



## Ortaokul Öğrencilerinde Okula Uyumun Yordanması



Hamza Şentürk<sup>1</sup>

Dilek Gençtanırım Kurt<sup>2</sup>

## MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1701953

Yükleme: 19.05.2025

Düzeltilme: 21.09.2025

Kabul: 24.10.2025

## Anahtar Kelimeler:

Aile Ortamı,  
Akran Zorbalığı,  
Ebeveyn Desteği,  
Okula Uyum,  
Ortaokul Öğrencileri

## ÖZ

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyoekonomik durumu, aile ortamı, kariyer ile ilgili ebeveyn desteği ve zorbalığa maruz kalma açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'de öğrenim gören 5.-8. sınıf düzeyindeki 1.371 öğrenci (673 kız, 695 erkek) oluşturmaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği (SASMS), Kariyere İlişkin Ebeveyn Desteği Ölçeği (PSCDS), Aile Ortamı Ölçeği (FES) ve California Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği (CBVS) kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama süreci, etik kurul onayı ve Millî Eğitim Bakanlığı izinleri doğrultusunda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 25 programı kullanılarak; çoklu regresyon, korelasyon, tek yönlü ANOVA ve t-testleri ile yapılmıştır. Bulgular, okula uyumun cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Sınıf düzeyi ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri orta düzeyde etki gösterirken, sosyoekonomik düzeyin istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük bir etki gösterdiği elde edilmiştir. Regresyon analizleri, birlik-beraberlik, denetim alt boyutları ve kariyere ilişkin ebeveyn desteğinin okula uyumu anlamlı şekilde yordadığını göstermiştir. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin okula uyumu demografik ve psikososyal faktörlere göre değişmekte olup hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

## 1. Giriş

Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel değişimlerin yoğun şekilde yaşandığı kritik bir gelişim evresidir. Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olup, bireylerin kimlik gelişimi, sosyal ilişkileri ve akademik başarıları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Steinberg, 1999). Özellikle ortaokul yılları (10-14 yaş), hem akademik hem de psikososyal gelişimin hızlandığı, ilkokuldan ortaokula geçiş ve ergenlik değişimlerinin bir arada yaşandığı önemli bir evredir. Bu dönemde öğrencilerin okula uyum süreçlerinin desteklenmesi, yalnızca akademik performanslarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri ve psikolojik iyi oluşlarını da güçlendirmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Okula uyum süreci yalnızca akademik deneyimlerle sınırlı değildir; öğrencilerin okul ortamındaki sosyal etkileşimleri de bu süreci doğrudan etkilemektedir. Akran zorbalığı, öğrencilerin özgüvenini, akademik başarısını ve okula yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen yaygın bir problemdir (Olweus, 1993; Juvonen ve Graham, 2014). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde düşük benlik saygısı,

sosyal izolasyon ve akademik başarısızlık sıkça rapor edilmiştir (Atkinson ve Hornby, 2005). Nitekim Demiröz ve Altınsu-Sönmez (2024), bu öğrencilerin okula gelmekten korktuklarını ve yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, okul ortamında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula uyum süreçleri olumsuz yönde etkilenmektedir.

Çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile, onun akademik ve sosyal gelişimini şekillendirir (Bronfenbrenner, 1992) ve öğrencilerin okula uyum sürecinde belirleyici bir rol üstlenir (Eccles ve Roeser, 2011). Bu bağlamda, aile ortamının niteliği öğrencilerin okula yönelik tutumlarını, akademik başarılarını ve sosyal becerilerini doğrudan etkilemektedir. Destekleyici ve anlayışlı bir aile ortamı, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine, akademik başarılarına ve sosyal becerilerine katkı sağlamakta (Wang ve Sheikh-Khalil, 2014) Ancak aile içi çatışmalar, ilgisizlik, aşırı baskı ya da düşük ebeveyn desteği öğrencilerin okula uyum süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Baumrind, 1991; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Murray vd., 1998; Gençtanırım Kurt,

Sorumlu Yazar<sup>1</sup> : Hamza ŞENTÜRK, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [hsenturkpd@gmail.com](mailto:hsenturkpd@gmail.com)

Yazar<sup>2</sup> : Dilek GENÇTANIRIM KURT, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, [digenc@gmail.com](mailto:digenc@gmail.com)

Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

2022). Yapılan araştırmalara göre, ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı, öğrencilerin akademik performansını artırırken, okul ile daha güçlü bir bağ kurmalarına da yardımcı olmaktadır (Epstein, 2018). Aile içindeki iletişim kalitesi, ebeveynlerin eğitimle ilgili tutumları ve öğrencinin eğitimine olan ilgi, öğrencinin okula uyumunda belirleyici faktörlerdir (Seginer, 2006). Destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısını geliştirerek onların eğitim süreçlerine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlar (Pomerantz vd., 2007). Fan ve Chen (2001) yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının akademik sürecine aktif katılımı, onların akademik motivasyonlarını artırır ve okul başarılarını desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, aile içi duygusal destek öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek, okulda karşılaşılabilecekleri zorluklarla daha etkili bir şekilde mücadele etmelerine katkı sunmaktadır (Lansford vd., 2014). Öğrencinin okula uyum sürecinde ebeveynlerin yalnızca akademik destek değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal destek sağlamları da kritik öneme sahiptir. Özellikle ergenlik döneminde verilen olumlu geri bildirim, güven ortamı ve anlayış, öğrencilerin okulda daha başarılı ve mutlu olmalarına katkı sunmaktadır (Kim ve Ryu, 2003; Mohanraj ve Latha, 2005; Pianta, 1999; Wentzel, 1998).

Ebeveyn desteği, yalnızca çocuğun akademik başarısını değil, aynı zamanda kariyer gelişimini de doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Güneş ve Bacanlı, 2020; Turner vd., 2003). Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarının öğrencilerin okula uyumlarını, akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir (Fan ve Chen, 2001; Wang ve Sheikh-Khalil, 2014; Pomerantz vd., 2007). Ebeveyn desteği, çocuğun akademik başarısı ve kariyer gelişimini doğrudan etkilerken, aynı zamanda öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ve sosyal ilişkilerini de güçlendirmektedir (Gati ve Levin, 2014; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Güneş ve Bacanlı, 2020; Turner vd., 2003). Öğrenciler kariyer seçimlerinde ebeveynlerinden rehberlik beklemekte; yeterli desteğin sağlanmadığı durumlarda ise karar verme süreçlerinde zorlanmakta ve bu durum okula uyumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Bozgeyikli vd., 2009; Simoes vd., 2016).

Nitekim sağlanan duygusal ve akademik destek, öğrencilerin eğitim motivasyonunu artırarak meslek seçimlerinde daha kararlı olmalarına katkı sağlamakta; okulların kariyer gelişimini destekleyen programları ve rehberlik hizmetleri ise öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve okula bağlılıklarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin eğitimcilerle iş birliği içinde hareket etmeleri, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Bryan vd., 2011; Dietrich ve Kracke, 2009; Hirschi vd., 2011; Lim, 2021; Orthner vd., 2013; Pişkin, 2020).

Ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreçleri, bireysel ve çevresel birçok faktörün etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bu faktörler arasında ailenin sosyoekonomik düzeyi önemli bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Alanyazında, sosyoekonomik düzeyin okul iklimi ve akademik başarı ile ilişkili olduğu belirtilmekte ve bu ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmacılar olumlu bir okul atmosferinin, düşük sosyoekonomik düzeyin olumsuz etkilerini hafifleterek öğrencinin akademik başarısını artırabileceğini ileri sürmektedir (Brand vd., 2003; Schagen ve Hutchison, 2003). Ancak düşük sosyoekonomik düzeyin, akademik başarısızlık ve okuldan ayrılma riskini artırdığı da ortaya konmuştur (Dubow vd., 2009; Şirin, 2005). Ayrıca, bu öğrencilerin daha olumsuz bir okul iklimi deneyimledikleri belirlenmiştir (Khoury-Kassabri vd., 2004). Bununla birlikte, bazı araştırmalar olumlu bir okul ortamının bu olumsuz etkileri zayıflatabileceğini göstermektedir (Cheema ve Kitsantas, 2014). Ancak sosyoekonomik düzey ile okul iklimi arasındaki ilişkinin her zaman sistematik olmadığına dair bulgular da bulunmaktadır (Berkowitz vd., 2015).

Öğrencilerin okul yaşamında en fazla etkileşim kurdukları alanlar değerlendirildiğinde, sınıfların merkezi bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, sınıf içinde gerçekleşen etkileşimlerin ve süreçlerin, öğrencilerin okula uyumlarını doğrudan etkileyebileceği söylenebilir. Okula uyumun her sınıf seviyesinde ayrı ayrı ele alınması hem akademik başarıyı artırmak hem de öğrencilerin genel iyilik halini desteklemek açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, sınıf içindeki etkileşimlerin ve dinamik yapıların, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Holas ve Huston'un (2012) gerçekleştirdiği boylamsal bir çalışmada, 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle güçlü ilişkiler kuran nitelikli öğretmenlerin yönettiği, destekleyici ve sıcak sınıf ortamlarında bulunan ergenlerin; daha düşük nitelikte eğitim gören akranlarına kıyasla daha yüksek sınav başarıları, öğretmen tarafından algılanan başarı düzeyi, okula aidiyet hissi ve öz yeterlilik algısı geliştirdikleri tespit edilmiştir. García ve Musitu (2001), öğrencilerin altıncı sınıftan yedinci sınıfa geçerken sosyal benliklerinde önemli bir düşüş yaşadıklarını bulmuştur. Buna karşın, Cole vd. (2001), akademik benlik kavramlarının azaldığını ancak sosyal benliklerinde bir değişim olmadığını belirtmiştir. Molloy vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ortaokula geçişlerinin ardından akademik benlik algısında bir gerileme yaşandığı, buna karşın sosyal benlik algısının bu değişimden etkilenmediği ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, benlik kavramının akademik ve sosyal yönlerinin sınıf geçişlerinden farklı düzeylerde etkilendiğine işaret etmektedir. Konuyla ilgili mevcut çalışmalar incelendiğinde, ergenlik dönemindeki öğrencilerde sınıf düzeyi yükseldikçe okula uyum düzeylerinde de artış görüldüğü ifade edilmektedir (Bellici, 2015; Dağ, 2018; Demirkalp-Kaya, 2021; Yoleri ve Tanış,

2014). Bununla birlikte, bazı araştırmalar sınıf düzeyine göre okula uyum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını da göstermektedir (Aydın, 2022; Makas, 2020).

Okula uyum; sosyoekonomik durum, sınıf düzeyi gibi çevresel, cinsiyet gibi biyolojik faktörlerden de etkilenmektedir. Erken ergenlik döneminde öğrencilerin okula uyum süreçleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Literatürde, bu dönemde yaşanan bedensel ve duygusal değişimlerin okul yaşamına yansımalarının cinsiyet temelli olarak çeşitlilik arz ettiği belirtilmektedir (Belsky vd., 2007). Akos ve Galassi'nin (2004) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin yeni bir okula geçiş sürecindeki psikososyal uyumlarının cinsiyet ve ırk gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Özellikle okul bağlılığı gibi göstergelerde cinsiyete dayalı anlamlı farklar bulunmuştur. Benzer şekilde, Serna ve Martínez'in (2019) İspanya'da yürüttüğü çalışmada da kız öğrencilerin akademik başarı ve okula uyum düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ancak literatürde, cinsiyet değişkeninin okula uyum üzerindeki etkisine ilişkin farklılaşan bulgular da mevcuttur. Sarkar ve Banik'in (2017) Hindistan'da gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin sosyal ve akademik uyumları ile başarıları arasında anlamlı ilişkiler görülmüş olsa da cinsiyet temelli bir farklılık bulunmamıştır. Yine Ensar ve Keskin'in (2014) Türkiye'de yaptığı çalışmada da öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirlenmiştir. Bu durum, cinsiyetin okula uyum üzerindeki etkisinin kültürel bağlam, yaş grubu ve uyumun alt boyutları gibi değişkenlere bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okula uyum süreçlerinin değerlendirilmesinde cinsiyet faktörünün bağlamsal ve çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin okula uyumları; akran zorbalığı, aile ortamı ve ebeveyn desteği gibi çok boyutlu faktörler faktörlerden etkilenmektedir. Bu çalışma, söz konusu değişkenlerin birlikte ele alındığı sınırlı sayıda araştırmaya katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzeyleri, zorbalığa maruz kalma, aile ortamı ve kariyere ilişkin ebeveyn desteği değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinde aile ortamı alt boyutları (birlik-beraberlik ve denetim) ile kariyere ilişkin ebeveyn desteği, okula uyumu anlamlı olarak yordamaktadır mı?
2. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları, zorbalığa maruz kalma açısından anlamlı fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından anlamlı fark göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları sınıf düzeyi açısından anlamlı fark göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum puanları cinsiyetleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

