

T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Fatma Uslu  
YÜKSEK LİSANS TEZİ MEÜ. 2012

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK AİDİYETİ:  
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ, AKRAN İLİŞKİSİ VE AİLE KATILIMININ ROLÜ

Fatma USLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2012



T.C.  
Mersin Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK AİDİYETİ:  
ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ, AKRAN İLİŞKİSİ VE AİLE KATILIMININ ROLÜ

Fatma USLU

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR

YÜKSEK LİSANS

Mersin, 2012

Tez Onay Sayfası

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma USLU tarafından hazırlanan "İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

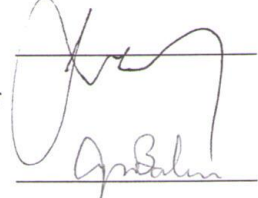


Başarısız



Başkan

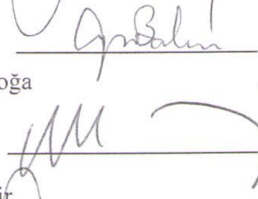
Yrd. Doç. Dr., Sıddıka Gizir  
(Danışman)





Üye

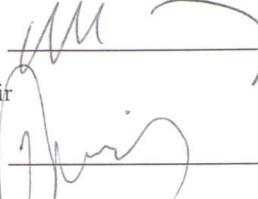
Prof. Dr., Ayşe Balcı Karaboğa





Üye

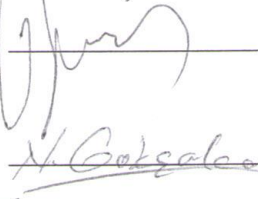
Yrd. Doç. Dr., Cem Ali Gizir





Üye

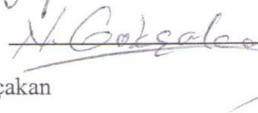
Yrd. Doç. Dr., Gülriz İmer






Üye

Yrd. Doç. Dr., Nurcan Gökçakan



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

  
Prof. Dr. Yüksel KELEŞ  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Okulda çeşitli sebeplerden dışlanan, okulu sevmeyen, kendini okula ait hissedemeyen öğrencilerin okul yaşamından memnun olmadıkları ve buna bağlı olarak okulda gerçekleştirilen akademik ve sosyal etkinliklere katılım sağlamaya isteksiz oldukları öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından rahatlıkla gözlenen bir durumdur. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissedememe durumunda okul toplumunu oluşturan tüm paydaşların etkisi olabileceği düşüncesinden hareketle ortaya çıkan bu çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğinin öğrencilerin okula aidiyet duygusunu ne derecede yordadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkışında, sürdürülmesi ve sonuçlanması safhalarında her türlü destek, öneri ve eleştirilerini cömertçe sunan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR'e özellikle teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim sürecinde desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA ve bölümündeki diğer tüm hocalarıma da teşekkür ederim. Ayrıca, jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Cem Ali Gizir, Yrd. Doç. Dr. Gülriz İMER ve Yrd. Doç. Dr. Nurcan GÖKÇAKAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında beni destekleyen, bugünlere gelmemde çok emeği olan aileme, gülümseyen yüzleri ile her zaman yanımda olduklarını bildiğim bütün arkadaşlarıma, anket çalışmasında yardımlarını gördüğüm kıymetli öğretmen arkadaşlarıma ve uygulamalarıma katılarak çalışmamda destek veren tüm öğrencilere de çok teşekkür ederim.

Fatma USLU

## ÖZET

### İLÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN OKULA YÖNELİK AİDİYETİ: ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ, AKRAN İLİŞKİSİ VE AİLE KATILIMININ ROLÜ

Bu çalışmanın amacı, cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemektir.

Çalışmanın örnekleme, “küme örnekleme” yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Mersin ili merkez ilçelerindeki (Mezitli, Akdeniz, Toroslar, Yenişehir) kamu ilköğretim okulları arasından 9 tanesi seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan tüm 7 ve 8. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. ‘Aidiyet Duygusu Alt-Ölçeği’, ‘Öğretmen-Öğrenci İlişkisi’, ‘Akran İlişkisi’ ve ‘Aile Katılımı Alt Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılarak örneklemden veriler toplanmış ve çoklu ve adimsal regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tüm veriler .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar. Kız ve erkek örneklem grubu içerisinde farklı etkilere sahip olan değişkenler ise, ailenin okula katılımı ve evde akademik desteği değişkenleridir. Her iki örneklem grubundan elde edilen bulgulara göre, okula aidiyet duygusu üzerinde kız öğrenciler için ailenin evde akademik desteği daha

belirleyici olurken, erkek öğrenciler için ailenin okula katılımı daha belirleyici olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ailenin okula katılımı kız öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde bir etki yaratmazken, erkek öğrencilerin okula aidiyet duygularında ise ailenin evde akademik desteği bir etki yaratmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okula aidiyet, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı, ailenin evde akademik desteği

## ABSTRACT

### SENSE OF SCHOOL BELONGING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS: THE ROLE OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP, PEER RELATIONSHIP AND FAMILY INVOLVEMENT

The purpose of the present study is to examine the extent to which teacher-student relationship, peer relationship and family involvement predicted the sense of school belonging of the primary school students according to gender.

Cluster sampling method has been used to constitute the sample of this study. Within this scope, nine state school in the central districts of Mersin province (Mezitli, Akdeniz, Toroslar, Yenişehir) has been selected by random sampling and the 7th and 8th grades students who are getting education at these school, has been included the sample. 'Sense Of School Belonging Sub-Scale', 'Teacher-Student Relationship', 'Peer Relationship Sub-Scale' and 'Family Involvement Sub-Scale' were adopted in Turkish and then used to collect data from the sample. The collected data were analyzed through multiple and stepwise regression analysis statistical method. The alpha value of .01 was established as a level of significance.

The results of the analyses for the totalsample group revealed that in respectively, teacher-student relationship, peer relationship and family involvement at home, family involvement at school were the significant predictors of sense of school belonging among primary school students. The variables of family involvement at home and family involvement at school have differential predictive roles on female and male sample groups. According to the finding from both variable samples, while family involvement at home has a significant predictive role on sense of school belonging among female primary school students, family involvement at school has a significant predictive role on sense of school belonging among male primary school students. In another word, while parent involvement at school doesn't



have a significant effect on female students' sense of school belonging, family involvement at home doesn't have a significant effect on male students' sense of school belonging.

**Key Words:** Sense of school belonging, teacher-student relationship, peer relationship, family involvement at home, family involvement at school

**İÇİNDEKİLER****Sayfa No**

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU</b> .....	<b>3</b>
I. 1. Aidiyet .....	3
I.1.1. Okula Aidiyet .....	6
I.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Aidiyet .....	13
I.1.3. Akran İlişkisi ve Okula Aidiyet .....	18
I.1.4. Aile Katılımı ve Okula Aidiyet .....	22
I.2. İlgili Araştırmalar .....	26
I.3. Tanımlar .....	31
I.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	32
I.5. Araştırma Soruları .....	37
I.6. Sınırlılıklar .....	38

<b>II. BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	<b>40</b>
II.1. Araştırmanın Yöntemi .....	40
II.2. Evren ve Örneklem .....	40
II.3. Veri Toplama Araçları .....	41
II.3.1. Aidiyet Duygusu Alt Ölçeği .....	41
II.3.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Akran İlişkisi Alt Ölçeği .....	42
II.3.3 Aile Katılımı Alt Ölçeği .....	43
II.4. Ölçme Araçlarının Türkçeye Uyarlanması .....	43
II.4.1. Ölçme Araçlarının Faktör Yapılarının İncelenmesi .....	44
II.4.1.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları .....	44
II.4.1.2. Ölçme Araçlarının Güvenirliğinin İncelenmesi .....	47
II.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	47
II.6. Verilerin Analizi .....	48
<b>III. BÖLÜM: BULGULAR</b> .....	<b>49</b>
III.1. Toplam Örneklem için Okula Aidiyet Duygusunun Yordayıcıları Olarak Öğretmen- Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları.....	49
III.2.Kız Örneklem Grubu için Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları.....	52
III.3.Erkek Örneklem Grubu için Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci	

İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları.....	55
<b>IV. BÖLÜM: TARTIŞMA .....</b>	<b>58</b>
IV.1. Toplam Örneklem İçin Okula Aidiyet Puanlarını Yordayan Değişkenler .....	58
IV.2. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Okula Aidiyet Puanlarını Yordayan Değişkenler .....	65
<b>V. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>68</b>
V.1. Sonuç.....	68
V.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	72
V.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	78
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>91</b>

**TABLolar LİSTESİ****Sayfa No**

Tablo-1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları, Faktör Yükleri, Maddeler Arası Korrelasyon, Örtük Değişkenlerin Uyum İndeksleri .....	45
Tablo-2. Alt Ölçek Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R <sup>2</sup> Değerleri .....	46
Tablo-3. Toplam Örneklem İçin Okula Aidiyet Duygusu, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	49
Tablo-4. Toplam Örneklem için Okula Aidiyet Duygusu, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	50
Tablo-5. Toplam Örneklem için Okula Aidiyet Duygusu, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları .....	51
Tablo-6. Kız Örneklem Grubu için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	52
Tablo-7. Kız Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	53
Tablo-8. Kız Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları .....	54
Tablo-9. Erkek Örneklem Grubu için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı Ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyonlar .....	55

Tablo-10. Erkek Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....56

Tablo-11. Erkek Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları .....57

## **EKLER LİSTESİ**

**Ek-1. Valilik Onayı**

**Ek-2. Ölçme Aracı**

## GİRİŞ

Bir toplumun üyesi olmak, o toplumun geçmişte oluşturduğu yazılı veya yazısız kurallara uyulmasını gerekli kılmaktadır. Bireyin bu toplumsal kuralları ve toplumca onaylanan davranışları öğrenebileceği en temel toplumsal kurumlar ise aile ve eğitim kurumlarıdır. Toplumsal ilişkilerin basit olduğu durumlarda birey, toplumsal kuralların büyük çoğunluğunu ailesinden ve çevresinden öğrenmektedir. Ancak nüfus artışının yüksek ve nüfus hareketlerinin dinamik olduğu ülkelerde, ilişkiler her geçen gün karmaşıklaşmaktadır. Günümüzün hızla değişen sosyal ve kültürel yapısı içerisinde temel toplumsal kuralların sadece aile tarafından verilmesi beklenmemektedir (Laud, 1997). Toplumsal kurallar aracılığıyla bireyler arası ilişkilerin öğretilmesinde uyguladığı kasıtlı kültürlenme programları ile ailenin eksiklerini tamamlayan ve yanlışlarını düzelten okulların en önemli işlevlerinden biri, bireyi iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Okullar bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak, toplumdaki rollerinin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirmektedir.

İçinde yaşanan kültürel ortamların, bireylerin davranışlarını etkileyerek onları şekillendirdiğini belirten Giddens (2005), aynı zamanda bireylerin de buldukları çevreye yükledikleri anlama bağlı olarak ait olma duygusu geliştirdiklerini ve buldukları çevrede kendini güvende hisseden bireylerin, çevreleriyle bütünleşerek yaşamın temel amacı olan huzur, mutluluk ve başarıyı daha kolay elde ettiklerine dikkat çekmektedir. Ait olma ve bağımsız olma gereksinimiyle doğan her birey, birlikte olma, paylaşma, yardımlaşma, arkadaşlık kurma, dernekler ve çeşitli gruplar içinde yer alma şeklinde kendisini ifade



etmektedir. Bu gereksinimin her normal bireyde olduğuna vurguda bulunan Giddens, tüm bu duyguların bireylerin sosyal yönünü açıkladığını belirtmektedir. Buna ek olarak Ilgın ve Hacıhasanoğlu (2006), bu duyguların bireylerin, diğer bireylerle ortak davranışlar sergilemesinde önemli bir yer tuttuğunu ileri sürmektedirler.

