortamında daha az yalnızlık yaşadıklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Wentzel (1998) ve Furrer ve Skinner (2003), öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri destek ve ilginin, okul aidiyetini artırmanın yanı sıra, kabul algısını da güçlendirdiğini göstermiştir. Bu bağlamda, psikolojik olarak sağlıklı bir öğrencinin sosyal ilişkiler kurması kolaylaşırken, öğretmen tarafından cesaretlendirilmesi bu sosyal kabulün sürekliliğini sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen etkileşimlerinin öğrencinin okulda kabul duygusu üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın okulda kabul ile psikolojik iyi oluş arasındaki akademik cesaretlendirmenin kısmi aracı rolü bulgusu Goodenow'un (1993) okul aidiyetini, öğrencinin okul topluluğu karşısında kendisini değerli ve kabul görmüş hissetmesini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamasıyla da uyumludur. Alcott (2017) ise öğretmenleri tarafından cesaretlendirilen öğrencilerin ileri düzey eğitim programlarına katılımını artırdığını ve bu durumun özellikle dezavantajlı gruplarda daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Kalkan-Çelik ve Sezgin (2024), öğretmenlerin ilgili ve destekleyici tutumlarının öğrencileri değerli hissetmelerinin temel nedeni olarak tanımlamış ve okul aidiyetinin öğretmen ve akran ilişkileriyle şekillendiğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğrencilerin okulda kabul görme algısının sürdürülebilirliği için psikolojik danışmanların da önemli bir rol üstlenebileceği söylenebilir. Psikolojik danışmanlar, öğretmenlere öğrenciyle etkili iletişim ve cesaretlendirme becerilerini kazandırmada rehberlik edebilir; aynı zamanda öğrencilerin yaşadığı dışlanma ve yalnızlık deneyimlerini fark ederek bireysel ya da grup müdahaleleriyle bu sürece destek olabilir. Bu açıdan, akademik

cesaretlendirmenin öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal yönleri üzerinde olası etkiler sağlayan bir destek mekanizması olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okulda kabul görme algısının güçlendirilmesinde öğretmenlerin destekleyici ve cesaretlendirici tutumlarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu açıdan, akademik cesaretlendirmenin öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal yönleri üzerinde olası etkiler sağlayan bir destek mekanizması olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, araştırmanın ortaya koyduğu kısmi aracı rol, öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda öğrenci gelişiminde duygusal düzenleyici birer figür olduklarını da göstermektedir. Okulda kabul, öğretmenlerin cesaretlendirici tutumları aracılığıyla öğrenciler için güvenli, destekleyici ve gelişim odaklı bir ortam yaratmakta; bu da psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Bu durum, Hamre ve Pianta'nın (2001) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesine dair bulgularıyla da paraleldir. Araştırmalar, özellikle ilişkisel sıcaklık, anlayış ve olumlu geri bildirim gibi öğretmen tutumlarının, öğrencinin psikolojik işlevselliği açısından belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür sıcak ve olumlu öğretmen tutumlarından biri olarak, öğrencilere yönelik nezaket uygulamaları öne çıkmaktadır; Kaya-Memiş ve Oğuz-Duran (2019) da, öğrencilerin okuldaki nezaket davranışlarına yönelik algıları ile psikolojik ve duygusal iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Oğuz-Duran ve Kaya-Memiş (2017b) öğrencilerin okul nezaketi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, destekleyici ve saygılı bir okul ikliminin öğrencilerin aidiyet hislerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ancak söz konusu çalışmada, okula bağlılığı güçlendiren unsur olarak daha çok öğrencilerin 'nezaket' algıları öne çıkarken, bu araştırmada özellikle öğretmenlerin cesaretlendirici tutumlarının okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş üzerindeki rolü incelenmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma, okul ortamındaki destekleyici ilişkilerin yalnızca nezaketle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin akademik cesaretlendirme algıları aracılığıyla da aidiyet ve iyi oluşlarının güçlendiğini ortaya koyarak alanyazına farklı bir katkı sunmaktadır.

Kuramsal düzeyde, Öz Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000) bu sonuçları açıklamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Kuramın "ilişkililik" boyutu, bireyin kendini bir gruba ait hissetme gereksiniminin psikolojik iyi oluşla yakından bağlantılı olduğunu öne sürer. Öğrencinin okulda kabul gördüğünü hissetmesi, hem duygusal güvenini hem de motivasyonunu artırmaktadır. Bu bağlamda akademik cesaretlendirme, öğretmenin öğrenciyle kurduğu yapıcı ilişkilerin önemli bir yansımasıdır. Destekleyici ve yapıcı iletişim, öğrencinin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda kendilik algısına da olumlu katkı sunmaktadır. Bağlanma kuramı (Bowlby, 1969) açısından değerlendirildiğinde de, öğretmenle kurulan

güvenli bağlanma ilişkileri, öğrencinin sosyal kabul deneyimlerini ve olumlu duygular geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Bronfenbrenner'in (1979) Sosyo-ekolojik yaklaşımına göre de öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin duygusal güvenliğini doğrudan etkileyen mikrosistem düzeyindeki koruyucu faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, kabul görme ve cesaretlendirilme gibi deneyimler, öğrencinin psikolojik iyi oluşunu belirleyen "yakın çevresel koruyucu faktörler" olarak değerlendirilebilir. Özellikle gelişimsel risklerin yoğun olduğu ergenlik döneminde bu tür desteklerin sürekliliği, öğrencinin duygusal dengesini korumasında belirleyici olmaktadır.

Wong'un (2015) Üçlü Cesaretlendirme Modeli, elde edilen aracılık bulgularını daha iyi anlamlandırmak açısından açıklayıcı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Modelin "potansiyel odaklı cesaretlendirme" boyutu, öğrencinin sahip olduğu yetenek ve kapasiteye duyulan güvenin, doğrudan öğrenciye yansıtılması ilkesine dayanmaktadır. Bu çalışmanın bulgusuna bakıldığında okul ortamında kabul gördüğünü hisseden bireylerin, bu tür destekleyici yaklaşımları daha kolay içselleştirerek kendilerini psikolojik olarak daha güçlü ve değerli hissedebildiği söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenle kurulan pozitif etkileşim yalnızca sosyal ilişkileri değil, aynı zamanda öğrencinin psikolojik iyi oluş düzeyini de olumlu yönde etkilemektedir. Kabul edilme duygusu ile akademik cesaretlendirme, birbirini besleyen iki sosyal süreç olarak öğrencinin duygusal ve zihinsel iyilik halini destekleyen önemli dinamikler arasında yer almaktadır. Akademik cesaretlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde dikkatini mevcut görevlere odaklamasına, potansiyelini geliştirmesine ve güçlü yönlerini kullanarak karşılaştığı meydan okumalarla başa çıkabilmesine katkı sağlayabilir. Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017) ise üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın, bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide tam aracı rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgular ışığında, akademik cesaretlendirmenin bu yönlerinin öğrencinin farkındalığını ve öğrenme sürecine katılımını artırarak psikolojik iyi oluş üzerinde potansiyel bir destekleyici etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma okulda kabulün yalnızca akran ilişkileriyle şekillendiği düşüncesine alternatif bir bakış açısı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenin öğrenciyle kurduğu akademik iletişimin, öğrencinin okulda kabul görme algısını da etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrencinin yalnızca akademik başarısı değil, aynı zamanda kişiliği, çabası ve varlığıyla değerli bulunduğunu hissetmesi; öğretmenin iletişim tarzı ve destekleyici tutumları aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu durum, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik gelişimlerine doğrudan katkı sağlayan kişiler olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Alanyazın ve bulgular birlikte ele alındığında, öğrencinin psikolojik iyi