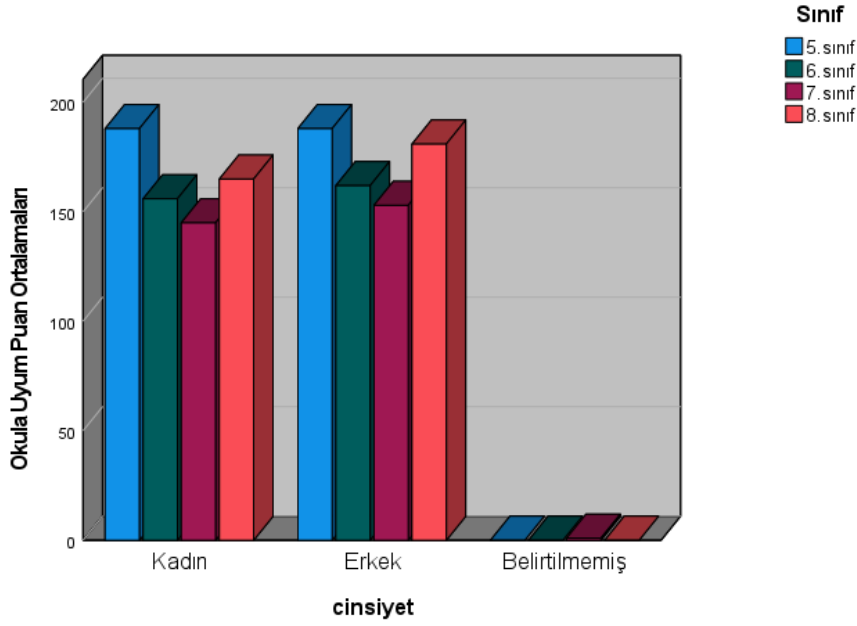
## 2. Yöntem

### 2.1. Desen

Araştırma nicel yöntemle tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeye yönelik bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Bu araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin okula uyumları ile ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile ortamı, kariyere ilişkin ebeveyn desteği ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu değişkenlerin okula uyum üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada veri toplama süreci, Eskişehir il merkezinde bulunan ortaokullardan uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'deki beş ayrı ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 1371 öğrencinin %49,1'i (n=673) kız, %50,7'si (n=695) erkektir; ayrıca üç öğrenci cinsiyet bilgisini paylaşmamıştır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %27,9'u (n=382) beşinci sınıf, %23,3'ü (n=319) altıncı sınıf, %22,7'si (n=311) yedinci sınıf ve %26,2'si (n=359) sekizinci sınıf öğrencisidir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine ait okula uyum ortalamalarının değişimini gösteren Şekil 1'de yer almaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması ise 11,77 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin okula uyum puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişim

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Faktör	N	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	673	% 49.1
	Erkek	695	% 50.7
Yaş	9	7	% .50
	10	247	% 18
	11	348	% 25.4
	12	308	% 22.5
	13	346	% 25.2
	14	104	% 7.6
	15	3	% .20
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	382	% 27.9
	6. Sınıf	319	% 23.3
	7. Sınıf	319	% 23.3
	8. Sınıf	359	% 2.2

### 2.3. İşlem

Bu çalışmada veri toplama süreci, proje kapsamında okullarda uygulama yapılabilmesi için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama öncesinde okulların idareleriyle iletişim kurularak randevu alınmış, öğretmenler odasında öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmenler eşliğinde sınıflara gidilerek öğrencilere araştırmanın amacı, önemi ve etik hususlar açıklanmış, katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmıştır. Veri toplama süreci doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

#### 2.4.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcılara ait gerekli cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey gibi çeşitli değişkenlerden bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

#### 2.4.2. Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği (OÖİOUÖ)

Gençtarım-Kurt vd. (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarını akademik, sosyal ve davranışsal boyutlarda değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi olan bu ölçek, "1 = hiçbir zaman" ile "5 = kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilen toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında

değişmekte olup, elde edilen yüksek puanlar öğrencilerin okula uyum düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçek akademik boyut (akademik ilgi ve akademik yetkinlik), davranış boyutu (dışsallaştırma ve kurallara uyma) ve sosyal boyut (sosyal ve arkadaşlık ilişkileri) olmak üzere alt boyutları bulunmaktadır.

#### 2.4.3. Aile ortamı ölçeği (AOÖ)

Moos tarafından 90 madde halinde geliştirilmiş olup ölçeği 30 maddelik kısa formunu 1982 yılında Fowler tarafından düzenlenmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin İngilizce versiyonunun Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmış olup, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Usluer (1989) tarafından yapılmıştır. Toplamda 26 maddeden oluşan bu ölçme aracı, "1 = hiç katılmıyorum" ile "4 = tamamen katılıyorum" aralığında derecelendirilen dört dereceli Likert tipi bir yapıya sahiptir. Her bir alt boyut için elde edilebilecek puanlar 16 ile 64 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden toplanan puanlar bireyin ailesinde algıladığı "birliktelik" ve "denetim" düzeyini yansıtmaktadır. Birliktelik alt boyutundan alınabilecek puanlar 16 ile 64 arasında, denetim alt ölçeğinden alınabilecek puanlar ise 10 ile 40 arasında değişmektedir.

#### 2.4.4. Kariyere ilişkin ebeveyn desteği ölçeği (KİEDÖ)

Turner ve diğerleri (2003) tarafından ortaokul öğrencilerinin eğitsel ve kariyer gelişimlerinde ailelerinden algıladıkları desteği ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Güneş ve Bacanlı (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 27 maddeden oluşan ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) olmak üzere beşli likert ölçeğidir. Ölçek araçsal yardım, kariyere ilişkin model olma, sözel cesaretlendirme ve duygusal destek olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek 135 puandır.

#### 2.4.5. California zorbalığa maruz kalma ölçeği (CZMKÖ)

Felix ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkiye'ye uyarlaması Atik ve Yerin-Güneri (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam 12 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipli olup uygulama sonucunda üç ana kategori tespit edilir. Bunlar "Mağdur Olmayan", "Akran Mağduru" ve "Zorba Mağdur". Bu sınıflandırma, ilk yedi maddeye dayalı olarak gerçekleştirilir ve bu maddelerde yer alan zorbalık ifadeleri değerlendirilir. "Benim başıma geldi" seçeneğini işaretleyenler "Mağdur Olmayan" kategorisine dahil edilir.

Zorbalık ifadelerinden en az biri için "Bir ay içinde 2-3 kez oldu", "Haftada 1 kez oldu" veya "Haftada birkaç kez oldu" seçeneklerinden birini işaretleyenler ve 9. maddedeki güç dengesizliği ifadelerinden herhangi birini 59 işaretlemeyenler "Akran Mağduru" olarak sınıflandırılır. Ancak, güç dengesizliği ifadelerini işaretleyenler "Zorba Mağdur" kategorisine atanır. Bu sınıflandırma, zorbalık deneyimlerini ve güç dengesizliğini dikkate alarak, katılımcıların mağduriyet düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda zorba ve kurban arasındaki güç dengesini ölçmek için ölçekte üç farklı soru daha bulunmaktadır.

#### 2.5. Veri Analizi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Okula uyumun, sosyoekonomik düzey ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerine göre farklılığı incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analiz sürecinde, çoklu karşılaştırmalar nedeniyle Tip 1 hata riskini azaltmak için Levene testi ile varyansların homojenliği ve Shapiro-Wilk testi ile normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Varsayımların sağlanmadığı durumlarda, değişkenler için ayrı analizler uygulanarak sonuçlar detaylandırılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bu değerler Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca, elde edilen bulguların yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değil, aynı zamanda pratik önemini de değerlendirebilmek amacıyla etki büyüklükleri raporlanmıştır. Etki büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve sonuçların uygulamadaki anlamını ortaya koymak için önemlidir. Bu bağlamda, Cohen'in (1992) belirttiği kriterler doğrultusunda etki büyüklükleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Böylece, çalışmanın bulgularının yalnızca örnekleme özgü değil, daha geniş bir bağlamda da değerlendirilebilmesine imkân sağlanmıştır. Okula uyum ile aile ortamı (birlik-beraberlik ve denetim) ve kariyere ilişkin ebeveyn desteği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. İlişkinin derecesi Büyüköztürk (2015) tarafından belirtilen kriterlere göre değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin okula uyumu yordama düzeyini belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen formüle göre değerlendirilmiş ve yeterli olduğu tespit edilmiştir (N=1371). Tüm analizler SPSS 25 paket programı ile gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 2.**Ölçek puanlarının ortalama, çarpıklık, basıklık ve cronbach  $\alpha$  değerleri

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach $\alpha$
Okula Uyum Ölçeği	-.40	-.07	.83
Aile Ortamı Denetim Alt Boyutu	.10	-.01	.63
Aile Ortamı Birlik-Berberlik Alt Boyutu	-.34	.27	.75
Kariyere İlişkin Ebeveyn Desteği Ölçeği	-.58	.11	.92

**3. Bulgular**

Bu kısımda ilk olarak öğrencilerin okula uyum düzeylerinin kariyere ilişkin ebeveyn destek puanları ve aile ortamı alt boyut puanları ile ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon Analizine yer verilmiştir.

İkinci olarak da okula uyumun bu değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizine yer verilmiştir. Daha sonra ise okula uyumu öğrencilerin zorbalık durumları, sosyoekonomik durumları, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre anlamlılığı incelenmiştir.

**Tablo 3.**

Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği'nin pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları

Variables	1	2	3	4
1. Ortaokul Öğrenciler İçin Okula Uyum Ölçeği	1	.38**	.33**	.19**
2. Aile Ortamı Ölçeği Denetim Alt Boyutu		1	.59**	.35**
3. Aile Ortamı Ölçeği Birlik-Berberlik Alt Boyutu			1	.37**
4. Kariyere İlişkin Ebeveyn Desteği Ölçeği				1

Tablo 3 incelendiğinde, Okula Uyum Ölçeği (OÖİOUÖ) puanları ile Kariyere İlişkin Ebeveyn Desteği Ölçeği puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r = .381, p < .01$ ). Bu, öğrencilerin okul uyumu arttıkça ebeveynlerinden aldıkları kariyer desteğinin de arttığını göstermektedir. Bu bulgu, ebeveyn desteğinin öğrencilerin eğitim hayatları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca, Okula Uyum Ölçeği puanları ile Aile Ortamı Ölçeği Birlik-Berberlik alt boyutu puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .333, p < .01$ ). Bu, aile içindeki sosyal ilişkilerin güçlenmesinin okul uyumunu artırabileceğini göstermektedir. Ailedeki uyumun okul uyumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Okula Uyum Ölçeği puanları ile Aile Ortamı Ölçeği Denetim alt boyutu puanları arasında pozitif yönde, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .196, p < .01$ ). Bu sonuç, ailedeki denetimin artmasıyla okul

uyumunun da artabileceği yönündedir, ancak bu ilişkinin diğerlerine göre daha zayıf olduğu söylenebilir. Kariyere İlişkin Ebeveyn Destek Ölçeği ile Aile Ortamı Ölçeği Birlik-Berberlik alt boyutu puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .592, p < .01$ ), bu da güçlü aile ilişkilerinin kariyer hedeflerine yönelik motivasyonu artırabileceğini göstermektedir. Aile Ortamı Ölçeği Denetim alt boyutu ile Kariyere İlişkin Ebeveyn Destek Ölçeği puanları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .351, p < .01$ ), bu da ailedeki kontrolün arttıkça kariyer hedeflerine yönelik motivasyonun da artabileceğini göstermektedir. Son olarak, Birlik-Berberlik alt boyutu ile Denetim alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .591, p < .01$ ), aile içindeki denetim ile birlik-beraberlik arasındaki etkileşimin okul uyumunu etkileyebileceğini göstermektedir.