## I. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU

### I.1. Aidiyet

Aidiyet, bireyin kendisinin topluluk içinde bir yeri olduğunu, kabul edildiğini hissetmesi, bu durumun sonucunda da kendisini önemli ve değerli görmesi olarak tanımlanabilmektedir (Bacanlı, 2003). Diğer bir ifadeyle aidiyet, bireyin kendisi için önemli gördüğü kişiler tarafından tanınmayı, kabul edilmeyi, sevimli, değerli bulunup güvenilmeyi istemesi sonucunda yaşama yansıyan, doğuştan getirilen bir gereksinimdir (Gordon, 2010). Raffini (1996), bütün bireylerin bir gruba ait olma isteğine sahip olan sosyal varlıklar olduklarını ve bireyler için en sıkıntılı durumun sosyal ortamdan izole olma, reddedilme ve yalnız kalma duygusu olduğunu belirtmektedir. Bireylerin ait olma duygusu ile diğer kişiler tarafından sevilme, kabul ve saygı görme duyguları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Murdock, 1999). Ait olma duygusuna sahip olmaması, bireyin toplumla ve kendi kendisiyle bağlarını koparması, yalnızlaşması ve yabancılaşmasına neden olmaktadır. Yabancılaşmayı bireyin kendisini, kendisine yabancı gibi algıladığı deneyim biçimi olarak tanımlayan Fromm (1993), bu durumdaki bireylerin kendilerini davranışlarının bir yaratıcısı olarak göremediklerini, davranışlarının sonuçlarına boyun eğdikleri hatta taptıkları efendileri olarak gördüklerini belirtmektedir. Durkheim (2006) ise yabancılaşmanın nedenini açıklarken kollektif bilinç, toplumsal dayanışma ve iş bölümü kavramları üzerinde durmaktadır. Toplumdaki ortalama bireylerin ortak inanç ve duygularının tümü olarak tanımlanan kollektif bilinç, bir toplumda ne kadar güçlü olursa, o toplumda toplumsal kural ve yasakların çiğnenmesine karşı duyulan tepki o oranda büyük olmaktadır (Tolan, 1980). Kollektif bilincin oluşturduğu kitle ruhunun, grup uyumunu ve sosyal kontrolü sağlamaya katkısı

olacağını belirten Tolan (1980), çağdaş toplumlarda kolektif bilinç oluşumunu engelleyen en önemli sorunları sık sık yer değiştirme, aile, arkadaş, akraba gibi geleneksel grupların dağılması, kuşaklar arası ayrılığın artması ve yakın ilişkilerin yok olması olarak sıralamaktadır. Böyle bir süreçte insani özellikler dönüşüm geçirerek, insani ve sosyal boyutundan sıyrılmakta ve bireyler emeğine ve ürününe aidiyet duymamakta, bütünlük duygusundan uzaklaşmaktadırlar (Aytaç, 2005).

Özgüven ve benlik saygısının kaynağı olan ait olma ihtiyacı ilk önce aile kurumunda başlamaktadır. Sağlıklı aile ortamında yetişen bireyler ailelerinde deneyimledikleri kolektif biz bilincini, dayanışmaya ve yardımlaşmaya aktarabilmektedirler (Gordon, 2010). Parçalanmış ailelerde yetişen bireylerde olduğu gibi, soğuk ve sevgiden uzak bir aile ortamında yetişen bireyler de, kendilerini reddedilmiş, yalnız ve grup kimliği olmayan bireyler olarak algılamaktadırlar (Newman, Newman, Griffen, O'Connor ve Spas, 2007). Hartup (1996), böyle bir durumun bireyin pasif, çekingen, kaygılarını yenmede başarısız, uyumsuz ve saldırgan bir birey olmasına, dolayısıyla bireyin düşük benlik saygısı geliştirmesine neden olacağına dikkat çekmektedir. Bireylerin okula ilişkin benliklerinin de bu durumdan etkileneceğini vurgulayan Hartup, ait olma duygusuna olanak verilen bir ortamda yetişen bireylerin, okul ortamında duygusal açıdan olumlu ve dengeli davranırken, reddedilen, kabul görmemiş bir ortamda yetişen bireylerin, okul ortamında uyumsuzluk, öfke, sinirlilik gibi olumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Tüm bu duyguların temelinde aile kaynaklı güven eksikliği ve bireylerin kendilerini değerli görmemeleri yatmaktadır (Duru, Balkıs ve Buluş, 2005).

Güdülenmenin temelinde fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerin bulunduğunu savunan Maslow'a göre, bireylerin doyurulması gereken temel gereksinimleri açlık, susuzluk, cinsellik ve güvenlik gibi fiziksel ihtiyaçlardır (Erçoşkun ve Nalçacı, 2005). Bireylerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla harekete geçtiğini savunan Maslow, temel fizyolojik gereksinimlerini karşılayan bireylerin, bir üst basamağa geçerek sevmeye, sevilme, saygı duyulma, ait olma gibi psikolojik gereksinimlerini doyurma eğilimine girdiklerine dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, toplumun bir üyesi olarak bireyler, toplum tarafından kabul edilmeye gereksinim duymaktadırlar. Aynı şekilde okul toplumunda da öğrenciler, buldukları toplumun bir üyesi olma eğilimi içerisindedirler.

Benzer şekilde bireylerin gereksinimlerine odaklanan özerklik kuramında ise bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişmelerinin sosyal çevrenin desteğiyle gerçekleştiği savunulmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Her bireyin doğuştan gelen bazı psikolojik gereksinimleri olduğunu belirten Gagne ve Deci (2005), bireylerin ancak bu temel psikolojik gereksinimleri giderildiğinde tam anlamıyla sağlıklı olabileceklerini vurgulamaktadırlar. Cihangir'e göre (2005), doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar, özerklik, yetkinlik ve başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimidir. Özerklik ihtiyacı bireyin eylemlerinde kontrol edilmekten öte kendi kendine karar verebildiğini hissetmesi olarak açıklanırken, yetkinlik gereksinimi bireyin çevresiyle başa çıkabilmesi için kendini yeterli hissetmesi olarak açıklanmaktadır. Başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimi ise, bireyin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Cihangir, 2005). Bireyin çevresiyle olumlu bir biçimde etkileşiminin, öğrenmelerinin ve çevresine gösterdiği uyumun toplamı olan yetkinlik gereksinimi, bireyin hedeflediği sonuçlara ulaşmasında kendisini yeterli hissetmesini sağlamaktadır (Andersan, 2000). Yetkinlik duygusunu yaşayan bireyler, bir gruba dahil olma ve grup üyeleriyle etkileşim sağlamada

oldukça başarılı olmakta buna bağlı olarak bireylerin güdülenmesi yüksek olmakta ve dolayısıyla kendini yetkin hisseden bireyler, amaçlarına etkin bir şekilde ulaşacaklarına inanmaktadırlar (Gagne ve Deci, 2005).

### **I.1.1. Okula Aidiyet**

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirmektedirler. Bu zaman diliminin doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşması, öğrencilerin sınıf işlerine ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin okul deneyimlerinin önemli olduğunu belirten Ryan (1993), onların okul ortamında eğlenerek veya sıkılarak ve hatta stres yaşayarak geçirdikleri saatlerin, yaşamlarının geri kalan kısmında bir üst eğitime devam edip etmeme kararları üzerinde belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Benzer şekilde Marks (1998), okul yaşantısının, mesleki ve toplumsal amaçlara katkıda bulunurken, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yaşamının hem entelektüel hem de estetik yönlerini de artırdığından söz etmektedir. Okulların, öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu oldukları kadar sosyal ve psikolojik gelişimlerinden de sorumlu olduklarına dikkat çeken Marks (1998), olumlu bir okul ortamının öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerine katkı sağlayacağı görüşünü savunmaktadır. Öğrencilerin okul ve sınıf ortamı algıları, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler, mutlu oldukları ve tercih ettikleri bir sınıf ortamında daha başarılı olmaktadır (Fraser ve Chiohn, 2009). Correll'e göre (1992), öğrenme sadece bilişsel etkenlere dayalı olarak açıklanamamaktadır. Öğrencilerin kişisel yaşantısı ile yeni bilgiler arasında bağ kurma duygusu, başarı beklentisi ve öğrenmeyi geliştirmek için kararlılık duygusu onların akademik performansında önemli bir yere sahiptir. Bu duyguların gerçekleşmemesi başarısızlık sonucunu ortaya çıkarabilmektedir.

Ashford (1997) öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında en etkili etkenlerden birisinin ait olma duygusu olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin okul ortamına karşı duygularına bağlı olarak geliştirdikleri okula aidiyet ilgili alanyazında, ortak tanımlamalar çerçevesinde farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir. Aidiyet kavramını Finn (1989) ve Voelkl (1997) okula aidiyet (school belonging), Connell (1990) ve Deci (1992) okulla ilişkilene (school relatedness), Osterman (2000) topluluk hissi (sense of community), Weiner (1990) ve Meloro (2005) okula bağlanma (school connectedness), Murray ve Greenberg (2000) okulla bütünleşme (school bonding), Goodenow (aktaran Ma, 2003) ve Wehlage (1989) ise, okul üyeliği hissi (sense of school membership) olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Her ne kadar farklı kavramlar altında ele alınıyor olsa da, ilgili araştırmalarda aidiyet, öğrencilerin okul ile ilgili olumlu deneyimler edinmeleri ile ilişkilendirilen önemli etkenlerden birisi olarak görülmektedir.

Goodenow (Aktaran Ma, 2003) aidiyeti, öğrencinin okulun sosyal ortamında diğerleri tarafından kişisel olarak kabul gördüğü ve desteklendiği yönünde geliştirdiği duygu olarak tanımlamakta ve bu duygunun öğrencinin arkadaşları ve öğretmenleriyle aralarındaki karşılıklı sosyal ilişkiler sonucunda kazanıldığını ifade etmektedir. Bu his, aynı zamanda öğrencinin kendisini okulun önemli bir parçası olarak görmesi ile ilişkilendirilmektedir. Osterman (2000) ise, aidiyet hissini öğrencilerin davranışlarını ve performanslarını anlamada önemli bir etken olarak görmekte ve üyeleri aidiyet hissine sahip olmadığı sürece bir topluluğun varlığından söz edilemeyeceğini belirtmektedir. Okula karşı ortak değerler ve yüksek beklentilere sahip olan öğrencilerin yüksek akademik beklentilere sahip olacağına dikkat çeken Ma (2003), okula aidiyet duyan öğrencilerin başarılı olmak için akademik

güdülenmelerinin yüksek olacağını vurgulamaktadır. Meloro'ya göre (2005) aidiyet, temel bir insani güdüdür ve odak noktasını kişiler arası olumlu ilişkiler oluşturmaktadır. Cemalcılar (2010) ise, aidiyeti öğrencinin kendisini okuldaki sosyal grubun bir parçası olarak görmesi şeklinde ele alarak, aidiyetin otonomi ve yeterlilikle birlikte temel bir insani güdü olduğunu belirtmektedir.