oluş düzeyinin, okul ortamında kendini kabul görmüş hissetmesiyle anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağ, öğretmen tarafından sunulan akademik cesaretlendirmenin etkisiyle daha da güçlenmektedir. Öğretmenin destekleyici yaklaşımı, yalnızca öğrenme sürecine katkı sağlamakla kalmayıp; aynı zamanda öğrencinin sosyal uyumunu ve duygusal gelişimini de doğrudan etkileyen belirleyici bir unsur haline gelmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, psikolojik iyi oluş ile okul aidiyeti arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin aracı rolünü ortaya koyarken, alanyazında halen gözlemlenen bazı boşluklara da işaret etmektedir. Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler hem mevcut alanyazının eksikliklerini gidermeye yönelik hem de uygulama ve politika düzeyinde yenilikçi yaklaşımlara katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmanın bulguları, okulda dışlanma ve okulda kabul alt boyuları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin kısmi aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ergenlerle çalışan okul psikolojik danışmanları okulda dışlanma ve okulda kabule yönelik hem müdahale edici hem de önleyici rehberlik uygulamalarında önemli bir rol üstlenebilir. Müdahale edici rehberlik bağlamında, okulda dışlanma deneyimi yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere yönelik etkili akademik cesaretlendirme stratejilerinin uygulanması konusunda öğretmenlere konsültasyon desteği sağlanabilir. Böylece, öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin desteklenmesine katkıda bulunulabilir. Önleyici rehberlik perspektifinde ise, okulda kabul hissi yüksek öğrencilerin bu olumlu deneyimlerini sürdürmeleri ve ileride karşılaşabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmeleri için potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olacak cesaretlendirme stratejileri hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir. Bu kapsamda, okul psikolojik danışmanları, akademik cesaretlendirme kavramının niteliği, etkisi ve uygulanabilir özellikleri hakkında öğretmenleri bilgilendirme ve yönlendirme açısından ara yüz/kanal görevi üstlenebilir.
2. Bu çalışmanın bulguları, akademik cesaretlendirmenin okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğunu göstermektedir. Okula aidiyetin geliştirilmesi, okulda görev yapan idari ve öğretim personeli için önemli bir konudur. Liseye yeni başlayan öğrencilerin okul aidiyeti geliştirmesinde uyum haftaları, mevcut öğrenciler için ise öğretmen-öğrenci-yönetim etkileşimleri, sınav dönemleri ve okul devamlılığı gibi faktörler belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle, akademik cesaretlendirmenin okul kültürüne entegre edilmesi sürecinde, okul psikolojik danışmanlarının kolaylaştırıcı, bilgilendirici ve strateji geliştiren bir rol üstlenmesi önerilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle iş birliği içinde

hareket ederek, cesaretlendirmenin etkisinin okul genelinde kapsamlı bir şekilde uygulanması sağlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımını destekleyen mekanizmalar ve kapsayıcı sosyal etkinlikler, hem okul aidiyeti hem de psikolojik iyi oluşu güçlendirerek akademik cesaretlendirmenin okul kültürüne etkin bir şekilde entegre edilmesine katkı sağlayacaktır.

3. Araştırmalar, öğretmenlerin nezaket (Datu vd. 2023; Kaya-Memiş ve Oğuz-Duran, 2019), mizah (St-Amand vd., 2024) ve sosyal destek (Van Ryzin ve ark., 2009) sunmasının öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu artırdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, akademik cesaretlendirme hem öğrencilerin potansiyellerini fark etmelerine hem de zorluklarla başa çıkabileceklerine olan inançlarını güçlendiren önemli bir sosyal destek biçimidir. Öğretmenlerin sıcak bir okul iklimi oluşturmaya yönelik çabaları, akademik güçlük yaşayan öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını ve okul aidiyetlerini artırmada belirleyici bir rol oynayabilir.

4. Bu araştırmanın bulgularına göre okulda dışlanma ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin kısmi aracılık rolü bulunmaktadır. Okulda dışlanmanın birçok sebebi olabilir, hatta bu durumlar gerçekleşmese bile öğrencinin okulda dışlandığına dair olumsuz algıları olabilir. Okul psikolojik danışmanları bulundukları okulda okulda dışlandığını düşünen öğrencilerin hangi gerekçelerle düşünüldüğü bu sorunun kaynağı ortaya çıkarmalıdır. Örneğin bir öğrenci okulda dışlanma deneyimini öğretmenden, akranından veya üst sınıflardan mı , sınıf içi etkileşimlerden mi, okuldaki sosyal aktivitelere katılmamaktan mı veya bir kişilik özelliği olup olmadığı (içedönük bir bireyin sosyal olarak çekilmesi ancak bunu dışlanma olarak algılayarak kendi döngüsünü yaratması) incelenebilir ve buna yönelik öğretmenler bilgilendirilebilir. Bu öğrencilere yönelik zorlu durumlarla karşılaştıkları için meydan okuma odaklı cesaretlendirme stratejileri ve bunların etkili kullanımı açısından öğretmenlere bilgi aktarılması önerilmektedir. Bu bağlamda, meydan okuma odaklı akademik cesaretlendirme, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında desteklenmesi anlamına gelmektedir. Akademik cesaretlendirme yalnızca akademik başarı ile sınırlı olmayıp, öğrencinin kendine olan güvenini artırarak sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimini de destekleyebilir. Öğretmenden alınan bu destek, öğrencinin hem akademik hem de sosyal alanda karşılaşabileceği güçlüklerle başa çıkabilmesi için bir ön hazırlık işlevi görebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı cesaretlendirme biçimlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında bilgilendirilmeleri ve yönlendirilmeleri, akademik cesaretlendirme uygulamalarının etkinliğinin artırılması açısından önemlidir.

5. Araştırmalar, akran desteğinin öğrencilerin okula bağlılığını doğrudan etkilediğini (Wentzel ve ark., 2010) ve öğretmenlerin bu desteği teşvik eden davranışlarının sosyal dayanışmayı güçlendirerek okul bağlılığı ve akademik performansı olumlu etkilediğini göstermektedir (Günal, 2024). Bu nedenle, bu çalışmanın ana bulgusu olan okul aidiyeti ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide akademik cesaretlendirmenin dolaylı etkisi; okullarda öğrenciler arası bağların güçlendirilmesi ve aidiyet duygusunun artırılması amacıyla, üst sınıf öğrencilerin alt sınıf öğrencilerine mentorluk yapmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımının sağlanması, okul yaşamına yönelik aidiyet hissini pekiştirecektir.

6. Öğretmenlerin kültürel yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin kültürel kimlikleri arasındaki etkileşim, akademik cesaretlendirme sürecinin niteliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Böyle programlar, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle etkili iletişim ve cesaretlendirme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir; dolayısıyla öğrencilerin akademik motivasyonunu, aidiyet duygusunu ve psikolojik iyi oluşunu destekleyen kültüre duyarlı öğretim uygulamalarına eklenebilir.

7. Araştırmalar, öğretmenlerin güven, cesaretlendirme ve sosyal destek davranışlarının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini olumlu etkileyebileceğini göstermektedir (Çalışkan ve Dilmaç, 2023). Bu çalışmada akademik cesaretlendirmenin, okul aidiyeti ve psikolojik iyi oluş arasında aracı rol oynadığı bulunmuştur. Dolayısıyla, akademik cesaretlendirme, öğrencilerin geleceğe dair beklentilerini netleştirmeye ve mesleki yönelimlerini belirlemeye yardımcı olabilecek bir destek mekanizması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, orta öğretimde kariyer rehberliği çalışmalarında, öğrencilerin kendi hedeflerini keşfetmelerini teşvik eden ve öğretmenlerden yapılandırılmış cesaretlendirme almalarını sağlayan uygulamalara odaklanılması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Bu çalışmada akademik cesaretlendirme verileri, öğrencilerin kendi algılarına dayalı öz-bildirim (self-report) yöntemi ile toplanmıştır; öğretmen perspektifi ve uygulamaların gözlemlenmesi yeterince yansıtılamamıştır. Ayrıca, cesaretlendirme etkisinin ortaya çıkış süresi ve öğrenciler tarafından özümlenme süreci belirlenememiştir. Bu nedenle, akademik cesaretlendirmenin kısa ve uzun dönemdeki etkilerini hem öğrenciler hem de öğretmenler perspektifinden inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