**Tablo 4.**

Ortaokul öğrencilerinin kariyere ilişkin ebeveyn destek ölçeği puanı, aile ortamı alt boyutları birlik-beraberlik ve denetim puanlarının okula uyum puanları açısından önemli bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	p	df	R <sup>2</sup>	F
Sabit	73.84	2.06		<.001			
KİEDÖ	.16	.01	.28	<.001	3	.16	88.64
Birlik- Beraberlik Alt Boyutu	.26	.05	.16	<.001			
Denetim Alt Boyutu	-.003	.07	-.001	.97			

KİEDÖ= Kariyere İlişkin Ebeveyn Destek Ölçeği

Tablo 4'e bakıldığında, "Kariyere İlişkin Ebeveyn Destek Ölçeği" ile "Birlik-Berberlik" ve "Denetim" alt boyutlarının, bağımlı değişken olan "Okula Uyum Puanı"nın toplamda %16,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu oran Cohen (1992) kriterlerine göre orta düzey bir etkiye işaret etmektedir. Elde edilen F değeri 88.649 olup, bu yüksek değer bağımsız değişkenlerin birlikte ele alındığında, bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin güçlü olduğunu ve kurulan modelin anlamlı şekilde açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirmek adına p değerlerine de bakmak gerekmektedir. Tablo sonuçlarına göre, p değeri .00 olarak bulunmuş ve bu durum, modele dahil edilen değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı ve güvenilir bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, kariyere ilişkin ebeveyn desteği ve birlik-beraberlik puanlarının anlamlı bir etki gösterdiği ( $p > .01$ ), denetim puanının ise anlamlı bir fark oluşturmadığı ( $p < .01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, kariyere dair ebeveyn desteğinin öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerinde kayda değer bir etkisinin olduğu söylenebilir. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarının kariyer planlarına dair yönlendirici ve destekleyici tutumları,

öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırabilir. Ebeveynlerin olumlu beklentileri ve bu doğrultuda sergiledikleri destekleyici yaklaşımlar, öğrencilerin derslere karşı tutumlarını ve okula olan ilgilerini olumlu yönde etkileyebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin aileleriyle kurdukları sağlıklı ilişkilerin, okula uyum süreçlerine olumlu katkı sunduğu da belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal çevreleriyle ve özellikle arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin yanı sıra, aileleriyle olan uyumlarının da okul yaşantılarına olumlu yansıdığını göstermektedir. Sosyal destek unsurları ve etkili aile içi iletişim, öğrencilerin okula uyum sağlama sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu destek mekanizmalarının eksikliği ise, öğrencilerde uyum sorunlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Son bulgu olarak denetim alt boyutunun okula uyumla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin öz denetim ya da davranışlarını düzenleme becerilerinin doğrudan okula uyumları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir. Ancak bu durum, denetimle ilgili özelliklerin diğer faktörlerle olan etkileşimleri ve dolaylı etkileri açısından daha ayrıntılı biçimde incelenmelidir.

**Tablo 5.**

*Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği puan ortalamalarının zorbalığa maruz kalma değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları*

	Zorbalık Kategorileri	M	SS	F	sd	p	Anlamlı Fark	$\eta^2p$	
Okula Uyum Ölçeği Puanı	Mağdur Olmayan	601	105.49	10.78	22.78	2/1329	<.001	A-C	.03
	Akran Mağdur		104.26	11.60				B-C	
	Zorba Mağdur	438	100.84	11.15					

n=Toplam kişi sayısı, M= Aritmetik ortalama, SS= Standart sapma,  $p < .01$ ,  $\eta^2p$ = Kısmi eta kare, A=Mağdur Olmayan, B=Akran Mağdur, C=Zorba Mağdur

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin okul uyumu puanlarının zorbalık kategorilerine göre anlamlı farklar gösterdiği [ $F_{(2,1368)} = 22.787$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .03$ ] ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Tukey testi, mağdur olmayan öğrenciler ile zorba mağduru öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulmuştur (M= 105.49 ile M= 100.84). Zorba mağduru öğrencilerin okula uyumları, mağdur olmayan ve akran mağduru öğrencilerden anlamlı derecede düşüktür. Akran mağduru öğrenciler ile zorba mağduru öğrenciler arasında da anlamlı fark bulunmuştur (M =104.26 ile M=100.84). Bu bulgu, zorba mağduru

olmanın okul uyumu üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Zorbalık, öğrencilerin okul uyumunu olumsuz yönde etkileyebilir, bu nedenle okulda zorbalıkla mücadeleyle yönelik önlemler alınması gerektiği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, zorbalığa maruz kalma değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinde anlamlı farklar olduğu ve zorba mağduru olan öğrencilerin okula uyumlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum, zorbalığın öğrencilerin okula uyumunu olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

**Tablo 6.**

*Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği puan ortalamalarının ailenin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları*

	Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi	N	M	SS	F	sd	p	Anlamlı Fark	$\eta^2p$
Okula Uyum Ölçeği Puanı	Düşük	44	99.51	11.60	5.89	2/1329	.003	A-C	.009
	Orta	931	103.40	11.11					
	Yüksek	357	104.99	10.93					

n=Toplam kişi sayısı, M= Aritmetik ortalama, SS= Standart sapma,  $p < .01$ ,  $\eta^2p$ = Kısmi eta kare, A=Düşük, B=Orta, C=Yüksek

Tablo 6' da yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği puanlarının sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir [F(2-1329) = 5,895, p<.01,  $\eta^2p=0.009$ ]. Bu sonuç, öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarının, algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değiştiğini ve küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tukey testi sonuçlarına göre, sosyoekonomik düzeyini düşük olarak değerlendiren öğrencilerin aritmetik

ortalamaları (M = 99,51), sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin ortalamalarına (M = 104,99) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu bulgular, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin ailelerinin sosyoekonomik statüsüne bağlı olarak değişiklik gösterdiğini işaret etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, sosyoekonomik durumu düşük olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan akranlarına göre daha düşük okula uyum puanları elde etmiştir. Bu durum, ekonomik ve sosyal kaynaklara erişimin, öğrencilerin eğitim ortamına uyum sağlamaları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

**Tablo 7.**

Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	M	SS	F	sd	p	Anlamlı Fark	$\eta^2p$
Okula Uyum Ölçeği Puan	5.Sınıf	382	106.60	11.13	17.03	3/1367	<.001	5-6,7,8. sınıf	.03
	6.Sınıf	319	104.23	10.97					
7.Sınıf	311	102.77	11.95						
8.Sınıf	359	105.96	10.31						

n=Toplam kişi sayısı, M= Aritmetik ortalama, SS= Standart sapma, p<.01,  $\eta^2p$ = Kısmi eta kare

Tablo 7'de yapılan analiz sonucuna göre katılımcıların Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir [F(3-1367) = 17.039, p<.01,  $\eta^2p=0.036$ ]. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin sınıf düzeyleri, okula uyum puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farkın hangi sınıf düzeyleri arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalarda "Tukey" testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre; 5. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları (M=106.609), 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları (M=104,237), 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları (M=102,770) ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin aritmetik ortalamalarına (M=105,964) göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ayrıca, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamaları da hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak, 7. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile 8. sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğunu, bu uyum düzeyinin 6. ve 7. sınıflarda kademeli olarak azaldığını, ancak 8. sınıfa gelindiğinde tekrar yükselme eğilimine girdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okula uyum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Kız öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları (M=104,655), erkek öğrencilerin ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları (M=102,763) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (t (1366) = 3,112, p<.01). Analiz sonucuna göre cinsiyetin okula uyum puanları üzerinde

önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir, çünkü kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek okula uyum puanlarına sahip olduğu istatistiksel olarak elde edilmiştir.

**Tablo 8.**

Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği puan ortalamalarının öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	M	SS	t	sd	p
Okula Uyum Ölçeği Puanı	Kız	673	104.65	10.67	3.11	1366	.002
	Erkek	695	102.76	11.75			

n=Toplam kişi sayısı, M= Aritmetik ortalama, SS= Standart sapma, p<.01

#### 4. Tartışma

Bu çalışma bulgularına göre, okula uyum ile kariyere ilişkin ebeveyn desteği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ebeveyn desteğinin artması, öğrencilerin okula uyum düzeylerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Mo ve Singh, 2008; Lee vd., 2022; Young vd., 2019). Lee vd. (2022) ebeveynlerin mesleki beklentilerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve sınav kaygıları ile ilişkisini incelemiş ve ebeveyn beklentilerinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cheung ve Wei-Dong (2013) ise ebeveynleriyle daha fazla iletişim kuran ergenlerin akademik uyumlarının zaman içinde arttığını ortaya koymuştur. Aile ortamının okula uyum üzerindeki etkisi incelendiğinde, birlik-beraberlik ve denetim boyutlarının okula uyum ile pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, aile içindeki sosyal ilişkilerin güçlenmesinin öğrencilerin okula uyumunu desteklediğini ortaya koymaktadır (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021; Charlot-Colomès vd., 2021; Demirtaş-

Zorbaz ve Ergene, 2019). Charlot-Colomès vd. (2021) araştırması, annelerin ve öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal uyumları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Chong vd. (2006) araştırması da aileleriyle olumlu bir ilişki kuran öğrencilerin okul ortamında da olumlu ve yapıcı ilişkiler geliştirdiğini desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, okula uyum puanlarının zorbalığa maruz kalma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okula uyum puanları, zorbalığa maruz kalmayan ve yalnızca akran zorbalığına uğrayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşüm göstermiştir. Bu bulgu, zorbalığın öğrencilerin akademik ve sosyal uyumları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Acosta, 2019; Silva, 2019). Ayrıca, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akademik başarılarında düşüş, düşük özsaygı ve yoğun kaygı belirtileri gösterebilecekleri belirtilmiştir (Demirel, 2024; Yun ve Juvonen, 2020).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin algılanan sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi düşük algılayan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde algılayan öğrencilere kıyasla düşük uyum puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan çalışmalarla tutarlıdır (Çiftçi ve Cin, 2017; Reardon, 2011; Uz Baş, 2003). Araştırmalar, sosyoekonomik düzeyin eğitim süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Ekonomik sıkıntılar, ailelerin çocuklarına sunduğu eğitim olanaklarını sınırlamakta ve bu durum öğrencilerin akademik başarılarını ve okula uyumlarını olumsuz etkilemektedir (Şirin, 2005). Ayrıca, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin eğitim materyallerine, özel derslere veya destekleyici etkinliklere erişiminin sınırlı olması, öğrencilerin eğitim sürecine katılımını zorlaştırmaktadır (Brand vd., 2003; Schagen ve Hutchison, 2003). Sosyoekonomik düzeyin öğrencinin psikososyal gelişimi üzerindeki etkileri de göz ardı edilemez. Ekonomik güçlükler, aile içinde stres ve baskıya yol açarak ebeveyn-çocuk ilişkisini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, öğrencinin okulda yaşadığı sosyal ilişkileri ve duygusal uyumunu da etkileyerek uyum sürecini zorlaştırabilir (McLoyd, 2020). Ayrıca, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin okul ile kurdukları ilişkilerin sınırlı olması, öğrencinin eğitim sürecinde desteklenmesini zorlaştırmaktadır (Kim vd., 2023).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ölçekten en yüksek puanları alan grup 5. sınıf öğrencileri olurken, 6. ve 7. sınıflarda bu puanların azaldığı; buna karşın, 8. sınıfta uyum düzeyinin yeniden yükseldiği tespit edilmiştir. Literatürde de sınıf düzeyinin