Pittman ve Richmond'a göre (2008) kendisini akademik ve sosyal etkinliklere katılmaya yeterli gören öğrenciler, bu tip etkinliklere katılmaya istekli olacak, dolayısıyla kendilerini okul toplumunun bir üyesi olarak tanımlayacaklardır. Öğrencilerin okulun değerleri ve geleneklerini oluşturan okul çevresi algılarının aidiyetle ilişkili olduğunu vurgulayan Booker (2004), öğrencilerin otonomi sahibi olmalarının, ders dışı etkinliklere katılmalarının, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinin okula aidiyet üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Otonomi sahibi öğrenciler, akademik görevlerde bağımsız olarak kendi kendilerini yönlendirebilmektedirler. Osterman (2000), kendisini okula ait hisseden öğrencilerin olumlu psikolojik duyguları yoğun bir şekilde yaşadıklarına dikkat çekerek akademik ve sosyal başarı için öğrencilerin bu duygularının beslenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okula aidiyeti, okula karşı duygusal bağlılıkla ilişkilendiren Pittman ve Richmond'a göre (2008) aidiyet için temel şart, öğrencilerin temel bireysel algılarının, grubu oluşturan diğer öğrencilerin algılarıyla uyuşmasıdır.

Arastaman (2006), başarı ve verimliliği sağlamak için okulların en önemli görevlerinden birinin öğrencilerin okula aidiyetini sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Okula aidiyeti yüksek olan, kendisini okulun bir parçası olarak hisseden öğrencilerin okulu terk etme, şiddet içerikli davranışlar sergileme, okul eşyasına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine

zarar verici davranışlarda bulunma olasılıkları azalmaktadır (Booker, 2004; Johnson, 2009; Pittman ve Richmand, 2007). Bunun yanı sıra, öğrencilerin okula ait olma duygularıyla, başarıları ve okula devamları konusunda pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000; Solomon, Battistich, Kim ve Watson, 1997). Okulda, diğer öğrenciler tarafından kabul edilen, saygı gösterilen ve desteklenen öğrenciler, kendilerini okullarına bağlı hissetmekte ve daha iyi performans göstermektedirler. Ters durumlarında ise, yani, okulda dışlanan, kendini yabancı hisseden öğrencilerin de performansları ve okula devamlarında düşüş gözlenmektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000).

Ryan (1993), eğitim programlarının merkezine karakter eğitiminin yerleştirilmesi gerektiğinin savunulduğu günümüzde, okulların öğrencilerini iyi birer vatandaş olarak yetiştirmekten daha fazlasını yapmak zorunda olduklarını ileri sürmektedir. İyi vatandaş yetiştirme sorumluluğunu taşıyan eğitim kurumlarında öğrencilerin, okullarda karşılamaya çalıştıkları yaşama, ait olma, güç, eğlenme ve özgürlük gibi beş temel gereksinimleri bulunmaktadır. Temel gereksinimleri karşılanan öğrenciler okulda kendilerini memnun, mutlu ve güdülenmiş hissederlerken, bu gereksinimleri karşılanamayan öğrenciler ise kendilerini mutsuz ve engellenmiş hissetmektedirler. Öğrencilerin okulu farklı şekillerde deneyimlediklerine dikkat çeken Kızmaz (2006), bazı öğrencilerin okulu eğlenceli, öğretmenlerini güdüleyici, sınıf arkadaşlarını cesaretlendirici olarak değerlendirirken, bazılarının ise okulu tek düze, öğretmenleri adaletsiz, sınıf arkadaşlarını moral bozucu ve okul günlerini sıkıcı olarak değerlendirebildiklerini belirtmektedir.



Daha önce de söz edildiği gibi ailede kollektif biz bilincini, ait olma duygusunu deneyimleyen bireylerin, okula ilişkin benlikleri ve kendini okulun bir parçası olarak görme eğilimi daha kolay gerçekleşmektedir (Glasser, 1999). Bazı öğrenciler için okul, gereksinimlerinin büyük ölçüde karşılanabileceği tek yerdir. Bu nedenle okulda beklediğinden çok daha az şey elde eden öğrencilerin birçoğu, hem okul hem de toplum için tehlike oluşturabilmektedirler. Öğrencilerin kimlik kazanma süreci dikkate alındığında, özellikle ergenlik döneminde bireyler, toplum tarafından kabul edilen alanlarda ve kabul edilen şekillerde bir sosyal grubun parçası olamazlarsa, bu gereksinimi farklı grup ve ortamlarda doyurma yolunu seçebilmektedirler. (Duru, 2007). Glasser'a göre (1999) okullar, öğrencilerin kendilerini değerli ve okul sistemine ait önemli bir üye olarak görmelerine olanak verdikleri ölçüde amaçlarına ulaşmaktadırlar. Kendisini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan birey, okuldaki diğer bireylerle etkileşim sürecine daha yüksek oranda katılmaktadır. Grup yaşantısı ve yüksek bağlılık duygusu bireye, psiko-sosyal gereksinimlerinin daha yüksek oranda karşılanabilmesi için uygun ortam ve fırsatlar sunmaktadır (Osterman, 2000). Okula ait olma duygusunun olumlu sonuçları olmasının yanında, ait olma duygusu eksikliğinin olumsuz sonuçlar oluşturabileceğine dikkat çeken Gordon (2010), kendisini okula ait hissetmeyen öğrencilerin akademik anlamda boş vermişlik, düşük düzeyde kendine güven ve olumsuz davranışlar sergileme sorunları yaşadıklarını belirtmektedir.

Sınıfta istenmeyen davranış olarak adlandırılan anti-sosyal öğrenci davranışları, öğrencilerin dikkat çekme ya da yetersizliklerini kapatma amaçlarını yansıtmaktadır (Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Ait olma gereksinimini doyumada başarısız olan öğrencilerin, dikkat çekme, güç arama ve yetersizlik gösterme gibi davranışlara yöneleceklerini belirten Ashford (1997), öğrencilerin bu hedeflere ulaşmak için davranışlarının altında yatan amacın bilincinde olmadıkları halde, eylemlerinin mantıklı olduğunu varsaydıklarına dikkat

çekmektedir. Okul toplumu tarafından kabul edildiğini hissedemeyen öğrenciler, dikkat çekmeyi denemektedirler. Qutaiba ve Tamie (2010), dikkat çekmek için rahatsız edici davranışlarda bulunabilen öğrencilerin, aradıkları fark edilmeyi bu davranışlarla sağlayamadıklarında yalan söyleme, yönergeleri izlemeyi reddetme, tartışmalar yaratma gibi güç arama amacına yönelen davranışlarda bulunabileceklerini belirtmektedirler.

Gereksinimlerinin uygun bir şekilde karşılanması sonucunda bireylerin kendi benliklerini değerli bir varlık olarak algılayacaklarını belirten Cihangir'e göre (2005), kendi benliklerini değerli bir varlık olarak gören bireyler, çevrelerindeki diğer bireylere de daha fazla değer vermektedirler. Öğrencilerin güdülenmelerinin sağlanması için gereksinimlerinin dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulayan Andersan (2000), öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanıyarak onların hangi güdülerinin etkisi altında hareket ettiklerinin saptanması, öğrencilerin akademik ve psikolojik olarak iyi olma halleri üzerinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama çabasında olan öğrenciler için uygun eğitim ortamları düzenlenmesi ve öğrencilere gerekli rehberliğin yapılması, onların güdülenmeleri üzerinde oldukça etkili olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, her davranışın gerisinde giderilmeye çalışılan yoksunluk ve bu yoksunluğun oluşturduğu bir gerilim olduğu bilinciyle öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarının gerisinde yatan nedenleri iyi bir şekilde analiz etmeleri gerekebilmektedir. Ayrıca öğretmenler, her öğrencinin farklı yoğunlukta gereksinimleri olabileceğini dikkate alarak, kişisel farklılıklara ve davranış farklılıklarına duyarlı olmalıdırlar (Cihangir, 2005). Bu doğrultuda öğrencilerin ait olma gereksinimlerinin de farklılık gösterebileceği, bazı öğrencilerin diğerlerine göre okul toplumuna daha fazla ait olma ihtiyacı duyabileceği, öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken bir durumdur.

Andersan (2000) özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gibi temel psikolojik gereksinimlerinin karşılandığı bir sınıf iklimindeki öğrencilerin içsel güdülenmelerinin artacağını belirtmektedir. Buna bağlı olarak özerklik, yetkinlik ve ait olma gereksinimleri karşılanan öğrencilerden, öğretmenleri ve arkadaşlarına karşı olumlu duygular beslemeleri, olumsuz davranış sergileme durumlarının daha az olması beklenmektedir (Andersan, 2000). Aidiyet için temel koşullardan birisinin bir gruba dahil olma ve kendini bir grubun parçası olarak hissetme duygusu olduğu düşünüldüğünde bireyin başkalarıyla sosyal ilişki kurma gereksiniminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireyin kişisel ve ortamsal olarak bir grup tarafından kabul görmesi, bireye bağlı olduğu grup üyelerinin değer vermesi ve saygı duyması buna bağlı olarak bireyin grupla bütünleşmesi, grubun bireysel ve profesyonel değerlerine uyum sağlaması gibi kavramları içeren aidiyet, okuldaki diğer bireylerle oluşturulan sosyo-duygusal bağlantılarla ilişkilidir (Booker, 2004; Johnson, 2009; Nichols, 2010; Ma, 2010). Cemalcılar'a göre (2010) aidiyet, kültürel değerler, bireyin kendini grupla tanımlaması ve sosyalleşme ile ilişkilidir. Bireysellik, kalabalık okullar ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencinin kendine olan güveni ve fiziksel olarak sağlıklı olması aidiyeti etkilemekle birlikte, aidiyet şiddetin en önemli önleyicilerindendir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Berber ve Schlutman'a göre (2008) düşük düzeyde aidiyet, yabancılaşma, yalnızlaşma, şiddet, kin, düşük akademik başarı, olumsuz okul davranışları, davranış sorunları, düşük okul katılımı, okul terki ve suç işlemeye neden olmaktadır. Aidiyetin öğrencilerin olumsuz psikolojik ve riskli davranışları için bir tampon olduğunu belirten Ashford (1997), yüksek düzeydeki aidiyet depresyon, sosyal dışlanma ve problemleri davranış riskini azalttığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde yüksek düzeyde aidiyet hisseden öğrenciler, öğretmenlerine, akranlarına ve okuluna karşı iyi niyet beslemekte, böylece öğrencilerin olumsuz davranışları önlenmektedir (Voelkl, 1997). Gordon (2010)

aidiyetin çok boyutlu bir olgu olduğunu belirterek okul toplumunda aidiyeti etkileyen etkenleri olumlu sınıf iklimi, öğretmen desteği, arkadaş sayısı, arkadaşlıkların niteliği, akademik benlik kavramı ve akademik notlar şeklinde ele almaktadır.

Karşılıklı saygıyı, özeni ve başkalarına ilişkin güven duygusunu gerektiren, duygusal kabulü de içine alan sosyal ilişki kurma gereksinimi, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusu yaşamasına, çevresindeki diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine özen gösteren bir anlayışa sahip olmasına katkı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Birbirlerinden farklı kişisel ve sosyal özelliklere sahip çok sayıda bireyin okul ve sınıf ortamında bir araya geldiği dikkate alındığında, bu bireylerin öğretmenlerinin ve arkadaşlarının beklentilerine uygun davranışlar sergileyerek okulda ait olma ve kabul edilme duygusu geliştirmeleri ve böylece kendi benlik saygılarını da geliştirmeleri olanaklıdır.