2. Öğretmenlerin branş, mesleki kıdem, deneyim süresi ve kültürel arka plan gibi bireysel farklılıklarının akademik cesaretlendirme uygulamaları üzerindeki etkisi henüz yeterince

araştırılmamıştır. Bu değişkenleri dikkate alan karşılaştırmalı çalışmalar, öğretmen davranışlarının daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

3. Bu araştırmada sadece öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, yaş ve bölümü (sayısal, sözel, dil) özelliklerine yönelik bilgi toplandı. Ancak öğrencilerin farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerinin, akademik cesaretlendirme algıları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkileri detaylandırılmalıdır. Bu kapsamda, Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde gerçekleştirilecek çok merkezli çalışmalar, bölgesel farklılıkların anlaşılmasına ve elde edilen bulguların genellenebilirliğinin değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

4. Bu araştırmada öğrencilerin akademik not ortalamalarına dair veri toplanmamıştır. Bu nedenle, akademik cesaretlendirmenin hem psikolojik iyi oluş hem de akademik başarı üzerindeki etkilerini değerlendirebilmek için, gelecekteki çalışmalarda öğrencilerin akademik performans verilerinin de dahil edilmesi önerilmektedir.

5. Çalışmada 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Ancak 9. sınıfların yeni bir okul kademesine başlaması, okula aidiyet geliştirme süreçlerini ve uyum deneyimlerini farklılaştırabilir; bu durum psikolojik iyi oluşlarını etkileyebilir. Öte yandan, 12. sınıf öğrencileri sınav dönemi içerisinde bulunmaları nedeniyle akademik cesaretlendirmenin etkilerinin daha belirgin gözlemlenebileceği bir dönemi temsil etmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda 12. sınıf öğrencilerinin akademik cesaretlendirme deneyimlerinin, gelecek beklentileri, meslek hedefleri ve sınav sonuçları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir.

6. Bu araştırmada, idari personel, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının akademik cesaretlendirmeyi uygulayıp uygulamadıklarına dair nitel veriler toplanmamıştır. Gelecek çalışmalarda, bu paydaşların deneyim ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, akademik cesaretlendirme uygulamalarının yanı sıra öğrencilerin okul aidiyeti algılarına olan etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, akademik cesaretlendirmenin ve okul aidiyetinin öğrencilerin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkilerini nedensel açıdan ortaya koymak amacıyla deneysel araştırmalar yapılması önerilmektedir. Deneysel tasarımlar, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü sistematik biçimde inceleyerek, bulguların hem kuramsal anlamda hem de eğitim uygulamaları bağlamında geçerliliğini artıracaktır.

7. Akademik cesaretlendirme uygulamalarında önemli bir boyut olan meydan okuma ve potansiyel odaklı yaklaşım, öğrenciler tarafından kültürel bağlama göre farklı şekillerde algılanabilir. Bazı kültürlerde bu yaklaşım gelişim fırsatı olarak görülürken, bazı kültürlerde stres kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, kültürel hassasiyet içeren araştırmalar ve müdahale yaklaşımları geliştirilmelidir.

8. Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin öğretmenleri tarafından aldıkları akademik cesaretlendirme deneyimleri incelenmiştir; öğretmenlerin kendileri doğrudan araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir. Öğrencilere, ölçek aracılığıyla 'öğretmeniniz tarafından size gösterilen akademik cesaretlendirme' şeklinde açıklama yapılmıştır, çünkü ölçekte bu destek, öğrencinin sevdiği veya yakın hissettiği bir öğretmenden gelen cesaretlendirme olarak değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrencileri nasıl fark ettikleri -gelişigüzel mi yoksa öğrencilerin gerçek potansiyelini değerlendirerek mi gerçekleştiği-belirsizliğini korumaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin yardım arama tutumlarının da araştırılması önemlidir; çünkü yardım istemek her birey için doğal bir süreç olmayabilir ve öğrencilerin yardım talep etmeden de cesaretlendirilmeleri akademik gelişim açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

9. Elde edilen bulgular ve alanyazın ışığında, psikolojik iyi oluş ile akademik cesaretlendirme arasındaki ilişkinin, öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları akademik cesaretlendirmenin öz yeterliklerini güçlendirerek akademik ve duygusal zorluklarla başa çıkma stratejilerini destekleyebileceğini göstermesi, eğitim programları ve psikolojik danışma uygulamaları için önemli bir çıkarım sunmaktadır. Ayrıca, bu araştırmada incelenmeyen ancak alanyazında ilişkili olduğu gösterilen başa çıkma becerilerinin, akademik cesaretlendirme ve bilinçli farkındalık gibi faktörlerle nasıl desteklenebileceğinin araştırılması gelecekte anlamlı olacaktır. Özellikle öğrencilerin aktif başa çıkma stratejilerini geliştiren ve bilinçli farkındalık uygulamalarını içeren bütüncül programların, psikolojik iyi oluşu güçlendirmede etkili olabileceği düşünülmektedir.

10. Bu çalışmada veriler yalnızca tek bir liseden, Anadolu Lisesi düzeyinden elde edilmiştir. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlayan bir faktör olarak değerlendirilebilir. Gelecek araştırmalarda meslek liseleri, spor liseleri, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri gibi farklı lise türlerinin de dâhil edilmesiyle karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Böyle bir yaklaşım, farklı okul türlerindeki öğrencilerin okul aidiyeti, psikolojik iyi oluş ve akademik cesaretlendirme algılarındaki benzerlik ve farklılıkların daha kapsamlı biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abubakar, A., Van de Vijver, F. J., Alonso-Arbiol, I., Suryani, A. O., Pandia, W. S., Handani, P., ve Murugumi, M. (2016). Assessing sense of school belonging across cultural contexts using the PSSM: Measurement and functional invariance. Journal of Psychoeducational Assessment, 34(4), 380-388.

Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. Adolescence, 42(167).

Akar Vural, R., Dönmez, B., Güven, H., ve Gündogdu, K. (2020). A Cross Sectional Study of Eighth Graders' Sense of School Belonging, Subjective Well-Being, and Academic Achievement. Bulletin of Education and Research, 42(3), 93-116.

Akdoğan, A. (2023). Akademik Motivasyonun Yordayıcıları Olarak Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ve Psikolojik İyi Oluş Halinin Rolü [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Akıncı Gökdal, Ö., ve Düşünceli, B. (2020). Ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 10 (3), 815-834.

Alcott, B. (2017). Does teacher encouragement influence students' educational progress? A propensity-score matching analysis. Research in Higher Education, 58(7), 773–803. https://doi.org/10.1007/s11162-017-9446-2

Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM scale for Turkish university students. The Journal of Psychology 150(4), 431–449.

Allen, K. A., ve Kern, M. L. (2017). School belonging in adolescents: Theory, research and practice. Singapore: Springer Singapore.

Allen, K. A., ve Vella-Brodrick, D. (2018). A Socio-Ecological Framework. Pathways to belonging: Contemporary research in school belonging, 191.

Allen, K. A., Gallo Cordoba, B., Ryan, T., Arslan, G., Slaten, C. D., Ferguson, J. K., ve Vella-Brodrick, D. (2023). Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective. Journal of Child and Family Studies, 32(9), 2804-2819.

Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., ve Waters, L. (2016). Fostering School Belonging in Secondary Schools Using a Socio-Ecological Framework. Educational and Developmental Psychologist, 33(1), 97–121. https://doi.org/10.1017/edp.2016.5

Altınsoy, F., ve Özyer, K. K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. İlköğretim Online, 17(3).

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of educational psychology, 84(3), 261.

Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. The Journal of Experimental Education, 72(1), 5–22.

Anderman, L. H. (1999). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. The Journal of Experimental Education, 67(2), 151–172. https://doi.org/10.1080/00220979909598317

Apaloo, F. (2021). Teacher Support: The Potential Mediator Between School Belonging and Academic Achievement Among Ninth Graders. University of Connecticut.