artmasıyla birlikte ergenlerin okula uyum düzeylerinde artış yaşandığına dair bulgular yer almaktadır (Bellici, 2015; Dağ, 2018; Demirkalp-Kaya, 2021; Yoleri ve Tanış, 2014). Bu çalışma, öğrencilerin sınıf düzeylerine bağlı olarak okula uyum düzeylerinde değişiklik olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okula uyumu başlangıçta yüksekken, orta sınıf düzeylerinde azalma göstermekte ve son sınıfta tekrar artış eğilimi göstermektedir. Bu durum çeşitli etkenler çerçevesinde açıklanabilir. Örneğin, 5. sınıf öğrencilerinin genellikle yeni bir okul ortamına uyum sağlamaya çalıştıkları ve bu süreçte daha hevesli ve istekli oldukları, dolayısıyla uyum puanlarının yüksek olabileceği düşünülmektedir (Birch ve Ladd, 1996). Benner'in (2011) çalışması da bu durumu desteklemektedir. Araştırma, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde öğrencilerin yaşadığı uyum zorluklarının akademik ve sosyal yaşamları üzerindeki etkilerini incelemiş ve geçiş dönemlerinde verilen desteğin önemine dikkat çekmiştir. Diğer yandan, 6. ve 7. sınıflarda gözlenen uyum düzeyindeki düşüş, bu yaş grubundaki öğrencilerin ergenlik sürecinin getirdiği duygusal ve sosyal değişimlerin yanı sıra artan akademik taleplerle başa çıkmakta zorlanmalarıyla ilişkilendirilebilir (Dawes, 2017). 8. sınıf öğrencilerinin uyum düzeylerinde görülen artış ise, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortaokulun sonuna yaklaşmaları ve liseye geçiş süreciyle ilgili bilinçlenmeye başlamalarıyla açıklanabilir. Bu dönemde öğrenciler hem motivasyonlarını artırmakta hem de geleceğine dair kararlar alma sürecine girdiklerinden daha yapılandırılmış bir tutum sergileyebilmektedirler (Reyyes vd., 1994). Elde edilen bulgular, öğrencilerin okula uyum sürecinin hem bireysel hem de çevresel etkenlerden yoğun şekilde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, eğitimciler ve ebeveynler, öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişen ihtiyaçlarını dikkate alarak destekleyici stratejiler geliştirmelidir. Özellikle Türkiye'de ortaokul 8. sınıf düzeyinde uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), öğrencilerin motivasyonlarını ve dolayısıyla okula uyumlarını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Keçeci, 2022; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre de anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, kız öğrencilerin okula uyum puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde de cinsiyetin okula uyum davranışlarıyla ilişkili önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Brass vd., 2019; Martínez-Ferrer vd., 2019; Lakhani vd., 2017; Sanwal ve Joshi, 2019; Uz Baş, 2003). Brass vd. (2019) kız öğrencilerin okula hem duygusal hem davranışsal olarak daha yüksek bağlılık gösterdiğini ve bunun akademik başarıyı artırdığını belirtmektedir. Uz Baş (2003) ise kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek okula uyum düzeyine sahip olduklarını bildirmiştir. Aynı şekilde, kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi uyum sağladığını ortaya koyan birçok çalışma

bulunmaktadır (Boman ve Yates, 2001; Martínez-Ferrer vd., 2019; Langenkamp, 2009; Paramanik vd., 2014; Sanwal ve Joshi, 2019; Serna ve Martínez, 2019; Tomás vd., 2020). Makas ve Düşünceli (2021) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, bu çalışmada ilgili literatür ile tutarlı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Aynı zamanda literatürde bu çalışma bulgularıyla tutarlı olmayan cinsiyetler arası farkın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur (Ateş, 2016; Canbulat, 2017; Ensar ve Keskin, 2014; Oramah, 2014; Yoleri, 2014). Sonuç olarak bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okula uyum sağladığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında, biyolojik faktörler, sosyal beklentiler ve roller, öğrenme stilleri, cinsiyet rolleri gibi faktörler örnek olarak gösterilebilir.

Bu araştırmanın bulguları, ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinin çok boyutlu faktörler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre, okula uyum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte; kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek uyum düzeylerine sahiptir. Sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin en yüksek okula uyum düzeyine sahip olduğu, bu düzeyin 6. ve 7. sınıflarda azaldığı, ancak 8. sınıfta yeniden yükseldiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin sosyoekonomik düzey algıları da okula uyumlarını etkilemekte; sosyoekonomik düzeyi düşük olarak algılayan öğrenciler, daha düşük okula uyum puanlarına sahiptir. Zorbalığa maruz kalma durumunun da anlamlı bir etkisi olduğu, özellikle zorba mağduru öğrencilerin, mağdur olmayan ya da yalnızca akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere göre daha düşük uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okula uyumu ile aileden alınan kariyere ilişkin ebeveyn desteği, denetim ve birlik-beraberlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Regresyon analizleri ise, birlik-beraberlik, denetim ve kariyere ilişkin ebeveyn desteği değişkenlerinin okula uyumu anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, aile ortamının niteliği ve ebeveyn desteğinin, öğrencilerin okula uyum süreçlerini doğrudan etkileyen önemli unsurlar olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okula uyum süreçlerini desteklemek amacıyla hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, öğrencilerin zorbalık deneyimlerinin okula uyumlarını olumsuz etkilediği dikkate alındığında, okullarda zorbalıkla mücadeleyle yönelik kapsamlı önleme programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Bu kapsamda, okul psikolojik danışmanları öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik empati, iletişim, iş birliği ve problem çözme temelli sosyal beceri eğitimleri planlamalıdır. Ayrıca, öğrenci davranışlarını izlemeye ve zorbalık

mağdurlarını erken dönemde tanımlamaya yönelik gözlem ve raporlama sistemleri oluşturulmalıdır. Araştırmada, ebeveyn desteği ve aile ortamının öğrencilerin okula uyumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, aile-okul iş birliğini güçlendirmeye yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını desteklemek amacıyla ev ziyaretleri gerçekleştirebilir, bu ailelere yönelik bilgilendirici seminerler düzenleyebilir ve gerekli yönlendirmeleri sağlayarak eğitimde fırsat eşitliğini destekleyebilir. Ayrıca, öğrencilerin kariyer gelişimine yönelik ebeveyn desteğini artırmak için ailelere rehberlik hizmetleri sunulmalı ve ailelerin çocuklarının akademik ve mesleki hedeflerine nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Okul yöneticilerinin, öğrenci uyumunu destekleyici programların planlanması ve uygulanması süreçlerinde psikolojik danışmanlarla iş birliği içinde hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle zorbalığı önlemeye yönelik mentörlük sistemleri oluşturularak, öğrencilerin hem eğitsel hem de duygusal yönden desteklenmeleri sağlanabilir. Bu mentörlük programları, öğrencilerin okul ortamına aidiyet duygusunu artırmanın yanı sıra, sosyal destek sistemlerinin güçlendirilmesine de katkı sağlayacaktır. Son olarak, araştırmacıların bu çalışmada elde edilen bulguları derinlemesine inceleyebilmek adına farklı değişkenleri de kapsayan nitel ve nicel araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir. Öğrenci uyumu, sadece bireysel değil çevresel ve yapısal etkenlerden de etkilendiği için gelecekte yapılacak çalışmaların çok boyutlu araştırma desenleriyle desteklenmesi, alan yazına önemli katkılar sunacaktır.

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında tanımlanan herhangi bir ihlal gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 17.08.2022 tarihli, E-789968926100-00000465618 sayılı kararı doğrultusunda alınan Türkiye'de Ortaokulların Uyum Haritası: Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre İncelenmesi (TÜBİTAK 1001 Projesi- Proje No: 122K294) üretilmiş olup, ilgili proje izni kapsamında gerçekleştirilmiştir.

**Yazar Notu:** "Bu çalışma, TÜBİTAK 1001 programı kapsamında yürütülen 'Türkiye'de Ortaokulların Uyum Haritası: Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının Öğrenci, Sınıf ve Okul Düzeyine Göre İncelenmesi' başlıklı projeden (Proje No: 122K294) elde edilen verilerin bir kısmıyla hazırlanmış olup, 2024 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında tamamlanan bir yüksek lisans tezine dayanmaktadır."

**Yazar Katkıları:** Çalışma iki yazarlıdır.

**Finansman:** Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

**Veri Erişilebilirliği:** Veriler araştırmacılar tarafından gizli tutulmaktadır. Araştırmacılarla iletişime geçilmelidir.

## Kaynakça

- Acosta, J.D., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P.S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18, 200 - 215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Akos, P. & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research*, 98(Z), 102-108. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.2.102-108>.
- Arabacıoğlu, B., ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 175-192.
- Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkököl 1. Sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri (Ankara İli Çubuk İlçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atkinson M., Hornby G. (2002) *Mental health handbook for schools*. RoutledgeFalmer.
- Aydın, A. (2022). *Merkezi ya da yerel yerleştirme ile liselere kayıt yaptıran öğrencilerin okul türü tercih nedenleri ve okula uyum düzeyleri*. [Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48- 65.
- Belsky, J., Steinberg, L., Houts, R., Friedman, S., DeHart, G., Cauffman, B., et al. (2007). Family rearing antecedents of pubertal timing. *Child Development*, 78(4), 1302- 1321. <https://doi:0009-3920/2007/7804-0017>
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299-328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., & Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record*, 117, 1- 34. <https://doi.org/10.1177/016146811511700703>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, 15, 199-225. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Boman, P., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 401-411. <https://doi.org/10.1348/000709901158587>
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 125-136.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brass, N. McKellar, S. E. North, E. A. & Ryan, A. M. (2019). Early adolescents' adjustment at school: a fresh look at grade and gender differences. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 689-716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N. L., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 190-199. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x>
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1274-1288.
- Charlot Colomès, A. A., Duchesne, S., & Boisclair Châteauvert, G. (2021). Autonomy support and school adjustment: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S182-S200. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1877226>
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influence of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 1261-1279. <https://doi:10.1007/s10763-013-9454-4>
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2013). Does adolescents' disclosure to their parents matter for their academic adjustment?. *Child development*, 84(2), 693-710. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01853.x>
- Chong, W. H., Huan, V. S., Yeo, L. S. ve Ang, R. P. (2006). Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role of dispositional optimism. *Current Psychology*, 25(3), 212-228. <https://doi:10.1007/s12144-006-1004-6>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746. <https://doi:10.1111/1467-8624.00375>

- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). The effect of socioeconomic status on students' achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors affecting student achievement* (pp. 171–181). Springer.
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1995-2012.
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 299–328. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9380-3>
- Demirel, A. (2024). Peer bullying in our age: An analysis within the framework of students' well-being. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(1), 31-51. <https://doi.org/10.62416/ijwb-29>
- Demirkalp Kaya, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demiröz, A. ve Altunsu-Sönmez, Ö. (2024). Ebeveyn tutumlarının orta okul öğrencilerinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalmaya etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10(11), 2096-2110.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307-316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Ensar, F. ve Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459-477. <https://doi.org/10.17244/eku.08678>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- García, F., & Musitu, G. (2001). Autoconcepto forma 5. TEA.
- Gati, I., & Levin, N. (2014). The stability and structure of career decision-making profiles: A 10-year follow-up. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 52-64.
- Gençtarım-Kurt, D. (2022). Effect of family, friends and school climate on school adjustment of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193-209. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.13>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Güneş, A., ve Bacanlı, F. (2020). "Kariyere ilişkin ebeveyn desteği ölçeği'nin türk ortaokul öğrencilerine uyarlanması", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 733-756. <https://doi.org/10.37217/tebd.686875>
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality, and motivation as predictors of goal-directed behavior. *Journal of Career Development*, 38(3), 277-295. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>
- Holas, I., & Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 333-345. <https://doi:10.1007/s10964-011-9732-9>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: the power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Keçeci, D. (2022). *LGS'ye hazırlık sürecinin ortaokul öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <https://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/3378>
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187–204. <https://doi:10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kim, Y., Li, T., Kim, H. K., Oh, W. & Wang, Z. (2023). Socioeconomic status and school adjustment trajectories among academically at-risk students: The mediating role of parental school-based involvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 87, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101561>
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69-97. <https://doi.org/10.1086/605101>
- Lansford, J. E., Rothenberg, W. A., Jensen, T. M., Lippold, M. A., & Bacchini, D. (2014). Parenting and externalizing and internalizing problems from early childhood through adolescence. *Development and Psychopathology*, 26(4), 1071-1087. <https://10.1111/jora.12381>