### **I.1.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi ve Okula Aidiyet**

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim şekli, sınıf ikliminde ve okul kültüründe ciddi bir rol oynamaktadır (Goh ve Fraser, 1998). Bu anlamda sınıf ve okul içerisinde öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı sosyal ilişkiler, öğrencilerin başarısına ve öğrenme sürecine etkide bulunan en önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan etkili ilişkilerin, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik güdülenme üzerinde belirleyici olduğunu savunan Goh ve Fraser (1998), bu ilişkilerin aynı zamanda sınıf içi olumsuz davranışları da azalttığına dikkat çekmektedir. Murray ve Greenberg (2000), okul ortamındaki destekleyici ilişkilerin öğrencilerin kendilerine güven duymasına ve okula karşı olumlu duygular beslemesine yardımcı olduğunu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkilerin, öğrencilerin sosyal, duygusal

ve akademik uyumunu etkilediğini belirten Fraser ve Chiohn ise (2009), okul ve sınıf ortamında kendini fiziksel ve duygusal anlamda güvende hissederek öğrencilerin, kendilerini okul ile bütünleştirerek olumlu yönde sosyal, duygusal ve akademik gelişim sağladıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin, yalnızca öğrencilerin dikkatlerini bir noktaya ya da belli bir konuya çekmeleri, etkili ve verimli bir eğitim-öğretim süreci için yeterli olamamaktadır (Goh ve Fraser, 1998). Bu yüzden, sınıfta etkili ve verimli olarak nitelendirilebilecek bir eğitim-öğretim süreci, ancak sınıf ortamında ortak bir duygunun oluşturulması ile gerçekleştirilebilmektedir. Oluşturulacak olan bu ortak duygu ise, sınıfta bütün bireylerin etkili bir biçimde iletişim kurabilmesiyle oluşmaktadır (Myers, 1994). Güven, empati, saygı ve etkileşim gibi değerlerin benimsendiği sınıf ortamları kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için oldukça önemlidir (Fraser ve Chiohn, 2009). Sınıf etkinliklerinde öğrenci ve öğretmenlerin amaca ulaşmak için ortak paydada buluşmaları gerekliliğine dikkat çeken Myers (1994), bu buluşmayı düzenleyebilecek kişi olarak öğretmeni işaret etmektedir.

Öğrenci-öğretmen ilişkileri, eğitim hedeflerinin öğrenci tarafından kabul edilmesinde, okulun kural ve uygulamalarını öğrencilerin algılamasında, öğrencilerin bağımlı ve bağımsız davranışlarında, okul dışı ve içindeki otoriteye karşı tutumlarında önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Pittman ve Richmond, 2008). Dolayısıyla, öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmeleri kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu olması durumunda, öğrenmenin de o kadar pürüzsüz olacağını vurgulayan Gordon (2010), öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerinin başarı, aidiyet, akademik

güdülenme ve okul sevgisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim Baker (1999), okulla ilgili negatif tutumları olan öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerle ilişkilerinin de zayıf olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri bir birey olarak gördükleri sınıf ortamındaki öğrencilerin olumlu benlik tasarımı geliştireceklerini belirten Pond (1998), böylece bu öğrencilerin okula, öğretmene ve derse karşı güdüleneceklerini ve içsel dinamizmini okul, sınıf ve ders için kullanabileceklerini savunmaktadır. Sınıf içinde kendisini rahat ve kabul edilmiş hissedен öğrencilerin kendilerine güven duyguları yüksek olduğu için bu öğrencilerin okul etkinliklerinde daha fazla katılımcı oldukları belirtilmektedir (Selçuk ve Güner, 1999). Öğrencilerin etkinliklere katılımının artmasının, sosyal, duygusal ve akademik yönden gelişime olumlu yönde katkı sağlayacağına değinen Selçuk ve Güner (1999), bu durumun öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası hissetmelerinde oldukça etkili olduğunu savunmaktadırlar.

Öğrencilere karşı saygı duyan, onlara yardımcı olan, onları önemseyen, mesleki anlamda başarılı olan, öğrencinin hem sosyal hem de akademik gelişimini destekleyen öğretmenler, öğrencilerin aidiyet hissetmesini ve akademik başarısının yükselmesini sağlamaktadırlar (Ma, 2003). Solomon, Battistichi, Kim ve Watson (1997), öğretmenlerin öğrencilere karşı içten, samimi ve destekleyici davranmaları, olumlu sosyal davranışlara önem vermeleri ve işbirliğine cesaretlendirmelerinin, öğrencilerin sınıf-içi aidiyetlerini artırdığını ve bununla birlikte öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik güdülenmelerinin yükseldiğini ancak, dışsal kontrol mekanizmalarını kullandıklarında ise sürecin tersine işlediğini belirtmektedirler.

Cemalcılar (2010), okul ortamında yönetici, öğretmen ve akranlarla ilişkilerin sosyal ilişkiler boyutunda ele alındığında, öğrenciler için aidiyetin hem akademik hem de psikolojik etkisi olduğunu savunmaktadır. Olumlu sosyal ilişkileri deneyimleyen öğrencilerin, sınıf içi ve dışı etkinliklere daha fazla katılmak istediklerine dikkat çeken Nichols (2008), bu duyguları beslenen öğrencilerin, kendilerine olan güvenlerinin, okula devam oranlarının yükseldiğini dolayısıyla, yaşam doyumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, özellikle toplumsal bir grup olan sınıf ortamında, birlik algısının üst düzeyde olması bakımından öğretmenlere ve okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Brich ve Ladd (1998), öğrencilerin bu tür olumlu duygular içerisinde olmasının, öğrencilerin kendilerini önemli, değerli hissetmelerinin sağlanması bakımından öğretmen-öğrenci iletişim biçiminin de son derece önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin, etkili iletişim kurabilmesi için öğrencilerle etkileşim kurmaktan zevk alması, onlara sıcak ve arkadaşça yaklaşması, öğrencilerin kendilerinin anlaşıldıkları ve korundukları duygusunu hissettikleri bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir (Saft ve Pianta, 2001).

Benzer şekilde öğretmenler, öğrencilerin bireysel aidiyet gereksinimlerinin karşılanması, okulun öneminin anlaşılması ve öğrenme için güdülenmenin sağlanmasında oldukça etkilidirler (Gordon, 2010). Murdock (1999), öğretmenlerini saygı değer ve destekleyici olarak tanımlayan öğrencilerin, öğrenmeye karşı yüksek güdülenme duyduklarını ve bu öğrencilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olduklarına dikkat çekmektedir. Finn (1989), destekleyici öğretmen öğrenci iletişiminin öğrencilerin akademik güdülenmesini arttırırken, okulu terk etme isteğini azalttığını belirtmektedir. Öğrencilerin okul algılarında ve okula karşı duygusal iyi olma durumlarında öğretmenleriyle kurdukları etkileşiminin dikkate alınması gereken bir etken olduğunu savunan Finn (1989), öğretmenlerin öğrencilere önem verdiğini hissettirmesinin öğrencilerin okula karşı

aidiyetlerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Goodenow (aktaran Ma, 2003), öğretmeni ile etkileşiminin güçlü olduğunu düşünen öğrencilerin, okula aidiyet düzeyinin yüksek olduğunu buna bağlı olarak bu öğrencilerin yüksek akademik başarı, uyum ve güdü sahibi olduklarını belirtmektedir.

Buna karşın öğrencilerin algılarında destekleyici ve önemseyici bir ortam olarak şekillenmeyen okullarda etkili öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine değinen Nodding'e göre (1992), destekleyici bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına odaklanmaları yeterli olmamakta, aynı zamanda öğrencilerin duygusal iyi olma durumları üzerine de odaklanmaları gerekmektedir. Gordon (2010), bu durumun ancak öğrencinin, öğrenci olmasının yanında bir birey olarak da ele alınmasıyla gerçekleştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere sağlamış olduğu duygusal desteğin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu belirten Isenbarger ve Zembylas (2006), öğrencilerin okula karşı duygularında bu desteğin belirleyici bir rol oynadığını savunmaktadırlar.

Psikolojik gereksinimlerin bilinmesi ve karşılanması bireyler için önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini giderebilecekleri bir öğretim ortamı sunmak durumundadırlar. En temel psikolojik gereksinimlerden olan ait olma ihtiyacının karşılanması, öğrencilerin kendisine ve çevresindekilere saygı duyması, çevresindeki olaylara karşı merak duyması ve duyarlılık sağlaması ve kendi yeteneklerinin farkına varmasına olanak sağlamaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005). Okul ve sınıf ortamında öğretmeni ve arkadaşları tarafından benimsenerek kendisini sınıfın ve okulun bir parçası olarak hissederek öğrenciler akademik ve psikolojik



olarak olumlu davranışlar sergilemektedirler. Fraser ve Chionh'e göre (2009), öğretmenler her öğrenciyi ayrı bir birey olarak görmeli ve öğrencilerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlamalıdır. Kendisine saygı duyulduğunu ve yetenekleri ile çevresi tarafından takdir edildiğini hisseden öğrencilerin, okul toplumuna karşı kendilerini ait hissetmesi, dolayısıyla kendi benlik algılarını olumlu yönde geliştirmeleri olanaklıdır. Okul ve sınıftaki etkinliklerin öğrencilerin ait olma gereksinimlerini doyumaya yönelik organize edilmesinin, öğrencilerin istenmeyen amaçlara yönelmelerini engelleyeceğini belirten Baker (1998), bu sorunları önlemede kullanılacak yaklaşımlardan birisi olarak iş birlikçi öğrenmeyi önermektedir. Glasser (1999), öğrencilerin arkadaşça kabul edilme ve grubun üyesi olma gereksinimlerinin karşılanmasına olanak veren işbirlikçi çalışmaların, öğrencilerin okul yaşamından aldığı zevkin yoğunluğunu ve öğrencilerin derse katılımını doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir.

### **I.1.3. Akran İlişkisi ve Okula Aidiyet**

Sosyal bir varlık olan bireyin grup içinde kabul görmesi, bireye ait olma duygusu kazandırmaktadır (Bagwell, Newcomb ve Bukowski, 1998). Rizzo (1988) bireylerin akran ilişkilerini geliştirerek duygusal bütünlüklerini koruduklarını, başkalarıyla iletişim kurma fırsatı elde ettiklerini, gereksinim duyduklarında diğer kişilerden yardım ve destek alabildiklerini, dolayısıyla kendilerinin değerli varlıklar olduklarına inandıklarını belirtmektedir. Toplumsal yaşamın içinde var olduğuna inanan bireyler, diğer bireylere daha fazla değer vererek topluma daha yararlı bireyler olma yolunda ilerlemektedir.

Öğrencilerin okul içinde öğretmenleri ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimleri sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Rizzo'ya göre (1988), okullar öğrencilere akademik, duygusal, davranışsal gelişimlerini sağlayacak

güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlamak zorundadırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra, akran ilişkilerinin de öğrencilerin okula aidiyetlerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirten Morgan (2003), akran ilişkilerinin, sosyal beceriler için eğitim zemini oluşturması, öğrencilerde güven duygusu sağlaması, öğrencilerin bilgi alışverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, bilişsel gelişmeyi arttırması ve sosyal destek sağlaması nedeniyle öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenleriyle içten ve açık iletişimi olan öğrencilerin akranlarıyla ilişki kurma becerisinin yüksek olduğuna dikkat çeken Murray ve Greenberg (2000), okul yaşantısının başlamasıyla birlikte akran ilişkilerinin önemini arttırdığını belirtmektedir. Okul döneminde olumlu akran ilişkileri geliştirmeleri öğrencilerin psiko-sosyal ve ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerine olanak vermektedir. Akran ilişkilerinin öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminin önemli bir parçası olduğunu vurgulayan Erwin (2000), arkadaşları tarafından kabul edilme duygusunun öğrencilerin sonraki yaşamlarını da etkileyen bir olgu olduğuna değinmektedir.