Arslan, G. (2018). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A Study of mediator and moderator role of academic self-regulation. Child Indicator Research. 11(3), 963-980.

Arslan, G., ve Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 33(2), 318-332.

Arslan, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. Education & Science, 41(183), 293–304.

Arslan, G., ve Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. Child Indicators Research, 10, 1043-1058.

Arslan, G., ve Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. Child Indicators Research, 14(4), 1501-1517.

Arslan, G., Allen, K. A., ve Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. Child Indicators Research, 13(5), 1619-

Arslan, G., ve Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. Journal of Happiness and Health, 3(1), 1-13.1635.

Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. Australian Journal of Psychology, 73(1), 70–80. https://doi.org/10.1111/ajpy.1227

Assor, A., ve Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. Trends and prospects in motivational research, 101-120.

Aypay, A., Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 167-179.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ, 1986(23-28), 2.

Baumeister R.F. , ve Leary M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 11, 497–529.

Battistich V., Solomon D., Watson M., ve Schaps E. (1997) Caring school communities. Educational Psychologist 32: 137–151.

Battal, F., ve Seyrek, E. (2022). Akademik İyimserlik Ve Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Sosyal Aylaklığın Rolü. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(3), 1407-1426.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., ve Connell, J. (1988). Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Technical Report No. 102). Rochester, NY: University of Rochester

Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. Child Development, 53(6), 1447–1460. https://doi.org/10.2307/1128981

Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., ve King, L. A. (2009). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. The Journal of Positive Psychology, 4(3), 208-211.

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., ve Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. Journal of youth and adolescence, 39(7), 720-735.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Volume 1. Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume 2. Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Volume 3. Loss. New York: Basic Books.

Brechwald W.A. , ve Prinstein M.J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. Journal of Research on Adolescence, 21, 166–179.

Bronfenbrenner U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, C., Douthwaite, A., Donnelly, M., ve Shay, M. (2025). Connected Belonging: A relational and identity-based approach to schools' role in promoting child wellbeing. British Educational Research Journal.

Busque-Carrier, M., Ratelle, C. F., ve Le Corff, Y. (2021). Work values and job satisfaction: The mediating role of basic psychological needs at work. Journal of Career Development, Advance online publication. https://doi.org/10.1177/08948453211043878

Can, U. (2023). Lise öğrencilerinde psikolojik iyi oluş, algılanan sosyal destek ve riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi].

Cauce, A. (1986). Social networks and social competence: Exploring the eflects of early adolescent friendships. American Journal of Community Psychology, 14, 607-629.

Carns, M. R., ve Carns, A. W. (2006). A review of the professional literature concerning the consistency of the definition and application of Adlerian encouragement. In S. Slavik ve J. Carlson (Editörler), Readings in the theory of individual psychology (s. 277-293). Taylor ve Francis.

Catalano R.F., Oesterle S., Fleming C.B., ve Hawkins J.D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. Journal of School Health 74: 252–261. 44.

Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization con¬texts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. Ap¬plied Psychology: An International Review, 59 (2), 243–272.

Cenkseven, F., ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3(27), 43-65.

Cheon, S. H., Reeve, J., ve Moon, I.S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. Journal of Sport & Exercise Psychology, 34(3), 365–396. https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365

Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., ve Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. Psychology in the Schools, 41(1), 101-110.

Cohman, A., Golm, D., ve Sargeant, C. (2024). The association between school belonging and wellbeing in looked after adolescents: A pilot study. Adoption & Fostering, 48(3-4), 371-397. https://doi.org/10.1177/03085759241295589

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. Basic Books.

Çelenk, B., ve Peker, A. (2020). Ergenlerde Benlik Saygısının, Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkideki Aracılık Rolü. Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(4), 147-162.

Çalışkan, S., ve Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin Sahip Olduğu Gelecek Beklentisi, Umut ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişkiler. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 131-143.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (2. Baskı). Pegem Akademi.

Daniels, H. (2008). Vygotsky and inclusion. In Psychology for inclusive education (s. 36-49). Routledge.

Datu, J. A. D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino high school students. The Spanish journal of psychology, 20, E22.

Datu, J. A. D., Mateo, N. J., ve Natale, S. (2023). The mental health benefits of kindness-oriented schools: School kindness is associated with increased belongingness and well-being in Filipino high school students. Child Psychiatry & Human Development, 54(4), 1075-1084.

Davis K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. Journal of Adolescence, 35, 1527–1536.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Editör). Perspectives on motivation. Nebraska Symposium on Motivation, 1990 (s. 237-288). University of Nebraska Press.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2008). "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains": Correction to Deci and Ryan (2008). in secondary schools. Academic Press.

Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İlhan, Yerlikaya, İbrahim, Çırak Kurt, S., ve Ünverdi, B. (2021). Yaşam Kalitesinin Yordayıcıları Olarak Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 192–206.

Demirci, İ., ve Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH Ölçeği' nin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği. Gençlik Araştırmaları Dergisi, 3(3), 9-30.

Demirtaş, H., ve Bozcan, E. Ünal. (2025). Examining the Career Adaptability Abilities and Psychological Well-Being Levels of High School Students. International Journal of Positivity & Well-Being, 3(1).

Deniz, M. E., Erus, S. M., ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekanın Aracılık Rolü. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7(47), 17-31.

Diggs, D., Deniz, E., ve Toseeb, U. (2024). School connectedness as a protective factor between childhood adversity and adolescent mental health outcomes. Development and Psychopathology, 37(3), 1355–1373. https://doi.org/10.1017/S0954579424001184

Dinisman, T., Montserrat, C., ve Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. Children and Youth Services Review, 34(12), 2374-2380.

Dinkmeyer, D., ve Losoncy, L. (1996). The skills of encouragement: Bringing out the best in yourself and others. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., ve Kelly D.R. (2007).Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. Journal of Personality and Social Psychology. 2007; 92(6):1087–101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5(44), 37-47.

Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. Contemporary educational psychology, 61, 101859.

Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. Journal of research on adolescence, 21(1), 225-241.

Epstein, J., ve Karweit, N. (1983). Friends among students in schools: Environmental and developmental factors. In Friends in School (s.3-25) Academic Press.

Esen, A., ve Aktağ, I. (2022). Öğretmen adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi].

Feldman, D. B., ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. Learning and Individual Differences, 37, 210-216.

Fenizia, E., ve Parrello, S. (2025). School trust and sense of belonging: restoring bonds and promoting well-being in schools. International Journal of Environmental Research and Public Health, 22(4), 498.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59(2), 117–142.

Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8.baskı.). McGraw-Hill.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218–226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Fritz, M. S., ve MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. Psychological Science, 18, 233–239.

Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., ve Freeman, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing Erica Frydenberg. Australian Journal of Education, 53(3), 261-276.

Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95, 148-162.

Gencer, N. (2019). İmam hatip lisesi öğrencilerinde okul aidiyet duygusu (Çorum örneği). Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 21(39), 149-172.

Glaser, H., ve Bingham, S. (2009). Students' perceptions of their connectedness in the community college basic public speaking course. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 57-69.

Gong, Z., Jiao, X., Xia, X., Yu, H., ve Lv, C. (2022). The relationship between academic encouragement and academic self-efficacy: A moderated mediation model. Frontiers in Psychology, 13, 644243.

Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. Psychology in the Schools, 30, 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.

Göksel, A. G., Aktop, M., ve Kol, H. C. (2025). Bilgi Çağında Öne Çıkmak: Spor Bilimleri Alanında Akademik Cesaretlendirme ve Öğrenme Motivasyonu. Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11(1), 11-28.

Gönültaş, O., ve Karataş, Z. (2023). Özel Yetenekli Ergenlerde Psikolojik İyi Oluş ile Algılanan Sosyal Yetkinlik Arasındaki İlişki. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(2), 516-533.

Gueguen, N., Martin, A., ve Andrea, C. R. (2015). "I am sure you'll succeed": when a teacher's verbal encouragement of success increases children's academic performance. Learning and Motivation, 52, 54–59.