- Lee, B., Park, H. I. ve Park, S. (2022). Parent-adolescent vocational aspiration congruence and its relations with academic adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1374-1387. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01598-1>
- Lim, Y. (2021). "Relationship between marriage immigrant mothers' acculturative stress and their adolescent children's career decidedness in South Korea: Mediating roles of parenting and school adjustment", *Sustainability*, 13(24), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su132414066>
- Makas, A. (2020). *Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221-234. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351264>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas- Jerónimo, J. E., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental socialization, school adjustment and cyber-aggression among adolescents. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(20), 4005. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204005>
- McLoyd, V. C. (2020). The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61(2). 311-346. <https://doi.org/10.2307/1131096>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, Mart 18). *2025 LGS kapsamındaki merkezi sınav için başvuru ve uygulama kılavuzu yayımlandı*. <https://www.meb.gov.tr/2025-lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-icin-basvuru-ve-uygulama-kilavuzu-yayimlandi/haber/36648/tr>
- Mo, Y. ve Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online*, 31(10), 1-11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Mohanraj, R., & Latha. (2005). A study of perceived family environment in relation to adjustment and academic achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(1-2), 13-18.
- Molloy, L. E., Ram, N., & Gest, S. D. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescents' self-concepts: Within-and between-subjects variability. *Developmental Psychology*, 47i, 1589-1607. <https://doi:10.1037/a0025413>.
- Murray Harvey, R., & Slee, P. T. (1998). Family stress and school adjustment: predictors across the school years. *Early Child Development and Care*, 145(1), 133-149. <https://doi.org/10.1080/0300443981450109>
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Oramah, E. U. (2014). Gender differences in the school adjustment of senior secondary school adolescent students in delta north senatorial district of delta state. *Gender and Behaviour*, 12(1), 6162-6168.
- Orthner, D. K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M. ve Woolley, M. (2010). "CareerStart: A middle school student engagement and academic achievement program", *Children and Schools*, 32, 223- 234. <https://doi.org/10.1093/cs/32.4.223>
- Paramanik, J., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Adjustment of secondary school students with respect to gender and residence. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1138-1143.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. *Whither Opportunity*, 1, 91-115.
- Reyes, O., Gillock, K., & Kobus, K. (1994). A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents: Effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 341-369. <https://doi.org/10.1007/BF02506870>
- Sanwal, S., & Joshi, S. (2019). Study on high school adjustment among respondents of Mehsana district; Gujarat. *International Journal of Home Science*, 5(2), 25-27.
- Sarkar, S., & Banik, S. (2017). A study on the adjustment and academic achievement of adolescent students. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(6), 659- 68.
- Schagen, I., & Hutchison, D. (2003). Adding value in educational research: The marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, 29, 749-765. <https://doi:10.1080/0141192032000133659>
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1)
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability*, 11(24), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Silva, J. L., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G.-Y., & Silva, M. A. I. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180060. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>
- Simoës, E., Paixao, O. ve Gamboa, V. (2016). "Promoting parental support and vocational development of 8th grade student", *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 1-11.
- Steinberg, L. (1999) *Adolescence*, McGraw-Hill College.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R. T., Udipi, S. ve Ergun, D. (2003). "The career-related parent support scale", *Measurement and Evaluation in Counseling And Development*, 36(2), 83-94.

- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development, 85*(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226–247). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.012>
- Yoleri, S. (2014). The Effects of Age, Gender, and Temperament Traits on School Adjustment for Preschool Children. *e-International Journal of Educational Research, 5*(2), 54-66. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.55208>
- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 130-141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>
- Young, C., Craig, J. C., Clapham, K., Banks, S. ve Williamson, A. (2019). The prevalence and protective factors for resilience in adolescent Aboriginal Australians living in urban areas: a cross-sectional study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 43*(1), 8-14. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12853>
- Yun, H., & Juvonen, J. (2020). Navigating the healthy context paradox: Identifying classroom characteristics that improve the psychological adjustment of bullying victims. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(11), 2203-2213. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01300-3>



## Prediction of School Adjustment in Middle School Students



Hamza Şentürk<sup>1</sup>

Dilek Gençtarım Kurt<sup>2</sup>

### ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1701953

Received: 19.05.2025

Revised: 21.09.2025

Accepted: 24.10.2025

### Keywords:

Family Environment,  
Middle School Students,  
Parental Support for Career  
Development,  
Peer Bullying,  
School Adjustment

### ABSTRACT

This study investigated middle school students' school adjustment in relation to gender, grade level, family socioeconomic status, family environment, parental support for career development, and exposure to bullying. A quantitative correlational survey design was used. The sample comprised 1,371 students (673 girls, 695 boys) from grades 5–8 in Eskisehir during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Personal Information Form, the School Adjustment Scale for Middle School Students (SASMSSMS), the Parental Support for Career Development Scale (PSCDS), the Family Environment Scale (FES), and the California Bully Victim Scale (CBVS). The process was conducted face-to-face with ethics committee approval and permission from the Ministry of National Education. Data analyses were carried out in SPSS 25 using multiple regression, correlation, one-way ANOVA, and t-tests. Findings indicated that school adjustment differed significantly by gender, grade level, socioeconomic status, and bullying. Grade level and bullying showed moderate effects, while socioeconomic status had a significant but small effect. Regression results further identified cohesion, control, and parental support for career development as significant predictors of school adjustment. In conclusion, middle school students' school adjustment varies according to demographic and psychosocial factors, offering various recommendations for both practitioners and researchers.

### 1. Introduction

Adolescence is a critical developmental stage in which individuals experience intense physical, emotional, social, and cognitive changes. It is a transitional period between childhood and adulthood, playing a crucial role in identity development, social relationships, and academic achievement (Steinberg, 1999). Particularly, the middle school years (ages 10–14) represent an important stage in which both academic and psychosocial development accelerate, and in which the transition from elementary to middle school coincide with the changes of adolescence. Supporting students' school adjustment during this period not only strengthens their academic performance but also enhances their social relationships and psychological well-being (Eccles & Roeser, 2011). The process of school adjustment extends beyond academic experiences; students' social interactions within the school environment

also directly influence this process. Peer bullying is a widespread problem that negatively affects students' self-confidence, academic success, and attitudes toward school (Olweus, 1993; Juvonen & Graham, 2014). Victimized students frequently report low self-esteem, social isolation, and academic failure (Atkinson & Hornby, 2005). Indeed, Demiröz and Altınsu-Sönmez (2024) noted that these students often feel afraid of attending school and experience high levels of anxiety. Therefore, school adjustment processes are adversely affected for students exposed to bullying in the school environment.

The family plays a decisive role in students' school adjustment (Eccles & Roeser, 2011) and, as the child's first social environment, shapes their academic and social development (Bronfenbrenner, 1992). In this context, the quality of the family environment directly influences students' attitudes toward school, academic achievement, and social skills. A supportive and understanding family

Corresponding Author<sup>1</sup> : Hamza, Şentürk, Specialist, Ministry of Education, Turkey, [hsenturkpdr@gmail.com](mailto:hsenturkpdr@gmail.com)

Author<sup>2</sup> : Dilek, Gençtarım Kurt, Prof. Dr. , Kırşehir Ahi Evran University, Turkey, [digenc@gmail.com](mailto:digenc@gmail.com)

This article was derived from the first author's master's thesis.

environment contributes to students' positive attitudes toward school, academic achievement, and social skills (Wang & Sheikh-Khalil, 2014), whereas family conflict and low parental support can negatively affect the adjustment process (Murray et al., 1998; Gençtarım Kurt, 2022). Research indicates that parents' active involvement in the educational process not only enhances students' academic performance but also helps them establish a stronger connection with the school (Epstein, 2018). However, family conflicts, neglect, or excessive pressure negatively influence students' school adjustment (Baumrind, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994). The quality of communication within the family, parents' attitudes toward education, and their interest in the child's schooling are determining factors in students' adjustment to school (Seginer, 2006). A supportive parent-child relationship fosters students' academic self-efficacy, enabling them to approach educational processes with a more positive outlook (Pomerantz et al., 2007). Fan and Chen (2001) found that parents' active involvement in their children's academic process increases their academic motivation and supports their school success. Moreover, emotional support within the family develops students' coping skills with stress, contributing to their ability to deal more effectively with difficulties they may encounter at school (Lansford et al., 2014). In the process of students' school adjustment, it is of critical importance that parents provide not only academic support but also social and emotional support. Especially during adolescence, positive feedback, a sense of security, and understanding contribute to students' success and happiness at school (Kim & Ryu, 2003; Mohanraj & Latha, 2005; Pianta, 1999; Wentzel, 1998). Parental support is considered not only as a factor directly influencing the child's academic achievement but also as an element affecting career development (Güneş & Bacanlı, 2020; Turner et al., 2003). Research indicates that parents' active involvement in educational processes enhances students' school adjustment, academic achievement, and learning motivation (Fan & Chen, 2001; Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Pomerantz et al., 2007). Parental support also strengthens students' attitudes toward school and their social relationships (Gati ve Levin, 2014; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Güneş ve Bacanlı, 2020; Turner vd., 2003). Students expect guidance from their parents in career choices; in cases where sufficient support is not provided, they may struggle with decision-making processes, which in turn impairs their school adjustment (Bozgeyikli et al., 2009; Simoes et al., 2016).

Parents' involvement in academic and vocational development processes enables children to make more informed decisions regarding their future (Gati & Levin, 2014). Indeed, the emotional and academic support provided enhances students' educational motivation, thereby contributing to more decisive career choices (Lim, 2021; Orthner et al., 2013; Dietrich & Kracke, 2009). Furthermore, school programs and guidance services that support career development help students discover their

talents and strengthen their school engagement (Pişkin, 2020; Hirschi et al., 2011). In this context, cooperation between parents and educators supports both the academic and vocational development of students (Bryan et al., 2011).

The school adjustment processes of middle school students are shaped by the interaction of various individual and environmental factors. Among these factors, the family's socioeconomic status emerges as an important determinant. The literature highlights that socioeconomic status is associated with school climate and academic achievement, emphasizing the complexity of this relationship. Some researchers argue that a positive school atmosphere may mitigate the negative effects of low socioeconomic status and improve students' academic success (Brand et al., 2003; Schagen & Hutchison, 2003). However, it has also been shown that low socioeconomic status increases the risk of academic failure and school dropout (Dubow et al., 2009; Şirin, 2005). In addition, these students are found to experience a more negative school climate (Khoury-Kassabri et al., 2004). Nevertheless, some studies indicate that a positive school environment can buffer these negative effects (Cheema & Kitsantas, 2014). On the other hand, there is evidence suggesting that the relationship between socioeconomic status and school climate is not always systematic (Berkowitz et al., 2015). Considering the areas in which students interact most in school life, classrooms play a central role. Therefore, it can be stated that interactions and processes occurring within the classroom directly influence students' school adjustment. Addressing school adjustment separately at each grade level is highly important for both enhancing academic achievement and supporting students' overall well-being. Accordingly, classroom interactions and dynamics need to be structured in ways that positively improve students' learning experiences. In a longitudinal study conducted by Holas and Huston (2012), it was found that adolescents in supportive and warm classroom environments managed by qualified teachers who had established strong relationships with 5th- and 6th-grade students were found to develop higher test performance, teacher-perceived achievement, sense of school belonging, and self-efficacy compared to their peers who received lower-quality education. García and Musitu (2001) found that students underwent a significant decline in their social self-concept during the transition from sixth to seventh grade. In contrast, Cole et al. (2001) reported that students' academic self-concepts decreased, but their social self-concepts did not change. Similarly, Molloy et al. (2011) revealed that following the transition to middle school, students experienced a decline in academic self-concept, while their social self-concept remained unaffected. These findings indicate that the academic and social dimensions of self-concept are differentially affected by grade-level transitions. Reviewing prior studies on the subject, it has been stated that as students progress in grade level during adolescence, their school adjustment levels also tend to increase (Bellici, 2015; Dağ, 2018; Demirkalp-Kaya, 2021;

Yoleri & Tanış, 2014). However, some research has also shown that school adjustment scores do not significantly differ according to grade level (Aydın, 2022; Makas, 2020).

School adjustment is also influenced by environmental factors such as socioeconomic status and grade level, as well as biological factors such as gender. During early adolescence, students' school adjustment processes may vary depending on gender. The literature notes that the reflections of physical and emotional changes experienced during this period on school life differ based on gender (Belsky et al., 2007). In a study conducted in the United States, Akos and Galassi (2004) found that students' psychosocial adjustment during the transition to a new school varied according to demographic variables such as gender and race. Significant gender-based differences were found particularly in indicators such as school engagement. Similarly, in a study conducted in Spain, Serna and Martínez (2019) reported that female students had higher levels of academic achievement and school adjustment compared to male students. However, the literature also contains differing findings regarding the effect of gender on school adjustment. In a study conducted in India, Sarkar and Banik (2017) found significant relationships between students' social and academic adjustment and their achievement, but no gender-based differences were identified. Likewise, in a study carried out in Turkey, Ensar and Keskin (2014) determined that students' socio-emotional adjustment levels did not significantly differ by gender. This suggests that the effect of gender on school adjustment may vary depending on factors such as cultural context, age group, and subdimensions of adjustment. Therefore, it can be argued that in the evaluation of school adjustment processes, the gender factor should be addressed with a contextual and multidimensional approach. In conclusion, the school adjustment of middle school students is influenced by multidimensional factors such as peer bullying, family environment, and parental support. This study aims to contribute to the limited number of studies in which these variables are examined together. The purpose of the research is to investigate middle school students' school adjustment in terms of gender, grade level, socioeconomic status, exposure to bullying, family environment, and parental support regarding career. In this context, the following sub-problems will be addressed in the study:

Do the subdimensions of family environment (togetherness and control) and parental support regarding career

significantly predict school adjustment in middle school students?