Gordon'a göre (2010) destekleyici akran ilişkileri ergenlik dönemi için özellikle önemlidir. Tatmin edici akran ilişkileri, öğrencilerde yüksek düzeyde kendine güven ve akademik motivasyon sağlarken aynı zamanda öğrencilerin okula karşı yüksek düzeyde aidiyet beslenmelerine katkı sağlamaktadır (Booker, 2004). Destekleyici akran ilişkilerinin, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunmasında etkili olacağını belirten Berndt (2004), bu etkileşimin zaman geçtikçe genişleyeceğini ve bu şekilde öğrencilerin okula karşı duygularının da olumlu yönde olacağını savunmaktadır. Okula karşı olumlu

duygular besleyen öğrenciler, okul ortamında bulunmaktan zevk alacaklar ve kendilerini okulun bir parçası olarak tanımlayacaklardır. Akran ilişkilerini doyum sağlayıcı olarak tanımlayan öğrenciler, okulda kendilerini desteklenmiş hissetmekte dolayısıyla okula karşı yüksek düzeyde aidiyet hissetmektedirler (Berndt, 2004).

Ait olma, kabul görme, sosyal onay ve bağlanma gibi sosyal gereksinimlere sahip olan öğrenciler, bu gereksinimlerin karşılanması amacıyla, akran grubunun kontrolüne girmektedirler. Aidiyetin olumsuz psikolojik ve riskli davranışlar için bir tampon olduğunu belirten Nichols (2008), okula karşı yüksek düzeyde aidiyet hisseden öğrencilerin düşük oranda depresyon durumu, sosyal dışlanma, problemlili davranış sergilediklerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde aidiyet hisseden öğrenciler, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okula karşı iyi niyet beslemekte, dolayısıyla bu öğrenciler, olumsuz şiddet davranışları göstermeye eğilimli olmamaktadırlar. Booker (2004), birçok ergenin okulu ait olunması gereken bir ortam olarak algıladığını vurgulayarak, yüksek düzeyde aidiyetin ergenler için çok önemli olduğuna değinmektedir. Ergenlik döneminde öğrencilerin akran ilişkileri hem daha önemli hem de daha karmaşık bir durum almaktadır. Bu durumu arkadaşlığın boyutunun ve şeklinin değişimi olarak tanımlayan Johnson (2009), grup ortamında güç, aidiyet ve güven kazanan öğrencilerin, tek başlarına yapamayacaklarını düşündükleri işleri, akranlarıyla birlikte karar vererek ortaklaşa yapmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Sosyal gelişimin becerilere yansımalarının yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde ergenler, bu becerilerini akran ilişkilerini arttırmak adına yoğun biçimde kullanmaktadırlar.

Akran ilişkilerinin yaşı ilerlemesiyle birlikte artarak değişime uğradığını belirten Pittman ve Richmond'a göre (2008), yetişkinliğe geçişte ergenler için akran ilişkileri giderek kalıcı olmakta ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlamaktadır. Bu geçiş sürecinde yakınlık ve sosyal destek kaynağı olması açısından akran ilişkileri, ebeveynlerle ilişkilerin yerini almaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşamakta, dolayısıyla birçok sosyal beceri yoksunluğunu deneyimlemektedir. Sosyal beceri yoksunluğu öğrencilerin okula ve öğretmenine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açmaktadır (Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009).

Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin okula ait olma duygusunu da geliştirmektedir. Smith ve Sandhu (2004), başkaları tarafından saygı gördüğünü düşünen öğrencilerin, okulda daha mutlu, deneyimlerinden daha çok doyuma ulaştıklarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmektedirler. Holt ve Espelage'ye göre (2003), ergenlik dönemi boyunca bir gruba ait olma ve popülerlik kavramları önem kazanmaktadır. Popüler olmanın derslerde ve akademik başarıda üst düzey performans göstermekten öte, herhangi bir sportif etkinliğe devam etmeye ve bir gruba ait olmaya bağlı olduğunu belirten Holt ve Espelage (2003), ait olunan arkadaş grubunun ergenlerin sosyal beceri gelişimine, kişilik gelişimine, çevresi ile ilişki kurma biçimine katkı sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Murray ve Greenberg (2000), nitelikli akran ilişkilerinin okul ortamında dışlanma ve uyum sağlayamama gibi sosyal problem yaşama durumunu azalttığını, buna bağlı olarak okuldaki sorunlu davranışları engellemede oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda akran ilişkilerinin, okula aidiyet üzerinde önemli bir

rolü olduğunu ve okula ilişkin yapılacak araştırmalarda dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu belirtmek gerekmektedir.

#### **I.1.4. Aile Katılımı ve Okula Aidiyet**

Toplumsal sistemin en küçük birimi olan aile, bireylerin davranışlarının şekillendiği en önemli sosyal kurumlardan birisidir. Ait olma gereksinimiyle doğan her birey, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, değer verdiği gruplar tarafından kabul görme beklentisi içerisinde dir. Bireye bir gruba üye olduğu bilincini aşılayan aile kurumu, aynı zamanda sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerini geliştirmesi için bireye rehberlik etmektedir (Kızmaz, 2006). Daha önceden de değinildiği gibi, özgüven ve benlik saygısının kaynağı olan ait olma ihtiyacının karşılanması, ilk önce aile kurumunda başlamaktadır. Bireylerin sosyal anlamda kabul görmeleri için gerekli ortamı hazırlayan aile kurumu aynı zamanda toplumsallaşmanın öğrenilmesinde birey için bir model oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireylerin aile üyeleri ile kurduğu ilişkiler, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırlarda, benimsediği tutum ve davranışlarda belirleyici olmaktadır (Selçuk ve Güner, 1999). Aile ortamının bireylerin yaşama ve insanlara bakışının şekillendiği ilk ve en önemli toplumsal birim olduğuna dikkat çeken Kızmaz (2006), bireylerin aile ortamında edindikleri normları ve deneyimlerini, zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri okul ortamına aktardıklarını belirtmektedir.

Aileler, okulların etkileşimde bulunmaları gereken en yakın toplumsal çevrelerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye hazır bir biçimde okullarına devam edebilmeleri için onların öncelikle önkoşul niteliğindeki gereksinimlerinin karşılanması gerektiğini

vurgulayan Özbaş (2010), öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan ailelerinin de eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmasının önemine dikkat çekmektedir. Aile ve okulun ortak çalışmasından en büyük yararı kuşkusuz öğrenci sağlamaktadır (Clark, 1983). Ailelerin okula katılımı, öğrenim kademelerinin tamamında öğrenci başarısının anahtarı konumundadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, okullarda etkili ana-baba katılımının, öğrencinin okula devamı, başarısı, güdülenmesi üzerinde etkili olduğu; öğrencinin benlik saygısını artırdığı ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağladığı gözlenmektedir (Belenardo, 2001; Gutman ve Midgley, 1999, Stewart, 2008).

Aileler hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlamaktadırlar (Niemeyer, Wong ve Westerhaus, 2009). Stewart (2008), okul başarılarının artırılması ve öğrenmelerin daha etkin hale gelebilmesi için öğrencilerle yetişkinlerin birlikte hareket etmesinin, öğretim, planlama ve okul geliştirme etkinliklerinde işbirliği yapılmasının önemine değinmektedir. Öğrencilerin okul içi etkinliklere katılımında aileden aldıkları desteğin oldukça önemli olduğuna değinen Belanardo (2001), okul yönetimini ve öğretmen çabalarını destekleyen ve aynı doğrultuda ev içi akademik ve sosyal etkinliklere de önem veren bir aile yapısının, öğrenci başarısı için belirleyici etken olduğunu vurgulamaktadır.

Yöneticiler, öğretmenler ve aileler, öğrenci davranışlarında ve öğrenmesinde ortak hedeflere sahiptirler. Eğitim örgütlerinin en belirgin paydaşları olarak tanımlayabileceğimiz yönetici, öğretmen ve aileler, yeteneklerinin farkına varan, günlük etkinliklere katılım sağlayarak okul toplumu tarafından kabul edildiğine inanan ve yüksek akademik standartları

olan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar (Stewart, 2008). Destekleyici bir okul iklimi yaratıldığında, bu amaçlara daha etkin bir şekilde ulaşılabileceğini belirten Belenardo (2001), böyle bir iklimin oluşmasında öğretmenler ve ailelerin çabasının yanında öğrencilerin çabalarının da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Belenardo'ya göre destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması için öğrencilerin kişisel gereksinimlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmenlerin yanında, sınıf içinde yaşadığı sorunlarda öğrencilere yardımcı olacak ailelere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin yarış içinde oldukları düşüncesinden çok, işbirliği içinde olduklarını hissetmelerinin daha önemli olduğunu belirten Stewart (2008), iş birliğini sağlaması gereken kişilerin başında öğretmenler ve ailelerin geldiğine dikkat çekmektedir. İlişkilerin geliştirilmesi tüm paydaşlar için etkili olmakla birlikte öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında kurulan destekleyici ilişkiler, her bir paydaş için olumlu okul deneyimi sağlamaktadır (Gutman ve Midgley, 1999).

Wickery (2010) aileler, öğretmenler ve öğrencilerin destekleyici bir okul iklimi içinde bulduklarını hissettiklerinde, öğrencilerin kendilerine güven duyacaklarını, akademik ve sosyal olarak daha etkin performans sergileyeceklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Midley ve Gutman (1999), ailenin çocuğun eğitime katılmasının pek çok olumlu akademik sonuçlar doğurduna dikkat çekmektedirler. Ailenin okula katılımının, öğrencilerin okulda başarılı olmalarında bir güdülenme kaynağı olduğuna değinen Midley ve Gutman'a göre (1999), akademik anlamda etkili olduğunu düşünen öğrenciler, destekleyici aile, öğretmen ve okul çevresine sahip olan öğrencilerdir. Clark (1983) ise, ailenin okulla kurduğu ilişkinin,

öğrencinin kendisini okulu ve öğretmeniyle tanımlamasına yardımcı olduğunu, dolayısıyla bu öğrencilerin okul toplumunda kabul edilmişlik duygusunu diğer öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde yaşadıklarını belirtmektedir.