Gunnarsdottir, H., Hensing, G., ve Hammarström, A. (2021). Poor school connectedness in adolescence and adulthood depressiveness: a longitudinal theory-driven study from the Northern Sweden Cohort. European Journal of Public Health, 31(4), 797-802.

Günay, A., ve Çelik, R. (2019). Kariyer Stresinin Psikolojik İyi Oluş Ve İyimserlik Değişkenleriyle Yordanması. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (33), 205-218.

Gürbüz, S., ve Bayık, M. E. (2021). Aracılık Modellerinin Analizinde Yeni Yaklaşım: Baron ve Kenny'nin Yöntemi Hâlâ Geçerli Mi?. Turkish Journal of Psychology/Türk Psikoloji Dergisi, 37(88).

Hamm, J. V., ve Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. New Directions for Child and Adolescent Development, 107, 61–78.

Hascher, T., ve Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. International Journal of Educational Research, 49(6), 220–232.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. Communication monographs, 85(1), 4-40.

Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Henderlong, J., ve Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. Psychological bulletin, 128(5), 774.

Henriksen, D., Henderson, M., Creely, E., Carvalho, A. A., Cernochova, M., Dash, D., ve Mishra, P. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights

from six international narratives. International Journal of Educational Research Open, 2, 100024.

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. The Elementary School Journal, 112(1), 38–60.

Hughes, J., ve Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. Journal of educational psychology, 99(1), 39.

Jackson, A. W., ve Davis, G. A. (2000). Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century. New York, NY: Teachers College Press

Jørgensen, I. S., ve Nafstad, H. E. (2004). Positive psychology: Historical, philosophical, and epistemological perspectives. Positive psychology in practice, 34-21.

Kahneman, D., Diener, E., ve Schwarz, N. (Editörler). (1999). Well-being: Foundations of hedonic psychology. Russell Sage Foundation.

Kalkan Çelik, C., ve Sezgin, F. (2024). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Duygusu Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 1860-1877. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1438248

Kang, H. (2013). The prevention and handling of the missing data. Korean journal of anesthesiology, 64(5), 402-406.

Karakurt, A. (2022). Ergenlerde akademik güdülenmenin yordanmasında okul bağlılığı ve öznel iyi oluş halinin rolü [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., ve King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. The journal of positive psychology, 3(4), 219-233.

Kaya Memiş, A., ve Oğuz Duran, N. (2019). İlkokul Öğrencilerinde Okul Nezaket Algısı ve Psikolojik ve Duygusal İyi Oluş Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 1671-1686.

Kelly, F. D., ve Daniels, J. G. (1997). The effects of praise versus encouragement on children's perceptions of teachers. Individual Psychology: The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 53(3).

Kelly, F. D. (2002). The effects of locus of control, gender, and grade upon children’s preference for praise or encouragement. Journal of Individual Psychology, 58, 197–207.

Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of personality and social psychology, 51(6), 1173-1182.

Kern, M., Waters, L., Alder, A., ve White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction and professional thriving. Psychology, 5(6), 500–513. http://doi.org/10.4236/psych.2014.56060

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., ve Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. Psychological assessment, 28(5), 586.

Kester, V. M. (1994). Factors that affect African-American students' bond-ing to middle school. Elementary School Journal, 95, 63-73.

Kiefer, S. M., Alley, K. M., ve Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. Rmle Online, 38(8), 1-18.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of personality and social psychology, 82(6), 1007.

Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing?. American journal of orthopsychiatry, 76(3), 395-402.

Keyes, C. L., ve Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. The journal of positive psychology, 4(3), 197-201.

Khan, A. (2013). Predictors of positive psychological strengths and subjective well-being among North Indian adolescents: Role of mentoring and educational encouragement. Social Indicators Research, 114(3), 1285-1293.

Kılınç, B., ve Uz Baş, A. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Sosyal İlişkiler, Okula Aidiyet ve Özyeterlik Açısından İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(57), 1530-1554.

Kim, H. S., Sherman, D. K., ve Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. American psychologist, 63(6), 518.

Kubovy, M. (1999). On the pleasures of the mind. Well-being: The foundations of hedonic psychology, 1999, 134-154.

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., ve Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. Review of Education, 3(2), 103-135.

Laftman, S. B., Alm, S., Sandahl, J., ve Modin, B. (2018). Future orientation among students Exposed to school bullying and cyberbullying victimization. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(4), 605

Li, X., Kuo, Y. L., ve Huggins, T. J. (2024). Perceived feedback and school belonging: the mediating role of subjective well-being. Frontiers in Psychology, 15, 1450788.

Li L, Chen X, Li H (2020) Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. Children and Youth Services Review, 113, 104946.

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. Journal of school health, 74(7).

Liew, J., Chen, Q. ve Hughes, J. N. (2010). Child Effortful Control, Teacher-student Relationships, and Achievement in Academically At-Risk Children: Additive and Interactive Effects. Early Childhood Research Quarterly, 25, 51-64.

Lin, S., Zhang, Q., Song, S., Duan, Y. X., ve Duan, H. (2024). The Impact of Parental Encouragement on the Academic Achievement of Students in China: The Chain Mediation Effect of Optimism and Perceived Stress. Chinese Education & Society, 57(5-6), 356-368.

Liu, R., ve Chiang, Y. L. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. The Journal of Chinese Sociology, 6(1), 6.

Luyckx, K., Soenens, B., Berzonsky, M. D., Smits, I., Goossens, L., ve Vansteenkiste, M. (2007). Information-oriented identity processing, identity consolidation, and well-being: The moderating role of autonomy, self-reflection, and self-rumination. Personality and Individual differences, 43(5), 1099-1111.

Maccagnan, A., Wren-Lewis, S., Brown, H., ve Taylor, T. (2019). Wellbeing and society: Towards quantification of the co-benefits of wellbeing. Social Indicators Research, 141(1), 217-243.

Main, F. O., ve Boughner, S. R. (2011). Encouragement and actionable hope:The source of Adler's clinical agency. Journal of Individual Psychology, 67,269-291.

Markowitz A.J. (2017). Associations between school connection and depressive symptoms from adolescence through early adulthood: moderation by early adversity. Journal of Research on Adolescence, 27(2): 298–311.

Markus, H. R., ve Kitayama, S. (1991). Cultural variation in the self-concept. In The self: Interdisciplinary approaches (s. 18-48). Springer New York.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American psychologist, 56(3), 227.

Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2007). Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. Guilford Press.

Mills-Webb, K., ve Hennessey, A. (2025, March). Perceptions of teacher-student relationships predict reductions in adolescent distress via increased trait mindfulness. In Frontiers in Education (Vol. 10, p. 1430197). Frontiers Media SA.

Mu, W., Chen, Z., ve Duan, W. (2021). An extended evaluation of Academic Encouragement Scale for adolescents. Journal of Psychoeducational Assessment, 39(3), 332–345.

Newman, B. M., Lohman, B. J., ve Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behavior problems. Adolescence, 42(166).

Niemiec, C. P., ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7(2), 133–144.

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. Cambridge Journal of education, 35(2), 147-159.

Oğuz-Duran, N., ve Yalçın-Gürtürk, F.(2019). Akademik Cesaretlendirme Ölçeği' nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik İçin Ön Çalışma. Asos Yayınevi, 99.

Oğuz-Duran, N., ve Yılmaz-Sayar, D. (2016). The Sense of Belonging as a Predictor of Life Goals among Turkish Counselor Candidates. Online Journal of Counseling & Education, 5(2).

Oğuz-Duran, N.(2017a).Psikososyal Gelişim Kuramı: Erik H. Erikson. Gençtarım-Kurt D., Çetinkaya-Yıldız E. (Editörler), *Kişilik Kuramları* içinde (ss.192-230). Pegem Akademi.

Oğuz-Duran, N., ve Kaya-Memiş, A. (2017b). An Investigation of the Relationship between Students' Perceived School Kindness and School Attachment. Online journal of counseling & Education, 6(3).