Do middle school students' school adjustment scores significantly differ in terms of exposure to bullying?

Do middle school students' school adjustment scores significantly differ according to the family's socioeconomic status?

Do middle school students' school adjustment scores significantly differ according to grade level?

Do middle school students' school adjustment scores significantly differ according to gender?

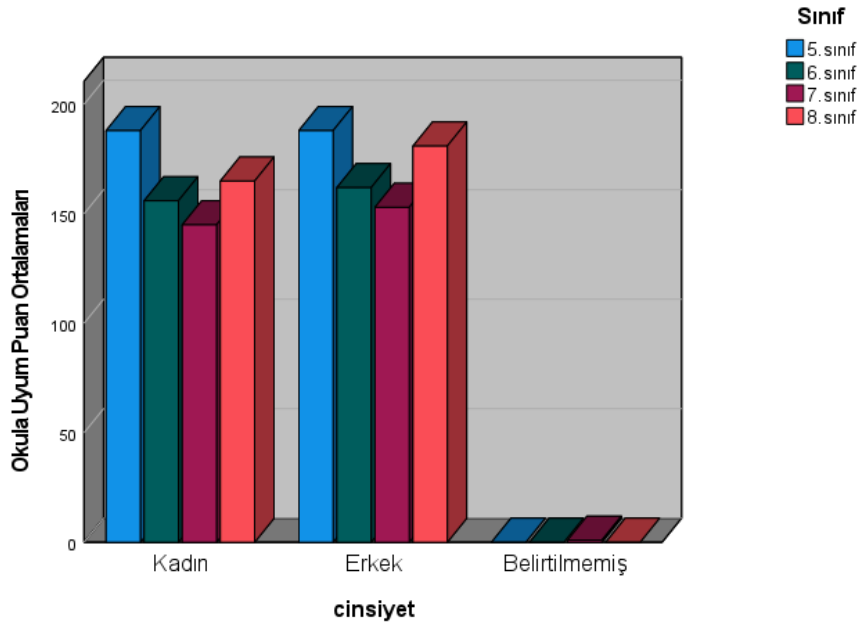
## 2. Method

### *Design*

The study was designed using a quantitative method and conducted through a correlational survey model. The correlational survey model is a research design aimed at determining the relationship between variables and the degree of this relationship (Creswell, 2017). In this study, the relationships between middle school students' school adjustment and the variables of family socioeconomic status, family environment, parental support regarding career, and exposure to bullying were examined, and the effects of these variables on school adjustment were evaluated.

### *Study Group*

In this study, the data collection process was carried out with students selected through the convenience sampling method from middle schools located in the city center of Eskisehir. The study group consisted of 5th, 6th, 7th, and 8th grade students enrolled in five different middle schools in Eskisehir during the 2023–2024 academic year. A total of 1,371 students participated in the study, 49.1% of whom (n = 673) were female and 50.7% (n = 695) were male; with three students not disclosing their gender. Examination of the grade-level distribution showed that 27.9% (n = 382) were fifth graders, 23.3% (n = 319) were sixth graders, 22.7% (n = 311) were seventh graders, and 26.2% (n = 359) were eighth graders. Figure 1 presents the changes in school adjustment mean scores by gender and grade level. The mean age of the participants was calculated as 11.77 years. Information regarding the participants is provided in Table 1.



**Figure 1.** Variation of students' average school adjustment scores by gender and grade level

**Table 1.**

*Demographic Characteristics of Participants*

Factor	N	Number of Students	Percentage
Gender	Female	673	%49,1
	Male	695	%50,7
Age	9	7	% 0,5
	10	247	% 18
	11	348	% 25,4
	12	308	% 22,5
	13	346	% 25,2
	14	104	% 7,6
Grade Level	15	3	%0,2
	5th Grade	382	%27,9
	6th Grade	319	% 23,3
	7th Grade	319	%23,3
	8th Grade	359	%26,2

### *Procedure*

In this study, the data collection process was carried out after obtaining the necessary approvals from the Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University and the Ministry of National Education to conduct the research in schools. Prior to the implementation, appointments were scheduled with school administrations, and teachers were informed about the purpose of the study in the teachers' lounge. Subsequently, accompanied by teachers, the researcher visited the classrooms and explained the aim,

significance, and ethical considerations of the study to the students, ensuring their voluntary participation. The data collection process was conducted directly by the researcher.

### *Measures*

#### **2.1.1. Personal information form:**

It was designed to collect information on various participant variables, such as gender, grade level, and perceived socioeconomic status.

### 2.1.2. School adjustment scale for middle school students (SASMSS)

Developed by Gençtarım-Kurt et al. (2023), this instrument was designed to assess middle school students' school adjustment across academic, social, and behavioral dimensions. The scale consists of 25 items rated on a five-point Likert scale, ranging from "1 = never" to "5 = strongly agree." Scores obtainable from the scale range between 25 and 125, with higher scores indicating higher levels of school adjustment. The scale includes subdimensions of academic (academic interest and academic competence), behavioral (externalization and rule compliance), and social (prosocial behavior and peer relationships) adjustment.

### 2.1.3. Family environment scale (FES):

Developed by Moos with 90 items, the scale's 30-item short form was revised by Fowler in 1982. In this study, the Turkish-adapted version of the English scale was used, and its validity and reliability were established by Usluer (1989). This instrument consists of 26 items and uses a four-point Likert-type format, ranging from "1 = strongly disagree" to "4 = strongly agree." The scores obtainable for each subdimension range from 16 to 64. The scores collected from the subscales reflect the individual's perceived levels of "togetherness" and "control" within the family. Scores for the togetherness subdimension range from 16 to 64, whereas scores for the control subdimension range from 10 to 40.

### 2.1.4. Parental support for career scale (PSCS):

Developed by Turner et al. (2003) to measure the support perceived by middle school students from their families in educational and career development, the scale was adapted into Turkish by Güneş and Bacanlı (2020). The scale consists of 27 items rated on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). It comprises four subdimensions: instrumental assistance, career modeling, verbal encouragement, and emotional support. The minimum score obtainable from the scale is 27, while the maximum score is 135.

### 2.1.5. California bullying victimization scale (CBVS):

Developed by Felix et al. (2011), the scale was adapted for use in Turkey by Atik and Yerin-Güneri (2012). The scale includes a total of 12 items and uses a five-point Likert format. Based on the results, three main categories are identified: "Non-Victim," "Peer Victim," and "Bully-Victim." This classification is based on the first seven items,

which assess experiences of bullying. Participants who select the option "It happened to me" are categorized as "Non-Victim." Those who indicate any bullying item as occurring "2-3 times a month," "once a week," or "several times a week" but do not endorse any power imbalance statements in item 9 are classified as "Peer Victim." Participants who endorse the power imbalance statements are categorized as "Bully-Victim." This classification aims to determine the level of victimization while considering both bullying experiences and power imbalances. Additionally, the scale includes three further items designed to measure the power balance between the bully and the victim.

### Data Analysis

Statistical analyses were conducted to determine whether middle school students' school adjustment differed significantly according to various variables. One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to examine differences in school adjustment according to socioeconomic status and exposure to bullying. During the analysis, Levene's test was conducted to assess the homogeneity of variances, and the Shapiro-Wilk test was used to verify normality assumptions, in order to reduce Type I error risk due to multiple comparisons. When assumptions were not met, separate analyses were conducted for each variable, and the results were detailed. The relevant values for the scales used in the study are presented in Table 2. Moreover, effect sizes were reported not only to determine statistical significance but also to evaluate practical significance. Effect size is important for revealing the strength of the relationship between variables and the implications of the results in practice. In this context, effect sizes were calculated and interpreted according to the criteria suggested by Cohen (1992), allowing the findings to be assessed in a broader context beyond the sample. Pearson Correlation Analysis was conducted to examine the relationships between school adjustment and family environment (togetherness and control) and parental support for career. The strength of the relationships was evaluated according to the criteria provided by Büyüköztürk (2015). Additionally, Multiple Regression Analysis was used to determine the predictive power of these variables on school adjustment. The sample size was assessed based on the formula recommended by Tabachnick and Fidell (2013) and was found to be sufficient (N = 1,371). All analyses were conducted using SPSS 25, and the results are presented in tables.

**Table 2.**

*Descriptive Statistics and Reliability of the Scales*

Variables	Skewness	Kurtosis	Cronbach $\alpha$
School Adjustment Scale for Middle School Students	-.40	-.07	.83
Family Environment – Control Subscale	.10	-.01	.63
Family Environment – Cohesion Subscale	-.34	.27	.75

Career-Related Parental Support Scale	-.58	.11	.92
---------------------------------------	------	-----	-----

**3. Results**

In this section, the Pearson Product-Moment Correlation Analysis was first conducted to examine the relationship between students’ school adjustment levels and their scores on parental career support and the subdimensions of the

family environment. Next, Multiple Regression Analysis was performed to investigate the predictive power of these variables on school adjustment. Subsequently, school adjustment was analyzed according to students’ experiences of bullying, socioeconomic status, grade levels, and gender.

**Table 3.**

*Pearson Product-Moment Correlation Analysis Results of the School Adjustment Scale for Middle School Students*

Variables	1	2	3	4
1. School Adjustment Scale for Middle School Students	1	.38**	.33**	.19**
2. Family Environment Scale – Control Subscale		1	.59**	.35**
5. Family Environment Scale – Cohesion Subscale			1	.37**
6. Parental Support for Career Scale				1

As seen in Table 3, there is a positive, moderate, and significant relationship between the School Adjustment Scale (SASMSS) scores and the Parental Support for Career Scale (PSCS) scores ( $r = .381, p < .01$ ). This indicates that as students’ school adjustment increases, the career-related support they perceive from their parents also increases. This finding suggests that parental support may have a positive impact on students’ educational experiences.

As seen in Table 3, there is a positive, moderate, and significant relationship between the School Adjustment Scale (SASMSS) scores and the Parental Support for Career Scale (PSCS) scores ( $r = .381, p < .01$ ). This indicates that as students’ school adjustment increases, the career-related support they perceive from their parents also increases. This finding suggests that parental support may have a positive impact on students’ educational experiences.

Additionally, there is a positive, moderate, and significant relationship between the SASMSS scores and the Togetherness subdimension of the Family Environment Scale (FES) ( $r = .333, p < .01$ ), suggesting that stronger social relationships within the family can enhance school adjustment. A positive effect of family cohesion on school adjustment can thus be inferred. A positive but low-level significant relationship was also found between SASMSS scores and the Control subdimension of the FES ( $r = .196, p < .01$ ). This indicates that higher parental control may be associated with better school adjustment, although this relationship appears weaker compared to others.

Additionally, there is a positive, moderate, and significant relationship between the SASMSS scores and the Togetherness subdimension of the Family Environment Scale (FES) ( $r = .333, p < .01$ ), suggesting that stronger social relationships within the family can enhance school adjustment. A positive effect of family cohesion on school adjustment can thus be inferred. A positive but low-level significant relationship was also found between SASMSS scores and the Control subdimension of the FES ( $r = .196, p < .01$ ). This indicates that higher parental control may be associated with better school adjustment, although this relationship appears weaker compared to others.

A positive, moderate, and significant relationship was found between the PSCS and the Togetherness subdimension of the FES ( $r = .592, p < .01$ ), indicating that strong family relationships may enhance motivation toward career goals. Similarly, a positive, moderate, and significant relationship was observed between the Control subdimension of the FES and PSCS scores ( $r = .351, p < .01$ ), suggesting that higher parental control may also increase career-related motivation. Finally, a positive, moderate, and significant relationship was found between the Togetherness and Control subdimensions of the FES ( $r = .591, p < .01$ ), indicating that the interaction between family cohesion and control may influence school adjustment.

A positive, moderate, and significant relationship was found between the PSCS and the Togetherness subdimension of the FES ( $r = .592, p < .01$ ), indicating that strong family relationships may enhance motivation toward career goals. Similarly, a positive, moderate, and significant relationship was observed between the Control subdimension of the FES and PSCS scores ( $r = .351, p < .01$ ), suggesting that higher parental control may also increase career-related motivation. Finally, a positive, moderate, and significant relationship was found between the Togetherness and Control subdimensions of the FES ( $r = .591, p < .01$ ), indicating that the interaction between family cohesion and control may influence school adjustment.