Çocukluğunda ailesiyle destekleyici ilişkiler kuran öğrencilerin, ergenlik döneminde okula ve akran grubuna karşı yüksek düzeyde aidiyet hissettiklerini belirtilen Belenardo (2001), aidiyete olumlu yönde katkı sağlayan çocukluk tecrübelerinin okul etkinliklerine katılma isteğinde belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin aileleri, akranları ve öğretmenleriyle kurdukları olumlu sosyal ilişki ağları, üst düzey gelişim ve iyi olma halleri üzerinde etkilidir (Wickery, 2010). Hem akademik, hem de sosyal anlamda desteklendiğini ve ailesinin okula karşı ilgili olduğunu düşünen öğrencilerin, okul etkinliklerine karşı güdülenmelerinin yüksek, akranlarına karşı daha uyumlu olduklarını belirten Stewart (2008), aynı zamanda bu öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olacağını vurgulamaktadır. Konuyu farklı bir perspektiften ele alan Niemeyer, Wong ve Westerhaus'a göre (2009) ailelerin okul ile kurduğu olumlu ilişkiler, sadece öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda okul ortamında karşılıklı saygı ve güven duygusunun oluşturulmasını sağlamaktadır. Okul çalışanlarıyla yakın ilişki halinde bulunan ailelerin yaşayacağı olumlu duyguların öğrencilere de yansıtılacağına dikkat çeken Niemeyer, Wong ve Westerhaus, bu sayede ailelerin okula yüklediği önemin, öğrenciler tarafından daha net anlaşılacağını belirtmektedirler.

Eğitim-öğretimin bütünsel bir yapı içerisinde gerçekleştirildiğini, aile, toplum, okul, öğretmen ve akranların bu bütünün parçalarını oluşturduğu dikkate alındığında, öğrencilerin okula karşı olumlu ya da olumsuz duygular beslemelerinde bütünün her bir parçasının etkisi



olacağını belirtmek gerekmektedir. İlgili alanyazında öğrencilerin okula karşı beslediği duyguların okula aidiyet üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Qutaiba ve Tamie, 2010; Stewart, 2008). Kısaca bütünsel eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisini oluşturan ailelerin, okula ilişkin etkinliklere karşı ilgili olmaları, öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklerde desteklenmeleri, okul ziyaretlerinde bulunmaları ve öğretmenlerle yakın ilişkiler kurmaları öğrencilerin kendilerini okulları ve öğretmenleriyle tanımlamalarına yardımcı olmaktadır (Niemeyer, Wong ve Westerhaus, 2009).

## **I.2. İlgili Araştırmalar**

Aidiyet üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde aidiyet hissinin, öğrencilerin güdülenme ve akademik başarılarını etkilemesinin yanı sıra, öğrenimlerine devam edip-etmeme kararları (Nichols, 2008), okul terki (Ma, 2010), bireyselleşmeleri, yalnızlaşmaları (Ashford 1997; Booker, 2004), yabancılaşmaları (Tamie ve Qutaiba, 2010), kimlik gelişimleri (Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009), öz yeterlilik inancı (Cemalcılar, 2010), okul ve sınıftaki etkilere aktif katılım sağlamaları ve ders dışı sosyal etkinliklere katılmaları (Pittman ve Richmond, 2008), kişiler arası ilişkileri (Cox, Duncheon ve McDavid, 2009), olumsuz davranışları ve şiddet davranışları sergilemeleri (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005, Kaminski ve diğerleri, 2010), okula uyumları (Pittman ve Richmond, 2008) gibi birçok değişkenle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalar yöntem açısından incelendiğinde konunun hem nicel, hem nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ele alındığı görülmektedir. Yine bu araştırmalarda, öğrencilerin okula aidiyeti yukarıda sözü edilen birçok değişkenin öncülü veya sonucu olarak incelendiği gözlemlenmiştir.

Aidiyetin bazı değişkenler için öncül olarak ele alındığı araştırmalara Ma (2010) tarafından yapılan araştırma örnek olarak verilebilir. Örneklemini 6. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 13.751 öğrencinin oluşturduğu araştırma sonucunda, aidiyetin okul terki ve şiddetin en önemli önleyicilerinden birisi olduğu ve okul ikliminin öğrencilerin aidiyetini şekillendiren önemli bir etmen olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin ait olma gereksinimlerinin tanımlanması ve akran ilişkilerinin aidiyet üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda Nichols (2008), aidiyetin olumsuz psikolojik davranışlar ve alkol, sigara kullanımı gibi risk davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nichols'a göre düşük düzeyde aidiyet hissi öğrencilerde depresyon, sosyal dışlanma ve problemlili davranışlara neden olmaktadır. Tamie ve Qutaiba (2010) tarafından yapılan İsrail'de yaşayan Arap kökenli 7 ve 12. sınıf öğrencilerinin saldırganlık davranışı sergileme durumları ile okula aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı araştırma sonuçlarına göre, fiziksel şiddetin açıklanmasında aidiyetin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yüksek düzeyde aidiyet gereksinimi ile fiziksel şiddet arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Diğer yandan aidiyetin bir sonuç olarak görüldüğü araştırmalara örnek olarak Holt ve Espelage (2003) tarafından yapılan araştırmadan söz edilebilir. Lise öğrencilerinin, psikolojik ve fiziksel istismar ve akran istismarının okul aidiyeti ile ilişkisini saptamaya yönelik yaptıkları araştırmada Holt ve Espelage, istismarın çeşitli tiplerine tanıklık eden öğrencilerin düşük düzeyde okul aidiyeti hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Benzer şekilde, Booker'ın (2004), hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini kullanarak 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile kurdukları kişiler arası etkileşimin aidiyet ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul etkinliklerine katılımın bu yaşlardaki öğrenciler için oldukça önemli olduğu ve sadece yönerge vermeyen ya da bilgi aktarmayan aynı zamanda güven ve cesaret veren ve ılımlı bir sınıf ortamı yaratan öğretmenlerin, öğrencilerin aidiyet hislerine daha fazla katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte uygulayarak yapmış olduğu araştırmada Johnson (2009), okulun genel ortamının aidiyet üzerinde etkisini araştırmıştır. Kuralları yönetici ve öğretmenlerin belirlediği, ders geçme-kalma sisteminin bulunduğu geleneksel bir okulda ve öğrenmek istediği konuyu öğrencinin kendisinin seçtiği, ders geçme-kalma sisteminin bulunmadığı geleneksel olmayan bir okulda yapılan araştırma sonucunda, geleneksel olmayan okuldaki öğrencilerin okula aidiyetinin daha yüksek olduğu ve bu okuldaki öğrencilerin daha fazla kabul edilmişlik, saygı ve destek hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamında aidiyet olgusunun önemi, öğrencilerin okulu bir topluluk olarak algılayıp algılamadıklarını ve okulun öğrencilerin aidiyet duygularını nasıl etkilediğini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırma ile Osterman (2000), aidiyetin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve okulların örgütsel uygulamalarını yürütürken destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Pittman ve Richmond (2007) üniversite öğrencilerinin ait olma duyguları ile akademik başarı ve psikolojik uyumları arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ailenin eğitim durumu, arkadaşlık

ilişkilerinin kalitesi ve üniversiteye karşı bireysel algıların da öğrencinin aidiyeti üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin okula aidiyetlerinin akademik başarı ve sınıf etkinliklerine katılım ile ilişkisini incelediği araştırması sonucunda Voelkl (1997), sınıf etkinliklerine katılım ve akademik başarı ile aidiyet arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, Afro-Amerikan öğrencilerin ise Amerikan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde aidiyet hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Afro-Amerikan öğrencilerin eğitimi ve okulu sosyal sınıf atlama aracı olarak görmeleri nedeniyle aidiyet hislerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Goodenow (1992) ise, farklı etnik kökene sahip 301 öğrenci üzerinde, okula aidiyet ile güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, İspanyol kökenli öğrencilerin, Afrikan-Amerikan öğrencilerden daha yüksek düzeyde okula aidiyet hissettikleri; okula aidiyetin kız öğrencilerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinde, arkadaşları ve öğretmenlerinden gördükleri akademik desteğin, okul güdülenmesinin, okul işlerine değer vermenin önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Goodenow ve Grady (1993), öğrencilerin kişisel olarak okula aidiyet duygularının, akademik güdülenmeleri, bağlılıkları ve katılımları üzerinde, özellikle de okulu terk etme riski taşıyan öğrenciler arasında, çok önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada okula aidiyetin, başarı beklentisi, okul işlerine bağlılık, genel okul güdülenmesi ve öğrencinin içsel çabası gibi etkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okula aidiyet ve başarı beklentisi arasındaki ilişkiyle ilgili olarak, İspanyol öğrencilerde Afrikalı-Amerikan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Archambault, JanoszFallu ve Pagani

(2009), öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve katılım düzeyleri ile okulu terk etme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okula aidiyetin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel göstergeleri ile öğrencilerin okulu terk etme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesi sonucunda yurt içi alanyazında aidiyet kavramının, genelde odak noktası olarak başka konu ya da değişkenlerin belirlenerek incelenmesinde ele alınan tali bir konu ya da değişken olarak dikkate alındığı gözlenmiştir. Cemalcılar'ın (2010), düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilen 800 öğrenci ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerinin, sosyo-ekonomik durumlarının ve akranlarıyla kurdukları ilişkilerinin aidiyet ile ilişkisinin saptanması hedeflenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik durumları ile aidiyetleri arasında bir ilişki bulunamazken, akranlarla kurdukları ilişkilerinin aidiyet ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırmada ise, ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi hedeflenmiştir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Araştırma sonucunda, akademik programdan memnuniyet ve okula aidiyet değişkenleri ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okula aidiyetin öğrencilerin başarı odaklılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul büyüklüğünün aidiyet hissi, devam devamsızlık, disiplin ve okuldaki iletişime etkisinin saptanmaya çalışıldığı bir araştırma sonucunda, küçük okullardaki öğrencilerin daha mutlu olduğu, bu okullardaki öğrencilerin orta büyüklükteki ve

büyük okullardaki öğrencilere oranla okullarından daha fazla hoşlandıkları ve daha fazla arkadaşına sahip oldukları gözlenmiştir (Karakütük, Tunç, Güngör, Bülbül ve Özden, 2006).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemeyi hedeflediği araştırması sonucunda ise Bozkurt (2010), erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddete yönelik daha destekleyici tutumlara sahip oldukları, aynı şekilde akademik başarısı, okula ait olma duygusu ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin de şiddete yönelik daha destekleyici tutumlara sahip oldukları bulgularına ulaşmıştır. Benzer şekilde Balkıs, Duru ve Buluş (2005) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyetleri, öz yeterlilik inançları, medya ve arkadaş grubu ile olan ilişkilerinin incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulguları şiddete yönelik tutumun medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç ile pozitif ilişkili olduğu, buna karşın aidiyet ve öz yeterlilik inancı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir.

### **I.3. Tanımlar**

**Okula Aidiyet:** Öğrencinin kendisinin okul toplumunun (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personel) önemli bir üyesi olduğunu ve okul toplumu tarafından kabul ve saygı gördüğünü düşünmesi ve buna bağlı olarak kendisini okulun ve okuldaki sosyal bir grubun parçası olarak hissetmesidir. (Goodenow ve Grady, 1993; Voelkl, 1997).

**Öğretmen- öğrenci ilişkisi:** Öğretmenlerin okul ortamında öğrencilere saygı duyarak onlara akademik ve sosyal etkinliklerde yardımcı olmasını ve öğretmen-öğrenci arasında kurulan sosyal ve akademik yönden destekleyici, içten, samimi ilişkileri ifade etmektedir (Goh ve Fraser, 1998; Ma, 2003).

**Akran ilişkisi:** Öğrencilerin okul içerisinde diğer öğrencilerle sosyal ve duygusal yönden destekleyici, içten, samimi ve ilgi içeren ilişkilerini ifade etmektedir (Pittman ve Richmond, 2008).