Okur, S., Ekşi, H., Demirci, İ., ve Ekşi, F. (2025). Academic encouragement and academic wellbeing: Mediating roles of grit and hope. Psychological reports, 128(4), 2577-2603.

Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., ve Williams, S. M. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. Journal of happiness studies, 14(3), 1069-1083.

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. Review of Educational Research, 70(3), 323–367. https://doi.org/10.2307/1170786

Özdoğan, A. Ç. (2021). Ergenlerde psikolojik iyi oluşun bireysel ve okul ile ilgili faktörler açısından incelenmesi [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Öztürk, D. (2007). Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].

Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C., ve Eirinaki, V. (2021). The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age children. Australian Journal of Psychology, 73(1), 24-34.

Pellitteri, J., ve Smith, B. (2007). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? edited by Joseph E. Zins et al.: A Review of: "Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg (2004), New York: Teacher College

Peterson, C., ve Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification (1). Oxford University Press.

Pety, J., Kelly, F. D., ve Kafafy, A. E. (1984). The praise–encouragement preference scale for children. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice, 40, 92-101.

Rageliené, T. (2016). Links of adolescents identity development and relationship with peers: A systematic literature review. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25(2), 97.

Reeve, J. (2013). How teachers can support students' autonomy during instruction: Lessons from a decade of research. Educational Psychologist, 48(3), 167–183. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804395

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., ve Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. Psychology in the Schools, 45(5), 419-431.eccles

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. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408 .

Roffey, S. (2012). Positive relationships: Evidence base practice around the world. Springer Social Sciences.

Routt, M. L. (1996). Early experiences that foster connectedness. Dimensions of Early Childhood, 24(4), 17-21.

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual review of psychology, 52(1), 141-166.

Ryan, A. M., ve Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38(2), 437–460. doi:10.3102/00028312038002437

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Ryff, C. D., ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of happiness studies, 9(1), 13-39.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069-1081.

Ryff, C. D., ve Singer, B. (1998). The contours of positive human health. Psychological İnquiry, 9(1), 1-28.

Saab H. (2009). The school as a setting to promote student health.[Doktora Tezi, Queen's Üniversitesi].

Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1).

Sarı, M., ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13(2), 479-492.

Sağkal, A. S., ve Özdemir, Y. (2019). Strength-based parenting and adolescents' psychological outcomes: The role of mental toughness. Journal of 84 Psychologists and Counsellors in Schools, 29(2), 177-189.

Šeboková, G., Uhláriková, J., ve Halamová, M. (2018). Cognitive and social sources of adolescent well-being: Mediating role of school belonging. Studia Psychologica, 60(1), 16-29.

Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. (2012). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Atria Paperback.

Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5-14.

Seligman, M. E., Rashid, T., ve Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. American psychologist, 61(8), 774.

Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster.

Schmutte, P. S., ve Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. Journal of personality and social psychology, 73(3), 549.

Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Development of achievement motivation (15-31). Academic Press.

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., ve Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35(2), 170-179.

Shoshani, A., ve Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. Journal of happiness studies, 15(6), 1289-1311.

Siegel, D. J. ve Hartzell, M. (2004). Parenting from the Inside Out: How A deeper SelfUnderstanding Can Help You Raise Children Who Thrive. New York, Penguin Group.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., ve Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. Journal of educational psychology, 100(4), 765.

Smith, D., Leonis, T., ve Anandavalli, S. (2021). Belonging and loneliness in cyberspace: Impacts of social media on adolescents' well-being. Australian Journal of Psychology, 73(1), 12-23.

Soyyiğit, M. K. (2022). Ergenlerin okula bağlanmalarında algılanan sosyal destek ve okulda öznel iyi oluşun rolü [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

St-Amand, J., Smith, J., ve Goulet, M. (2024). Is teacher humor an asset in classroom management? Examining its association with students' well-being, sense of school belonging, and engagement. Current Psychology, 43(3), 2499-2514.

Steinberg, L. (2013). Ergenlik. (Çev. F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uçar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit ve E. G. Kapçı), İmge Kitabevi.

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. Trends in cognitive sciences, 9(2), 69-74.

Subasi Çolak, M., Koçak, G., Tas, Y., ve Yerdelen, S. (2023). The Influence of Teachers' Need-Support Profiles on Students' Collective Engagement in Science Classes: An Observational Study Based on Self-Determination Theory. International Journal of Contemporary Educational Research, 10(1), 25-41.

Suldo, S. M., Shaffer, E. J., ve Shaunessy, E. (2008). An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey—Revised. Journal of Psychoeducational Assessment, 26(1), 69-82.

Suldo, S., Thalji, A., ve Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. The Journal of Positive Psychology, 6(1), 17-30.

Stevens, T., Hamman, D., ve Olivárez, A., Jr. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. Journal of Latinos and Education, 6 (1), 55–70. doi.org/10.1080/153484 30709336677

Sweeney, T. J. (2009). Adlerian counseling and psychotherapy. A Practitioner's Approach. Taylor & Francis.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. baskı). Pearson.

Tang, H., Datu, J. A. D., Liu, Z., Shen, J., ve Xing, Q. (2023). The engaged lives of encouraged students: Academic encouragement, grit and academic engagement in Chinese first year undergraduate students. Current Psychology, 42(23), 19526-19536.

Tang, H., Huo, Z., Liu, C., Liu, Z., ve Wong, Y. J. (2021). Psychometric properties of the academic encouragement scale among Chinese university students. Journal of Psychoeducational Assessment, 39(2), 258–263.

Temircan, Z. (2022). Ergenlerin Sağlıkları Yaşam Biçimi Davranışları İle Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10(13), 71-87.

Tosun, T. (2021). Ergenlerde Psikolojik İyi Oluşun Algılanan Sosyal Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 5(4), 123-142.

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., ve Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. School Psychology Quarterly, 29(3), 320–335.

Türkçapar, M. H., ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1(1), 7-14.

Tweed, R. G., ve Conway, L. G. (2006). Fundamental beliefs and coping across cultures. İçinde P. T. P. Wong ve L. C. J. Wong (Editörler.), Handbook of multicultural perspectives on stress and coping (203–222).

Usher, E. L., ve Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. Contemporary Educational Psychology, 31(2), 125–141.

Ümmet, D., Doğan, S., ve Kemahlı, H. P. (2019). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve sosyal iyi oluşları üzerine karma bir araştırma. OPUS International Journal of Society Researches, 10(17), 1625-1663.

Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., ve Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. Journal of youth and adolescence, 38(1), 1-12.

Vang, T. M., ve Nishina, A. (2022). fostering school belonging and students' well-being through a positive school interethnic climate in diverse high schools. Journal of School Health, 92(4), 387-395.

Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. The journal of experimental education, 63(2), 127-138.

Yalçın, A. F. (2024). Okul aidiyeti ile ilgili bibliyometrik bir araştırma. Ulusal Eğitim Dergisi, 4(11), 20250.

Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. Türk Psikiyatri Dergisi, 26(1), 21 - 32.

Ye, F., ve Wallace, T. L. (2014). Psychological sense of school membership scale: Method effects associated with negatively worded items. Journal of Psychoeducational Assessment, 32(3), 202-215.

Yılmaz, H., ve Büyükcebeci, A. (2019). Aidiyet ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının aracı rolü. Adam Academy Journal of Social Sciences, 9(1), 203-228.

Yurt, E. (2022). Türkiye'de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 95-112.

Zeldin, A. L., ve Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. American Educational Research Journal, 37(1), 215–246. https://doi.org/10.3102/00028312037001215

Zhang, Y., ve Qin, P. (2023). Comprehensive review: Understanding adolescent identity. Studies in Psychological Science, 1(2), 17-31.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E., ve Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. Instructional Science, 42(5), 661-684.

Wang, M., ve Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and Instruction, 28, 12–23.

Wang, M., ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal, 47(3), 633–662. doi:10.3102/0002831209361209

Wang, M. T., ve Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. Child development, 85(2), 610-625.

Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. The Journal of Positive Psychology, 3(4), 234-252.