**Table 4.**

*Findings on Whether Middle School Students’ Parental Support for Career Scale Scores and Family Environment Subscale Scores (Cohesion and Control) Significantly Predict School Adjustment Scores*

Variables	B	Std. Error	β	p	df	R2	F
Constant	73.84	2.06		<.001			
PSCS	.16	.01	.28	<.001	3	.16	88.64
Family Togetherness Subscale	.26	.05	.16	<.001			
Control Subscale	-.003	.07	-.001	.97			

Note. PSCS= Parental Support for Career Scale

Table 4 indicates that the Parental Support for Career Scale and the FES subdimensions of Togetherness and Control together explain 16.3% of the variance in the dependent variable, School Adjustment Score. According to Cohen (1992), this represents a moderate effect size. The obtained F-value of 88.649 suggests that the independent variables collectively have a strong effect on the dependent variable and that the model has a significant explanatory power. The p-values further indicate whether these effects are statistically significant. According to the table, the p-value was .00, confirming that the variables included in the model have a significant and reliable effect on school adjustment. More specifically, parental career support and Togetherness scores had a significant effect ( $p < .01$ ), whereas the Control subdimension did not show a significant effect ( $p > .01$ ). These findings suggest that parental support for career planning has a notable impact on students’ school adjustment. For instance, parents’ guidance and supportive attitudes toward their children’s

career plans may increase students’ attachment to school. Positive parental expectations and supportive behaviors can positively influence students’ attitudes toward classes and their interest in school. Furthermore, healthy relationships between students and their families contribute positively to school adjustment processes. This finding indicates that, in addition to relationships with peers, the quality of family interactions is observed in students’ school experiences. Social support and effective family communication play an essential role in the process of school adjustment, whereas their absence may lead to difficulties in adjustment. The final finding revealed that the Control subdimension did not have a statistically significant relationship with school adjustment, suggesting that students’ self-regulation or behavior management may not directly determine school adjustment. However, the interactions and indirect effects of control-related characteristics should be investigated in greater detail.

**Table 5.**

*ANOVA Results of Differences in Middle School Students’ School Adjustment Scale Scores by Exposure to Bullying*

	Bullying Categories	n	M	SD	F	sd	p	Significant Difference	
								η²p	
School Adjustment Scale for Middle School Students Score	Non-Victim	601	105.49	10.78	22.787	2/1329	.000	A-C	0.033
	Peer-Victim	332	104.26	11.60				B-C	
	Bully-Victim	438	100.84	11.15					

Note. n= Total number of participants, M = Mean, SD= Standard deviation,  $p < .01$ ,  $\eta^2p$ = Partial eta squared, A= Non-Victim, B= Peer-Victim, C= Bully-Victim

Table 5 shows that students’ school adjustment scores differed significantly according to bullying categories [ $F(2,1368) = 22.787, p < .01, \eta^2p=0.033$ ], indicating a moderate effect. Tukey’s test revealed a significant difference between non-victimized students and bully-victims ( $M = 105.49$  vs.  $M = 100.84$ ). School adjustment scores of bully-victims were significantly lower than those of non-victimized and peer-victimized students. Furthermore, a significant difference was observed between peer-victims and bully-victims ( $M = 104.26$  vs.  $M = 100.84$ ). This finding suggests that being a victim of

bullying has a negative impact on school adjustment. Since bullying can adversely affect students’ adjustment to school, it can be concluded that measures to combat bullying should be implemented within the school environment. Consequently, significant differences were found in the school adjustment levels of middle school students based on the variable of exposure to bullying, with victimized students exhibiting lower levels of school adjustment compared to other groups. This situation suggests that bullying significantly impairs students’ overall school adjustment.

**Table 6.**

ANOVA results of the variation of middle school students' School Adjustment Scale mean scores by family socioeconomic status

	Socioeconomic Status of the Family	N	M	SD	F	sd	p	Significant Difference	$\eta^2p$
School Adjustment Scale for Middle School Students Score	Low	44	99.51	11.60	5.89	2/1329	.003	A-C	.009
	Medium	931	103.40	11.11					
	High	357	104.99	10.93					

Note. n= Total number of participants, M= Mean, SD= Standard deviation,  $p < .01$ ,  $\eta^2p$ = Partial eta squared,,

Table 6 indicates that participants' SASMSS scores differed significantly according to socioeconomic status [ $F(2,1329) = 5.895$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = 0.009$ ]. This suggests that students' mean scores on the scale vary significantly depending on their perceived socioeconomic level, with a small effect size. According to Tukey's multiple comparison test, students who perceive their socioeconomic status as low ( $M = 99.51$ )

had significantly lower school adjustment scores than those who perceive their status as high ( $M = 104.99$ ). These findings suggest that students' school adjustment varies with family socioeconomic status, which indicates that access to economic and social resources may influence students' adaptation to the educational environment.

Table 7.

ANOVA results of differences in average scores on the School Adjustment Scale by the grade levels of middle school students

	Grade Level	N	M	SD	F	sd	p	Significant Difference	$\eta^2p$
School Adjustment Scale for Middle School Students Score	5th Grade	382	106.60	11.13	17.03	3/1367	<.001	5-6,7,8. grade	.03
	6th Grade	319	104.23	10.97					
	7th Grade	311	102.77	11.95					
	8th Grade	359	105.96	10.31					

Note. n= Total number of participants, M= Mean, SD= Standard deviation,  $p < .01$ ,  $\eta^2p$ = Partial eta squared,,

Table 7 shows that participants' SASMSS scores differed significantly according to grade level [ $F(3,1367) = 17.039$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2p = 0.036$ ]. In other words, students' grade levels are associated with significant differences in school adjustment scores. Tukey's multiple comparison test was conducted to identify which grade levels differed. Results indicated that 5th-grade students ( $M = 106.609$ ) had higher scores than 6th-grade ( $M = 104.237$ ), 7th-grade ( $M = 102.770$ ), and 8th-grade ( $M = 105.964$ ) students. In addition, 6th-grade students differed significantly from both 7th- and 8th-grade students, and a significant difference was also observed between 7th- and 8th-grade students. These findings suggest that 5th-grade students exhibit higher school adjustment than other grades, adjustment declines gradually in 6th and 7th grades, and shows an upward trend again in 8th grade.

As shown in Table 8, an independent-samples t-test was conducted to examine whether school adjustment scores differ by gender. Female students' mean scores ( $M = 104.655$ ) were significantly higher than those of male students ( $M = 102.763$ ) [ $t(1366) = 3.112$ ,  $p < .01$ ]. The analysis results indicate that gender has a significant impact on school adjustment scores, as it was statistically determined

that female students achieved higher school adjustment scores than their male counterparts.

Table 8

t-test results of differences in average scores on the School Adjustment Scale by the gender of middle school students

	Gender	N	M	SD	t	sd	p
School Adjustment Scale for Middle School Students Score	Female	673	104,65	10.677	3.112	1366	.002
	Male	695	102,76	11.757			

Note. n= Total number of participants, M= Mean, SD= Standard deviation,  $p < .01$

#### 4. Discussion

According to the findings of this study, a positive and significant relationship was found between school adjustment and parental career support. Increased parental support can positively influence students' school adjustment levels (Mo & Singh, 2008; Lee et al., 2022; Young et al., 2019). Lee et al. (2022) examined the relationship between parental occupational expectations, students'

academic achievement, and test anxiety; finding that parental expectations were higher for male students. Cheung and Wei-Dong (2013) demonstrated that adolescents who communicated more with their parents showed improvements in academic adjustment over time.

When the effect of the family environment on school adjustment was examined, the subdimensions of togetherness and control were found to have positive and significant relationships with school adjustment. This suggests that stronger social interactions within the family support students' school adjustment (Arabacıoğlu & Bağçeli Kahraman, 2021; Charlot-Colomès et al., 2021; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019). Charlot-Colomès et al. (2021) indicated that autonomy support provided by mothers and teachers is associated with students' academic, social, and emotional adjustment. Similarly, Chong et al. (2006) reported that students who establish positive relationships with their families also develop constructive and positive interactions within the school environment.

The findings also revealed that school adjustment scores differed significantly according to exposure to bullying. Students exposed to bullying had significantly lower school adjustment scores than students who were not exposed or who experienced only peer bullying. This finding highlights the negative impact of bullying on students' academic and social adjustment (Acosta, 2019; Silva, 2019). Additionally, students exposed to bullying may demonstrate lower academic performance, reduced self-esteem, and higher levels of anxiety (Demirel, 2024; Yun & Juvonen, 2020).

Furthermore, school adjustment levels varied significantly according to perceived socioeconomic status. Students who perceived their socioeconomic status as low had lower adjustment scores compared to peers who perceived their status as high. This finding aligns with previous research (Çiftçi & Cin, 2017; Reardon, 2011; Uz Baş, 2003). Studies emphasize the determining role of socioeconomic status on educational outcomes. Economic hardship limits the educational opportunities provided by families, negatively affecting students' academic achievement and school adjustment (Şirin, 2005). Limited access to educational materials, private lessons, or supportive activities in low socioeconomic families may also hinder students' engagement in the learning process (Brand et al., 2003; Schagen & Hutchison, 2003). Moreover, socioeconomic status influences students' psychosocial development. Economic difficulties can generate stress and pressure within families, thereby negatively affecting parent-child interactions and, consequently, students' social relationships and emotional adjustment at school (McLoyd, 2020). Limited family-school interactions in low socioeconomic households may also restrict the support students receive in their educational process (Kim et al., 2023).

When the findings obtained from the research are evaluated, it is observed that the scores obtained by middle school students from the 'School Adjustment Scale for Middle School Students' show a significant difference according to their grade level. School adjustment scores also differed significantly according to grade level. Fifth-grade students had the highest adjustment scores, which decreased in sixth and seventh grades but increased again in eighth grade. Literature also reports that as grade level increases, adolescents' school adjustment may fluctuate (Bellici, 2015; Dağ, 2018; Demirkalp-Kaya, 2021; Yoleri & Tanuş, 2014). This study revealed that students' school adjustment levels vary depending on their grade level. According to the results, students' school adjustment is initially high, shows a decline in middle grade levels, and tends to increase again in the final grade. This situation can be explained within the framework of various factors. For instance, it is thought that 5th-grade students are generally striving to adapt to a new school environment and are more enthusiastic and willing during this process; thus, their adjustment scores may be high (Birch & Ladd, 1996). Benner (2011) supports this finding, emphasizing the challenges students face during transitions from middle to high school and the importance of support during these periods. The decline observed in sixth and seventh grades may be associated with the emotional and social changes of adolescence and increasing academic demands (Dawes, 2017). The increase in adjustment in eighth grade may reflect students' growing awareness of the transition to high school, motivating them to adopt more structured attitudes and decisions about their future (Reyyes et al., 1994). These findings suggest that school adjustment is strongly influenced by both individual and contextual factors. Therefore, educators and parents should develop supportive strategies that address students' grade-specific needs. In Turkey, the High School Entrance System (LGS) in the eighth grade plays an important role in students' motivation and school adjustment (Keçeci, 2022; Ministry of National Education [MEB], 2024).

The results also indicated significant gender differences in school adjustment, with female students showing higher scores than male students. Literature emphasizes gender as an important variable affecting school adjustment behaviors (Brass et al., 2019; Martínez-Ferrer et al., 2019; Lakhani et al., 2017; Sanwal & Joshi, 2019; Uz Baş, 2003). Brass et al. (2019) reported that female students demonstrate higher emotional and behavioral commitment to school, which enhances academic performance. Uz Baş (2003) also found that female students exhibited higher school adjustment than males. Several other studies confirm that girls generally exhibit higher levels of school adaptation than boys (Boman & Yates, 2001; Martínez-Ferrer et al., 2019; Langenkamp, 2009; Paramanik et al., 2014; Sanwal & Joshi, 2019; Serna & Martínez, 2019; Tomás et al., 2020). Conversely, the study conducted by Makas and Düşünceli (2021) concluded that male students exhibited higher levels of school adjustment. When the findings are

evaluated holistically, it can be stated that the results obtained in this study are consistent with the relevant literature. At the same time, there are studies in the literature that report no gender differences, which are inconsistent with the findings of the present study (Ateş, 2016; Canbulat, 2017; Ensar & Keskin, 2014; Oramah, 2014; Yoleri, 2014). Ultimately, it is observed that female students adapt to school to a greater extent than male students. This disparity may be attributed to factors such as biological influences, social expectations and roles, learning styles, and gender roles. The findings of this study indicate that the school adjustment process of middle school students is shaped by multidimensional factors. According to the results, school adjustment levels show a significant difference based on gender, with female students exhibiting higher adjustment levels than male students. When evaluated in terms of grade levels, it was observed that 5th-grade students have the highest school adjustment levels; this level decreases in the 6th and 7th grades but rises again in the 8th grade. Furthermore, students' perceptions of socioeconomic status also influence their adjustment, as those who perceive their socioeconomic status as low obtain lower school adjustment scores. Exposure to bullying was also found to have a significant effect, specifically showing that victimized students have lower adjustment levels compared to non-victimized students or those only exposed to peer bullying. Positive and significant relationships were identified between students' school adjustment and career-related parental support, monitoring, and family cohesion. Regression analyses revealed that cohesion, monitoring, and career-related parental support are significant predictors of school adjustment. These findings demonstrate that the quality of the family environment and parental support are vital elements directly affecting students' school adjustment processes.