**Okula Aile katılımı:** Ailenin okulda yapılan etkinliklere karşı ilgili olması ve aktif katılımı, öğretmenlerle yakın ilişkiler kurması ve öğrencinin okuldaki ders içi ve dışı etkinliklere katılımının teşvik edilmesini içeren bir ilişkilenebilir ifade etmektedir (Niemeyer, Wong ve Westerhaus, 2009).

**Ailenin Evde Akademik Desteği:** Ailenin öğrencilerin okula yönelik evde gerçekleştirdikleri etkinliklerle ilgilenmelerini ve öğrencinin okulda yaptıklarıyla ilgili olarak onlarla evde etkileşimde bulunmalarını içeren bir ilişkilenebilir ifade etmektedir (Marshall ve Caldwell, 2006).

#### **I.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Modern toplumda eğitim, ailenin gerçekleştirdiği bir etkinlik olma özelliğinden sıyrılmış ve kurumsallaşan eğitim örgütleri bu işlevi üstlenmişlerdir (Terzi, 2007). Sosyal bir yapıya sahip olan eğitim örgütleri, birbirine bağımlı parçaların bir bütün halinde çalışmasıyla işlemektedir. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer okul personelinin oluşturduğu bu parçaların birbiriyle bütünleşebilme düzeyleri, eğitim örgütlerinin etkililiği ve verimliliğinde belirleyici olmaktadır (Tinto, 1997). Aileden edinilen kimliğin pekiştirilerek, topluma uygunluk tanımlarının öğrenildiği ve öğrencilerin gelecek fikriyle tanıştıkları yerler olan eğitim örgütlerinde, roller, sorumluluklar ve uyulması gereken kurallar bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde ilişkilerin bürokratik kurallardan çok ortak değerler etrafında şekillendiğini belirten Tinto' ya göre (1997) eğitim örgütleri, değer üreten ve bu değerlere göre işleyen aynı zamanda belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan örgütlerdir.

Hem yapısal hem de kişisel etkenlerin etkileşim noktası olan eğitim örgütleri, diğer işlevlerinin yanı sıra kültürel mirasın aktarılması işlevini de gerçekleştirmek durumundadırlar. Var olan kültürel yapının öğrenciler tarafından algılanma biçiminin akademik ve sosyal amaçlara ulaşılmasında belirleyici olduğunu belirten Terzi (2007), kişiler arasındaki anlamlı ilişkilerin öğrencileri okul etkinliklerine karşı güdülediğini savunmaktadır. Smith ve Sandhu (2004), eğitim örgütlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminden, bir bütün olarak gelişiminden, sorumlu olduklarına dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla okullar, öğrencilerin kendilerini mutlu ve güvende hissederek akademik ve sosyal yönden doyum sağladıkları ve öğrenmelerin üst düzeyde gerçekleştirildiği yerler olmalıdırlar.

Okuldaki yaşamları değerlendirildiğinde, olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak okul içi ve okul dışı yaşamlarında uyumlu ve başarılı oldukları belirtilmektedir (Qutaiba ve Tamie, 2010). Nichols (2008), bu öğrencilerin sosyal olarak kabul görme duygusunu üst düzeyde yaşayarak, okul ortamında diğer öğrencilerle yardımlaşma ve işbirliği yapma konusunda daha iyi olduklarını ifade etmektedir. Osterman'a göre (2000) öğrencilerin kabul edilme ile ilgili deneyimleri, onların davranışlarını birçok açıdan etkilemektedir. İlgili alanyazın doğrultusunda, okul toplumu tarafından kabul gören öğrencilerin, sınıf ve okul ortamından daha çok zevk alma eğiliminde olmaları ve özsaygı, özgüven gibi olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları beklenirken, okul toplumu tarafından kabul edilmeyen öğrencilerin gerek okul yaşamlarında, gerekse genel yaşam kalitelerinde birtakım tatminsizlikler yaşamalarının doğal olduğunu belirtmek olanaklıdır. Öğrenciler için kabul edilme ve gruba dahil edilme durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi olumlu



duygularla ilişkiyken, reddedilme ve dışlanma ya da inkar edilme durumu ise üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır (Osterman, 2000).

Ergenliğe giriş sürecinde duygusal bağlanma, akran, aile ve çevredeki diğer kişilerle anlamlı sosyal ilişkiler kurma, öğrenciler için okul ortamında en önemli etkenlerden birisidir (Goodenow, aktaran Ma, 2003). Paylaşılan duygusal bağlar ve sosyal desteklerin topluluğun üyeleri arasındaki etkileşimin niteliği ve derecesini içerdiğini belirten Ashford (1997), kişiler arasındaki anlamlı ilişkilerin öğrencilerin okula aidiyet geliştirmesine katkı sağlayarak onları okul etkinliklerine karşı güdülediğini vurgulamaktadır. Buna karşın, aileye, akranlara ve okula yabancılaşmanın, şiddet potansiyelinin en temel yordayıcısı olduğunu belirten Smith ve Sandhu (2004), öğrencilerin içinde buldukları grup içerisinde mutsuz, huzursuz ve yalnız olmalarının, onların okuldan soğumalarına, okula karşı olumsuz duygular beslemelerine, devamsızlık yapmalarına ve hatta okulu terk etmelerine neden olduğuna değinmektedirler.

Daha öncede belirtildiği gibi eğitim örgütleri birbiriyle bağlantılı parçalardan oluşmaktadır. Akran grubu, bu parçalardan birisini oluşturmaktadır. Ergenlerin akran grubuna aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması nedeniyle dahil olduklarına dikkat çeken Pittman ve Richmond (2008), destekleyici ve ilgi gösterilen bir akran grubuna sahip olduğunu düşünen öğrencilerin, okuldan daha çok tatmin olduklarını ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bütüncül eğitim sistemin bir diğer önemli parçası ise öğretmenlerdir. Goodenow ve Grady (1993), sınıf içi destek ve aidiyetin öğretmen-öğrenci ilişkisi, akademik görevler, akademik amaçlar ve akademik performans ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Yeterli destek sağlandığında öğrenciler, kendilerini değerli hissetmekte, okula karşı olumlu davranışlar sergilemekte ve öğrencilerin kendilerine

güvenleri artmaktadır (Nichols, 2008). Okulların etkileşimde bulunmaları gereken ve en yakın çevrelerini oluşturan aileler ise, sistemin önemli parçalarından bir diğeridirler. Öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan ailelerin eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması öğrencilerin de benzer duygular hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Ailesi tarafından hem sosyal, hem de akademik anlamda desteklendiğini düşünen öğrencilerin, okul etkinliklerine karşı güdülenmeleri yüksek olmakta ayrıca bu öğrenciler, akranlarına karşı daha uyumlu olmaktadır (Stewart, 2008).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, cinsiyete göre, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını incelemektir. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeleri onların sosyal ve akademik gelişimlerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okul içerisinde sıklıkla ilişkilendikleri öğretmenleri ve akranları ile olan destekleyici, içten, samimi ilişkileri ile okulun en önemli paydaşı ve yine öğrenci ile yakın ilişkide olan ailenin, okulla ilişkilensinin öğrencide okuluna yönelik kabul görme, dahil edilme ve önemsenme duygularını içeren aidiyeti ne derecede yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Konunun bu şekilde ele alınmasının okullardaki eğitim-öğretim sürecinin niteliğini artırmaya katkı sağlayacağı ve genel anlamda okul toplumunun hedefine ulaşmasında uygulamacılarda, özellikle öğretmenlerde, farkındalık yaratacağı, onlara sınıf içi ve dışı etkinliklerde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öğrencilerle kuracakları akademik ilişkilerinin içeriğini ve niteliğini artırmaya ve bu ilişkilensme ile paralellik gösteren nitelikli sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olacak beceriler kazandırmaya yönelik içeriğin oluşturulmasında katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, sınıf ve okul içerisinde öğrenciler arasında kurulan ilişkilerde öğretmenlerin

etkisi dikkate alındığında, öğrencilerin akranları ile ilişkilerinin onların okullarına yönelik aidiyetlerini yordama gücünün belirlenmesinin, öğretmenlerde bu konuda farkındalık yaratacağı; okul ve sınıf içi etkinliklerinde öğrenciler arasında olumlu, işbirlikçi, içten ve samimi ilişkiler kurulmasında teşvik edici bir rol almalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, konu üzerine oluşan alanyazın incelendiğinde yurt dışında okula aidiyetin birçok farklı değişkenle ele alındığı, Türkiye’de ise yeni yer edinmeye başlayan bir kavram olması nedeniyle sınırlı sayıda değişkenle çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde, uluslararası alanyazında, okula aidiyeti akran ilişkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, ailenin katılımı gibi değişkenlerle ayrı ayrı ele alan araştırmalara rastlanırken, tüm bu değişkenleri birlikte ele alan ve bunların öğrencilerin okula aidiyet duygularını ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlayan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma, ilgili alanyazında öğrencilerin sosyal ve akademik yaşantılarında etkili oldukları ve onların sıklıkla ilişkilendikleri belirtilen kişiler olarak öğretmenler, akranlar ve aile ile ilgili en temel üç değişkeni bir arada ele alması ve eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler, öğrenciler ve aile katılımının öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordama gücünü ortaya koyacak olması açısından önemli görülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin sosyal davranışlarının temelinde onların bir gruba ait olma ihtiyaçlarının yatması, bu gereksinimleri karşılanan öğrencilerin olumlu benlik algısı ve yüksek özsaygı düzeyine sahip olmaları, özsaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise sosyal ilişkilerinde ve akademik çalışmalarında daha girişimci olmaları beklenmektedir (Raffini, 1996). Öğrencilerin öğrenmesinde ve davranışlarında ortak hedeflere sahip olan yöneticiler, öğretmenler ve ailelerin, öğrencilerin okula karşı duygusal ve akademik iyi olma durumunu belirleyen okula aidiyete sağladıkları katkının belirlenmesi, öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmalarına yönelik okul içi süreçlerin düzenlenmesinde oldukça önemlidir.

Ayrıca öğrencilerin okula aidiyet duygularının belirlenmesinin okul yöneticileri, öğretmenler ve ailelerin öğrenci davranışlarını değerlendirmelerine ve olumsuz davranışlara karşı önlem almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula yönelik aidiyet duygularını belirlemeye yönelik araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir (Cemalcılar, 2010; Gordon, 2010; Goodenow ve Grady, 1993; Johnson, 2009; Sanchez, Colan ve Esparza, 2005). Örneğin, Cemalcılar (2010), okula aidiyet ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki bulunmadığını belirtirken, Sanchez, Colon ve Esparza (2005), okula aidiyet ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula yönelik üst düzeyde aidiyet hissettiklerini belirtmektedirler. Ayrıca ilişki ve iletişim kurma tarzları ile bu süreçleri anlamlandırmada kadın ve erkekler arasında farklılıklar olması (De Lange, 1995; Tannen, 1992) nedeniyle bu araştırmada ele alınan örneklem açısından cinsiyet değişkeninin dikkate alınması uygun görülmüştür.

### **I.5. Araştırma Soruları**

Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

- 1- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algıları, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordamakta mıdır?
- 2- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algılarının, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordama gücü nedir?

- 3- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algıları, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordamakta mıdır?
- 4- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan kız öğrencilerinin, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algılarının, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordama gücü nedir?
- 5- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algıları, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordamakta mıdır?
- 6- İlköğretim 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan erkek öğrencilerinin, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteğine yönelik algılarının, bu öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordama gücü nedir?