Waters S. , Cross D. , ve Shaw T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. British Journal of Educational Psychology, 80, 381–402.

Watson, M., ve Ecken, L. (2003). Learning to Trust: Transforming Difficult Elementary Classrooms Through Developmental Discipline. Jossey-Bass, A Wiley Company, Customer Care Center-Consumer Accounts, 10475

Wendel, F. C.. Hoke, F. A., ve Joekel, R. G. (1994). The search for success. Middle School Journal, 25(3), 48-50.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. Journal of educational psychology, 90(2), 202.

Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. Advances in child development and behavior, 32, 213-241.

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R.

Wentzel,K.R. (2009) Handbook of motivation at school (s.301–322). Routledge.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., ve Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. Contemporary Educational Psychology, 35, 193–202.

Wong, Y. J. (2015). The psychology of encouragement: Theory, research, and applications. The Counseling Psychologist, 43,178–216.

Wong, Y. J., Cheng, H. L., McDermott, R. C., Deng, K., ve McCullough, K. M. (2019). I Believe in You! Measuring the experience of encouragement using the academic encouragement scale. The Journal of Positive Psychology, 14(6), 820-828.

Wong, Y. J., Li, P. J., Cheng, H. L. ve McDermott, R. C. (2025). The anatomy of encouragement: Addressing the what, why, when, who, and for whom of encouragement messages. Journal of Prevention and Health Promotion, Advance online publication. https://doi.org/10.1177/26320770251330870

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
25 NİSAN 2025

OTURUM SAYISI
2025-04

KARAR NO 72: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN'ın danışmanlığında yüksek lisans programı öğrencisi İpek Fatma KEKEÇ'in "Lise Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN'ın danışmanlığında yüksek lisans programı öğrencisi İpek Fatma KEKEÇ'in "Lise Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluş ve Okul Aidiyeti Arasındaki İlişkide Akademik Cesaretlendirmenin Aracı Rolünün İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak anket ve ölçek sorularının fikri, hukuki cezai ve idari bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya (sorulara verilecek cevaplar ceza kanunları bakımından suç teşkil etmesi durumunda ilgili makamlara bildirme yükümlülüğü ilgili sorumlu araştırmacı, yardımcı, danışman ve diğerleri) ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Zekeriyya ARI
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Atila ERKAL
Üye

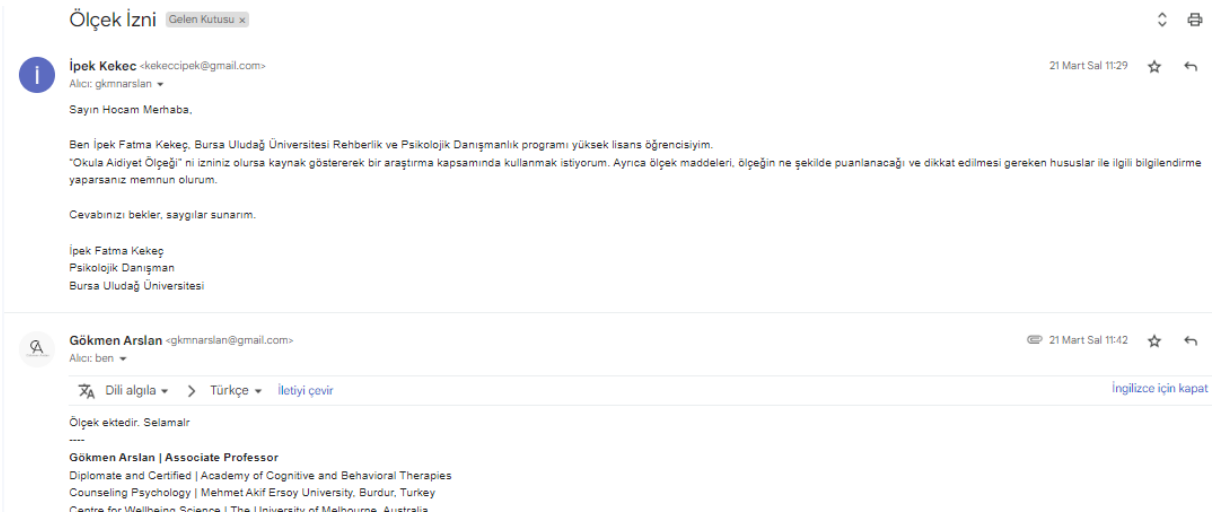
Prof. Dr. Nuran BAYRAM ARLI
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Dr. Yusuf ALPER
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

EK-2: Okula Aidiyet Ölçeği Kullanım İzni



Ölçek İzni Gelen Kutusu ×

İpek Kekec <kekeccipek@gmail.com> 21 Mart Sal 11:29
Alıcı: gkmnarslan

Sayın Hocam Merhaba,

Ben İpek Fatma Kekeç, Bursa Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans öğrencisiyim.
"Okula Aidiyet Ölçeği" ni izniniz olursa kaynak göstererek bir araştırma kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçek maddeleri, ölçeğin ne şekilde puanlanacağı ve dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgilendirme yaparsanız memnun olurum.

Cevabınızı bekler, saygılar sunarım.

İpek Fatma Kekeç
Psikolojik Danışman
Bursa Uludağ Üniversitesi

Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com> 21 Mart Sal 11:42
Alıcı: ben

Dili algıla Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat

Ölçek ektedir. Selamalr

Gökmen Arslan | Associate Professor
Diplomate and Certified | Academy of Cognitive and Behavioral Therapies
Counseling Psychology | Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
Centre for Wellbeing Science | The University of Melbourne, Australia

EK-3: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni

Ölçme Aracı Kullanım İzni

Kullanmak istediğiniz ölçme aracını psikometrik çalışmalarının yapıldığı benzer örneklemlerde yürütülen ticari amaç gütmeyen bilimsel çalışmalarda ve uygulamalarda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

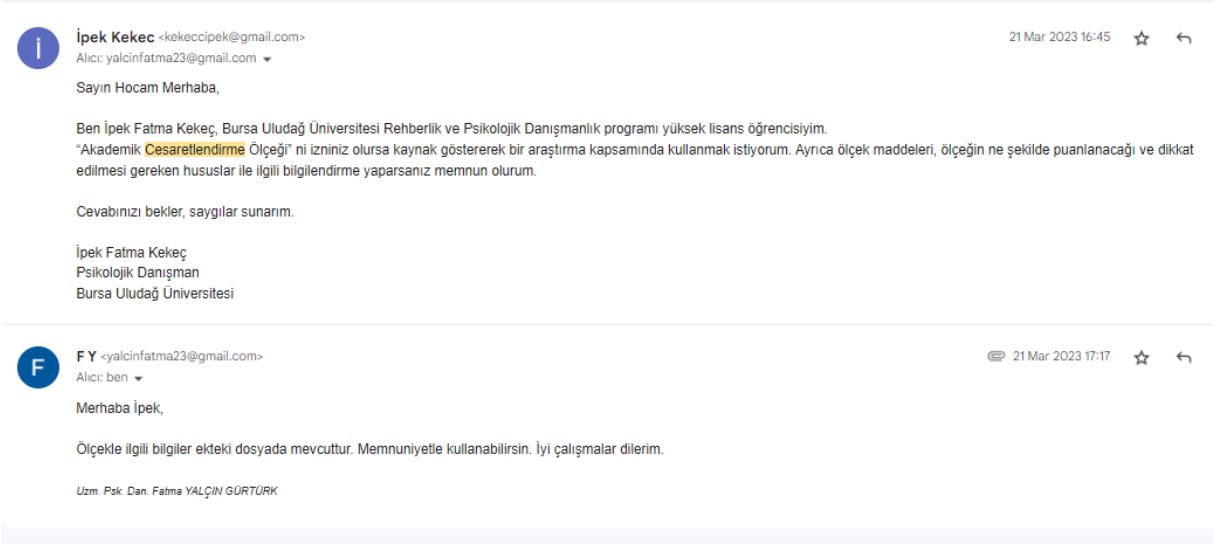
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Demirci

Sinop Üniversitesi

İletişim: ibrahimdemircipdr@gmail.com

EK-4: Akademik Cesaretlendirme Ölçeği Kullanım İzni



İpek Kekec <kekeccipek@gmail.com> 21 Mar 2023 16:45
Alıcı: yalcinfatma23@gmail.com

Sayın Hocam Merhaba,

Ben İpek Fatma Kekeç, Bursa Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı yüksek lisans öğrencisiyim.
"Akademik Cesaretlendirme Ölçeği" ni izniniz olursa kaynak göstererek bir araştırma kapsamında kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçek maddeleri, ölçeğin ne şekilde puanlanacağı ve dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgilendirme yaparsanız memnun olurum.