Based on the findings obtained in this study, several recommendations can be made for both practitioners and researchers to support students' school adjustment processes. First, considering that students' experiences with bullying negatively affect their school adjustment, comprehensive prevention programs aimed at combating bullying should be developed and implemented in schools. In this context, school counselors should plan social skills training based on empathy, communication, cooperation, and problem-solving to enhance students' social-emotional skills. Furthermore, observation and reporting systems should be established to monitor student behavior and identify victims of bullying at an early stage. The research determined that parental support and the family environment positively influence students' school adjustment. Accordingly, efforts to strengthen family-school cooperation gain importance. School counselors may conduct home visits specifically to support children from low-socioeconomic backgrounds, organize informative seminars for these families, and promote equality of opportunity in education by providing

necessary guidance. Additionally, to increase parental support for students' career development, counseling services should be offered to families, and awareness-raising activities should be conducted on how they can contribute to their children's academic and professional goals. It is of great importance for school administrators to act in cooperation with school counselors in the planning and implementation of programs that support student adjustment. Specifically, by establishing mentoring systems to prevent bullying, students can be supported both educationally and emotionally. These mentoring programs will contribute to strengthening social support systems as well as increasing students' sense of belonging to the school environment. Finally, it is recommended that researchers conduct qualitative and quantitative studies covering different variables to examine the findings of this study in depth. Since student adjustment is influenced by environmental and structural factors as well as individual ones, supporting future studies with multidimensional research designs will provide significant contributions to the literature.

**Ethical Disclosure:** This study was conducted in full compliance with all rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." No violations as defined under the second section of the Directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was produced within the scope of the project titled *Adjustment Map of Secondary Schools in Turkey: Examining Secondary School Students' School Adjustment at the Student, Classroom, and School Level* (TÜBİTAK 1001 Project – Project No: 122K294), conducted in accordance with the approval granted by the Scientific Research and Publication Ethics Committee for Social and Humanities Sciences at Kırşehir Ahi Evran University, dated August 17, 2022, and numbered E-789968926100-00000465618.

**Author Note:** This study was prepared using a portion of the data obtained from the TÜBİTAK 1001 project titled *Adjustment Map of Secondary Schools in Turkey: Examining Secondary School Students' School Adjustment at the Student, Classroom, and School Level* (Project No: 122K294), and is based on a master's thesis completed in 2024 in the Department of Guidance and Psychological Counseling at Kırşehir Ahi Evran University.

**Author Contributions:** This study has two authors.

**Funding:** This study was supported by TÜBİTAK.

**Conflict of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

**Data Availability:** The data are kept confidential by the researchers. Interested parties should contact the corresponding authors directly.

## References

- Acosta, J.D., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P.S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence, 18*, 200 - 215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Gender and race as variables in psychosocial adjustment to middle and high school. *The Journal of Educational Research, 98*(2), 102–108. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.2.102-108>
- Arabacıoğlu, B., & Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(1), 175–192.
- Ateş, E. Ş. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin, ilkököl 1. sınıfa devam eden öğrencilerin okula uyumlarına ilişkin görüşleri (Ankara İli Çubuk İlçesi örneği)* [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. RoutledgeFalmer.
- Aydın, A. (2022). *Merkezî ya da yerel yerleştirme ile liselere kayıt yaptıran öğrencilerin okul türü tercih nedenleri ve okula uyum düzeyleri* [Master's thesis, Trabzon University]. National Thesis Center.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 48–65.
- Belsky, J., Steinberg, L., Houts, R., Friedman, S., DeHart, G., Cauffman, B., et al. (2007). Family rearing antecedents of pubertal timing. *Child Development, 78*(4), 1302–1321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01067.x>
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*(3), 299–328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R., Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., & Astor, R. A. (2015). Compensating, mediating, and moderating effects of school climate on academic achievement gaps in Israel. *Teachers College Record, 117*, 1–34. <https://doi.org/10.1177/016146811511700703>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment, 15*, 199–225. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Boman, P., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology, 71*(3), 401–411. <https://doi.org/10.1348/000709901158587>
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 125–136.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brass, N., McKellar, S. E., North, E. A., & Ryan, A. M. (2019). Early adolescents' adjustment at school: A fresh look at grade and gender differences. *The Journal of Early Adolescence, 39*(5), 689–716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Day-Vines, N. L., & Holcomb-McCoy, C. (2011). School counselors as social capital: The effects of high school college counseling on college application rates. *Journal of Counseling & Development, 89*(2), 190–199. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00077.x>
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(3), 1274–1288.
- Charlot Colomès, A. A., Duchesne, S., & Boisclair Châteauvert, G. (2021). Autonomy support and school adjustment: The mediating role of basic psychological needs. *International Journal of School & Educational Psychology, 9*(sup1), S182–S200. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1877226>
- Cheema, J. R., & Kitsantas, A. (2014). Influence of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics achievement: A look at gender and racial ethnic differences. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*, 1261–1279. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9454-4>
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., & Dong, W. (2013). Does adolescents' disclosure to their parents matter for their academic adjustment? *Child Development, 84*(2), 693–710. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01853.x>
- Chong, W. H., Huan, V. S., Yeo, L. S., & Ang, R. P. (2006). Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role of dispositional optimism. *Current Psychology, 25*(3), 212–228. <https://doi.org/10.1007/s12144-006-1004-6>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*, 1723–1746. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Çiftçi, Ş. K., & Cin, F. M. (2017). The effect of socioeconomic status on students' achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors affecting student achievement* (pp. 171–181). Springer.
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,*

7(3), 1995–2012.

Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2), 299–328. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9380-3>

Demirel, A. (2024). Peer bullying in our age: An analysis within the framework of students' well-being. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(1), 31–51. <https://doi.org/10.62416/ijwb-29>

Demirkalp Kaya, G. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi* [Master's thesis, Kırşehir Ahi Evran University]. National Thesis Center.

Demiröz, A., & Altunsu-Sönmez, Ö. (2024). Ebeveyn tutumlarının orta okul öğrencilerinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalmaya etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10(11), 2096–2110.

Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>

Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Ensar, F., & Keskin, U. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumları üzerine bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 459–477. <https://doi.org/10.17244/eku.08678>

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5*. TEA.

Gati, I., & Levin, N. (2014). The stability and structure of career decision-making profiles: A 10-year follow-up. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 52–64.

Gençtarım-Kurt, D. (2022). Effect of family, friends and school climate on school adjustment of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 193–209. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.13>

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. <https://doi.org/10.2307/1131378>

Güneş, A., & Bacanlı, F. (2020). Kariyere ilişkin ebeveyn desteği ölçeği'nin Türk ortaokul öğrencilerine uyarlanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 733–756. <https://doi.org/10.37217/tebd.686875>

Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality, and motivation as predictors of goal-directed behavior. *Journal of Career Development*, 38(3), 277–295. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>

Holas, I., & Huston, A. C. (2012). Are middle schools harmful? The role of transition timing, classroom quality and school characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 333–345. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9732-9>

Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>

Keçeci, D. (2022). *LGS'ye hazırlık sürecinin ortaokul öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisi* [Master's thesis, Hasan Kalyoncu University]. <https://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/3378>

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>

Kim, Y., Li, T., Kim, H. K., Oh, W., & Wang, Z. (2023). Socioeconomic status and school adjustment trajectories among academically at-risk students: The mediating role of parental school-based involvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 87, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101561>

Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333–348.

Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69–97. <https://doi.org/10.1086/605101>

Lansford, J. E., Rothenberg, W. A., Jensen, T. M., Lippold, M. A., & Bacchini, D. (2014). Parenting and externalizing and internalizing problems from early childhood through adolescence. *Development and Psychopathology*, 26(4), 1071–1087. <https://doi.org/10.1111/jora.12381>

Lee, B., Park, H. I., & Park, S. (2022). Parent-adolescent vocational aspiration congruence and its relations with academic adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1374–1387. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01598-1>

Lim, Y. (2021). Relationship between marriage immigrant mothers' acculturative stress and their adolescent children's career decidedness in South Korea: Mediating roles of parenting and school adjustment. *Sustainability*, 13(24), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su132414066>

Makas, A. (2020). *Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.

- Makas, A., & Düşünceli, B. (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 221–234. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351264>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J. E., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental socialization, school adjustment and cyber-aggression among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 4005. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204005>
- McLoyd, V. C. (2020). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61(2), 311–346. <https://doi.org/10.2307/1131096>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024, March 18). 2025 LGS kapsamındaki merkezi sınav için başvuru ve uygulama kılavuzu yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/2025-lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-icin-basvuru-ve-uygulama-kilavuzu-yayimlandi/haber/36648/tr>
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online*, 31(10), 1–11. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Mohanraj, R., & Latha. (2005). A study of perceived family environment in relation to adjustment and academic achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(1–2), 13–18.
- Molloy, L. E., Ram, N., & Gest, S. D. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescents' self-concepts: Within- and between-subjects variability. *Developmental Psychology*, 47, 1589–1607. <https://doi.org/10.1037/a0025413>
- Murray Harvey, R., & Slee, P. T. (1998). Family stress and school adjustment: Predictors across the school years. *Early Child Development and Care*, 145(1), 133–149. <https://doi.org/10.1080/0300443981450109>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Oramah, E. U. (2014). Gender differences in the school adjustment of senior secondary school adolescent students in delta north senatorial district of delta state. *Gender and Behaviour*, 12(1), 6162–6168.
- Orthner, D. K., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M., & Woolley, M. (2010). CareerStart: A middle school student engagement and academic achievement program. *Children and Schools*, 32, 223–234. <https://doi.org/10.1093/cs/32.4.223>
- Paramanik, J., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Adjustment of secondary school students with respect to gender and residence. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1138–1143.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. *Whither Opportunity*, 1, 91–115.
- Reyes, O., Gillock, K., & Kobus, K. (1994). A longitudinal study of school adjustment in urban, minority adolescents: Effects of a high school transition program. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 341–369. <https://doi.org/10.1007/BF02506870>
- Sanwal, S., & Joshi, S. (2019). Study on high school adjustment among respondents of Mehsana district; Gujarat. *International Journal of Home Science*, 5(2), 25–27.
- Sarkar, S., & Banik, S. (2017). A study on the adjustment and academic achievement of adolescent students. *International Journal of Research-Granthaalayah*, 5(6), 659–668.
- Schagen, I., & Hutchison, D. (2003). Adding value in educational research: The marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, 29, 749–765. <https://doi.org/10.1080/0141192032000133659>
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1)
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Silva, J. L., Komatsu, A. V., Zequinão, M. A., Pereira, B. O., Wang, G.-Y., & Silva, M. A. I. (2019). Bullying, social skills, peer acceptance, and friendship among students in school transition. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e180060. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180060>
- Simoes, E., Paixao, O., & Gamboa, V. (2016). Promoting parental support and vocational development of 8th grade student. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 1–11.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. McGraw-Hill College.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R. T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003). The career-related parent support scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(2), 83–94.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doctoral dissertation, Dokuz Eylül University]. National Thesis Center.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226–247). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.012>
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament

traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54–66. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.55208>

Yoleri, S., & Tamış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130–141. <https://doi.org/10.14230/joiss82>

Young, C., Craig, J. C., Clapham, K., Banks, S., & Williamson, A. (2019). The prevalence and protective factors for resilience in adolescent Aboriginal Australians living in urban areas: A cross-sectional study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 43(1), 8–14. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12853>

Yun, H., & Juvonen, J. (2020). Navigating the healthy context paradox: Identifying classroom characteristics that improve the psychological adjustment of bullying victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2203–2213. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01300-3>