Cevabınızı bekler, saygılar sunarım.

İpek Fatma Kekeç
Psikolojik Danışman
Bursa Uludağ Üniversitesi

F Y <yalcinfatma23@gmail.com> 21 Mar 2023 17:17
Alıcı: ben

Merhaba İpek,

Ölçekle ilgili bilgiler ekteki dosyada mevcuttur. Memnuniyetle kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Uzm. Psk. Dan. Fatma YALÇIN GÜRTÜRK

EK-5: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, "Lise Öğrencilerinin Akademik Cesaretlendirme, İyi Oluş ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelemesi" amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada gönüllülük esastır. Sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için vereceğiniz yanıtların gerçek duygu, düşünce ve davranışlarınızı yansıtması son derece önemlidir. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyup size en uygun seçeneği samimiyetle işaretleyiniz. Soruların doğru veya yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Soruları yanıtlamanız okuma hızınıza bağlı olarak yaklaşık 15 dakika sürecektir. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmacılar

İpek Fatma Kekeç
B.U.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
B.U.Ü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: Kadın( ) Erkek( )	**Yaş:**
Sınıf:	**Bölüm:**

EK-6: Okula Aidiyet Ölçeği Örnek Maddeleri

Okul Aidiyet Ölçeği (OAÖ)

Aşağıda düşünce, duygu ve davranışlarımıza ilişkin cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.		**Hiçbir zaman**	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
1.	Bu okulda insanların beni önemsediklerini/bana değer verdiklerini hissediyorum.	1	2	3	4
2.		1	2	3	4
3.	Kendimi bu okulda dışlanmış hissediyorum.	1	2	3	4
4.		1	2	3	4
5.	Bu okulda arkadaşlarım, öğretmenlerim ve idareciler genellikle beni yok sayar/görmezden gelirler	1	2	3	4
6.		1	2	3	4
7.		1	2	3	4
8.		1	2	3	4
9.	Bu okulda gerçekten kendim olabiliyorum.	1	2	3	4
10.		1	2	3	4

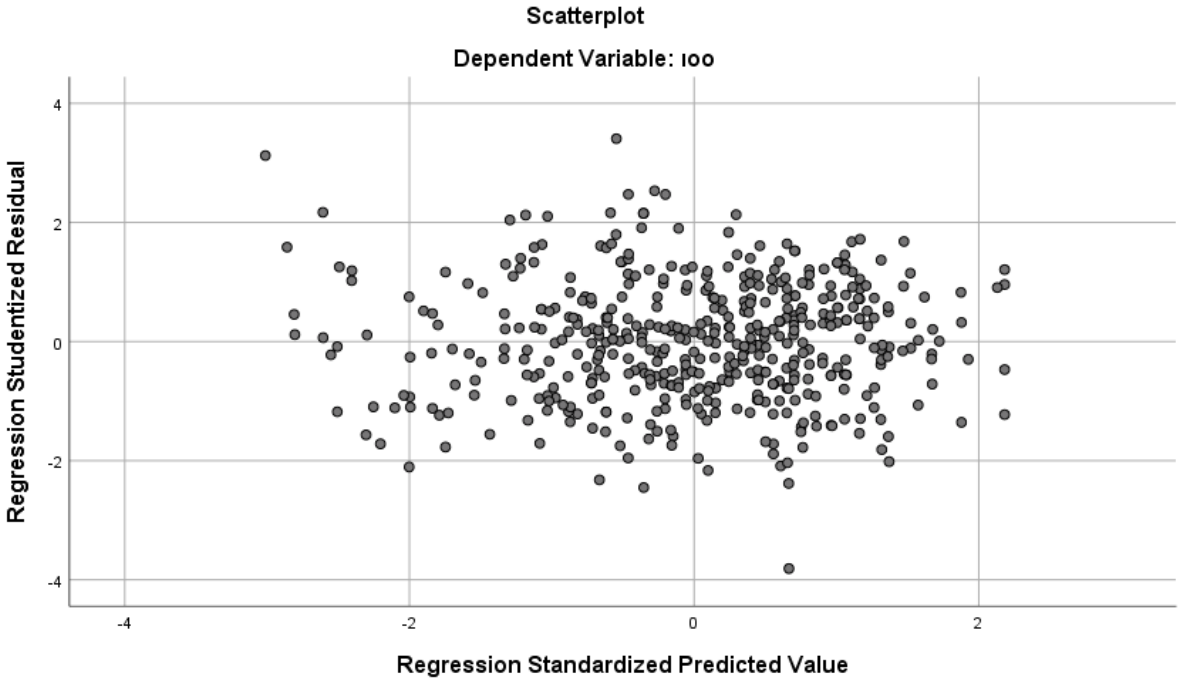
EK-7: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Örnek Maddeleri

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler. 1= **Hiçbir zaman** 2= **Bazen** 3=**Sıklıkla** 4=**Çoğu zaman** 5=**Her zaman** anlamına gelmektedir.					
1.	1	2	3	4	5
2. Başladığım işi bitiririm.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5. Bir şeylerle meşgul olduğumda o kadar eğlenirim ki zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8. Hayatı severim.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10. Bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenecek birileri vardır.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12.	1	2	3	4	5
13.	1	2	3	4	5
14.	1	2	3	4	5
15.	1	2	3	4	5
16.	1	2	3	4	5
17.	1	2	3	4	5
18. Ne kadar zor görünürse görünsün her şeyin yoluna gireceğine inanırım.	1	2	3	4	5
19.	1	2	3	4	5
20.	1	2	3	4	5

EK-8: Akademik Cesaretlendirme Ölçeği Örnek Maddeleri

Akademik Cesaretlendirme Ölçeği						
1. Saygı duyduğum biri, akademik becerilerimle ilgili şüpheye düştüğümde kendime inanmam için beni cesaretlendirdi.	1	2	3	4	5	6
2.	1	2	3	4	5	6
3.	1	2	3	4	5	6
4. Saygı duyduğum biri, akademik güçlüklerimle başa çıkabilme konusunda yetkin olduğuma beni ikna etti.	1	2	3	4	5	6
5.	1	2	3	4	5	6
6.	1	2	3	4	5	6
7. Saygı duyduğum biri, benim okulda başarılı olduğumu fark etti ve beni daha büyük şeyler hayal etmem ve hedeflemem konusunda cesaretlendirdi.	1	2	3	4	5	6
8.	1	2	3	4	5	6
9.	1	2	3	4	5	6
10. Saygı duyduğum biri, beni yeni bir akademik hedefi düşünmeye güdüleyecek olumlu şeyler söyledi.	1	2	3	4	5	6

EK-9: Saçılım Grafiği



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	İpek Fatma KEKEÇ		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama-Bitirme**		**Kurum**
Lise	2011	2015	Kadriye Çalık Anadolu Lisesi
Lisans	2015	2019	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yüksek Lisans	2022	2025	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	**Başlama-Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2020	2021	Duru Rehabilitasyon ve Özel Eğitim Merkezi
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:	Way, B. (2024). Drama yoluyla gelişim (Çeviri ekibi: İ. F. Kekeç ve diğerleri; İ. Metinnam, Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 978-0582320758		
Diğer:			
Tarih **İmza** **Adı-Soyadı** İpek Fatma KEKEÇ			