## **I.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerdeki kamu ilköğretim okullarında öğrenim gören 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Ayrıca öğrencilerin okula uyum süreci dikkate alınarak, buldukları okulda en az bir yıl öğrenim görmüş olan öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ilköğretim birinci kademedeki ikinci kademeye geçiş süreci içerisinde olmaları, bu süreçte öğretmenleri ve akranlarıyla olan ilişkilerini sağlıklı değerlendirebilecek kadar onlarla yeterli zaman geçirmemiş olabilecekleri düşüncesiyle örnekleme alınmamışlardır. Bunun yanı sıra, bu çalışmada öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile olan ilişkileri ile ailenin okula katılımının öğrencilerin okula aidiyetini ne derecede yordadığı üzerinde durulmaktadır.

Dolayısıyla, ilgili alanyazında öğrencilerin okula aidiyetlerine etkide bulunduğu varsayılan diğer değişkenler (örn. okulda güvenlik, okul büyüklüğü) bu araştırma kapsamında ele alınmamıştır.

## II. BÖLÜM: YÖNTEM

### II.1. Araştırmanın Modeli

Cinsiyete göre öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının, ilköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okullarına yönelik aidiyet duygularını ne derecede yordadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan durumu belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde yapılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolan haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu model kapsamında araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır” (Karasar, 2000: 29).

### II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2010-2011 eğitim istatistiklerine göre Mersin ili merkez ilçelerindeki 188 kamu ilköğretim okullarında toplam 131.729 öğrenci öğrenim görmektedir. İlköğretim 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı ise 32.920’dir (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2011). Evrenin büyüklüğü, kullanılacak ölçme araçlarının özellikleri, değişken sayısı ve yapılacak veri analizi dikkate alınarak Cohen, Manion ve Morrison (aktaran Erkuş, 2005: 91) tarafından örneklem büyüklüğünü veren tablodan yararlanılarak bu araştırmanın örneklem büyüklüğünün en az 400 olması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, “küme örnekleme” yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Mersin ili merkez ilçelerindeki (Mezitli, Akdeniz, Toroslar,

Yenişehir) kamu ilköğretim okulları arasından 9 tanesi seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullarda öğrenim görmekte olan tüm 7 ve 8. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın örneklemini 401'i (%49,8) kız, 414'ü (%50,2) erkek olmak üzere toplam 815 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş uzamı 11 ile 16 arasında değişmekte olup, ortalaması 13.36'dır ( $S_s=0.82$ ). Sınıf düzeyine göre örneklemin 411'i (%50,4) yedinci, 404'ü (%49,6) ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

### **II.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okula aidiyeti, akran ilişkileri, öğretmen öğrenci ilişkisi ve aile katılımına yönelik veriler aşağıda adı geçen ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir.

#### **II.3.1. Aidiyet Alt Ölçeği**

Alanyazın incelemesi sonucunda öğrencilerin okula aidiyeti ölçmek amacıyla birçok ölçme aracının kullanılmakta olduğu görülmüştür. Bu araçlardan en yaygın olarak kullanılanlar 'Psikolojik Okul Üyeliği Ölçeği' (POÜÖ) (Goodenow, 1993), 'Algılanan Okul Aidiyeti Ölçeği' (AOAÖ) (Anderman, 2002), 'Öğrencinin Kendisini Okulu ile Tanımlaması Ölçeği' (ÖKOTÖ) (Voelkl, 1996) ve Algılanan Bütünlük Ölçekleridir (ABÖ) (Bollen ve Hoy,1990). POÜÖ ve AOAÖ lise ve üniversite öğrencilerine yönelik olmaları ve madde sayılarının fazla olması sebebiyle; ÖKOTÖ ise yaş düzeyinin uygun olmasına rağmen hem madde sayısının fazla olması hem de boylamsal araştırmalar için uygun olması nedeniyle tercih edilmemiştir. Bu çalışmada, Bollen ve Hoyle'un 'Algılanan Bütünlük Ölçeği', bireysel olarak grup üyelerinin, gruba bağlılık duygularını ölçmesi ve buna ek olarak grubu bir bütün olarak ele alması, madde sayısının az olması, maddelerinin örneklem grubunun yaş düzeyine uygun, anlaşılır şekilde olması nedeniyle tercih edilmiştir. ABÖ, 'Ahlak' ve



‘Aidiyet’ olarak isimlendirilen iki alt-ölçek ve toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ABÖ’nin ‘Aidiyet’ alt-ölçeği, öğrencilerin okullarına aidiyetlerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır. Özgün ölçekte 10’lu derecelendirme kullanılmıştır, ancak alt-ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde örneklemin yaş özelliği dikkate alınarak 4’lü likert tipi derecelendirme (1= Kesinlikle katılmıyorum, 4= Kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır.

### **II.3.2.Öğretmen- Öğrenci İlişkisi ve Akran İlişkisi Alt Ölçekleri**

Araştırmada öğrencilerin okul toplumu ile ilişkisini ölçmek amacıyla Haynes, Emmons ve Comer (1993) tarafından geliştirilen ve toplam 37 maddeden oluşan ‘Okul İklimi Ölçeği’nden (OIÖ) yararlanılmıştır. OIÖ, “Adalet”, “Düzen ve Disiplin”, “Aile Katılımı”, “Kaynakların Paylaşımı”, “Akran İlişkileri” ve “Öğretmen-öğrenci ilişkileri” olmak üzere toplam 6 alt-ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda ölçme aracının ‘Öğretmen-Öğrenci İlişkileri’ (ÖÖİ) ve ‘Akran İlişkileri’ (Aİ) alt ölçekleri kullanılmıştır. İki sürümü bulunan okul iklimi ölçeğinin ilk sürümü 1993 yılında, ikinci sürümü ise 2001 yılında geliştirilmiştir. Bu araştırmada örneklemin özellikleri dikkate alınarak sözü edilen ölçeğin ilk sürümü kullanılmıştır. Ayrıca madde sayılarının az olması ve ölçek maddelerinin örneklem grubunun anlayabileceği düzeyde anlaşılır olması ve bu araştırmanın amacına uygun olarak bu maddelerin öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki sosyal ve akademik yönden destekleyici ve samimi ilişkileri ölçmeye yönelik olması nedeniyle adı geçen alt-ölçeklerin kullanılması tercih edilmiştir. Özgün ölçekte 3’lü derecelendirme kullanılmıştır, ancak ÖÖİ ve Aİ alt-ölçeklerinin Türkçe’ye uyarlanması sürecinde 4’lü Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Buna ek olarak Leadbeater, Emmons ve Blatt (1997) tarafından yapılan araştırmada ÖÖİ ve Aİ alt ölçeklerinin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .84 ve .87 olarak verilmesi ölçeğin tercih edilmesinin bir diğer sebebidir.

### **II.3.3. Aile Katılımı Alt Ölçeği**

Orijinal adı ‘Show Me Character Student Survey’ olarak ifade edilen ölçek, Marshall ve Caldwell (2006) tarafından ‘Önemseyici Okul Toplumu Programı’ni değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek “Aidiyet Hissi”, “Okul Beklentileri”, “Bağımsızlık Duygusu”, “Fedakarlık Duygusu”, “Yeterlilik Duygusu” ve “Aile Katılımı” olmak üzere 6 alt-ölçek ve 39 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ailelerin öğrencilerin okul etkinliklerine hem okulda hem de evde katkı sağlama düzeylerinin tespit edilmesi beklenmektedir. İlgili alanyazın incelemesi sonucunda ailelerin okuldaki etkinliklere katılımını ölçen pek çok ölçme aracına rastlanmış olmasına rağmen, ailelerin öğrencilere evde sağladıkları katkıyı ölçmeyi hedefleyen sınırlı sayıda ölçme araçlarına rastlanmıştır. Show Me Character Student Survey’in “Aile Katılımı” (AK) alt ölçeği ise ailelerin hem okula katılımını hem de öğrencilere evde sağladıkları katkıyı ölçmeyi hedeflemesi nedeniyle araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Ayrıca, Marshall ve Caldwell (2006), 10 maddeden oluşan AK alt ölçeğinin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik katsayısını .80 olarak belirlemiştir.

### **II.4. Ölçme Araçlarının Türkçeye Uyarlanması**

Yukarıda detaylı bilgileri sunulan her bir ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanması sürecinde çeviri–tekrar (geriye) çeviri yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle, öncelikle ölçeklerin özgün formundaki her bir madde Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bili Dalı’nda görevli bir profesör ve bir yardımcı doçent, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı’nda görevli bir yardımcı doçent ve çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 5 İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce’den Türkçe’ye çevrilmiştir. Elde edilen 8 ayrı çeviri, madde düzeyinde bire bir karşılaştırılarak her bir maddeyi en düzgün şekilde açıklayan ifadelerle ulaşılmaya çalışılmıştır.

Daha sonraki aşamada ise Türkçe'ye çevrilen maddeler 3 İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler özgün ölçekteki maddeler ile karşılaştırılmış ve her iki formdaki ifadelerin anlamsal ve dilbilimsel olarak birbirleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Böylece her iki form arasındaki tutarlılık kapsamında alt ölçeklerin Türkçe formuna son şekli verilmiştir. Bir sonraki aşamada, son şekli verilen Türkçe form 47 ilköğretim öğrencisine her bir maddeyi anlaşılabilirlik düzeyinde değerlendirmeleri ve net olmayan ifadeleri belirlemeleri amacıyla uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan geribildirimler çerçevesinde son şeklini alan alt ölçekler aracılığıyla veri toplanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

#### **II.4.1. Ölçme Araçlarının Faktör Yapılarının İncelenmesi**

Her bir ölçme aracının faktör yapısını belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA, ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemi olup (Jöreskog ve Sörbom, 1993), yapısal geçerlik çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Kline, 1998). Bu bilgiler ışığında, özgün alt ölçeklerin kuramsal altyapısını oluşturduğu öngörülen model başlangıç noktası alınmış, ilgili madde gruplarının ölçtüğü faktörler ile bu faktörlere ilişkin özellikler doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak sınanmıştır. DFA sonucunda, kuramsal ve istatistiksel olarak en uygun ve doğru modeli belirlemek amacıyla, kuramsal yapı, modele uyum indeksleri (model fit indices) ve faktörler arası korelasyonlar dikkate alınarak, gerekli görülen değişiklikler model üzerinde yapılmıştır.

### II.4.1.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

DFA analizleri LISREL 8.30 (Jöreskog ve Sörbom, 1999) programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm LISREL analizlerinde en çok olabilirlik kestirimleri (maximum likelihood) tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada öngörülen modelin veri tabanına uygunluğunu (model fit) değerlendirmek için Ki kare ( $\chi^2$ ), GFI (Goodness-of-fit index; Jöreskog ve Sörbom, 1999), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index; Jöreskog ve Sörbom, 1999), CFI (Comparative fit index; Bentler, 1990), SRMR (Standardized root mean square residual; Bentler, 1995) ve RMSEA (Root mean squared error of approximation; Steiger, 1990) gibi araştırmalarda sık kullanılan çeşitli modele uyum indeksleri kullanılmıştır. Öngörülen modelin veri tabanına uygunluğunun kabul edilebilmesi için  $\chi^2/sd$  oranının 5'in altında olması (Sümer, 2000), GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90 üzerinde, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise .05 altında olması (Schumacker ve Lomax, 1996) öngörülmektedir. Byrne (2001) ve Şimşek (2007) ise, RMSEA değerinin .06 ile .08 arasında olmasının kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda yapılan DFA sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *Faktör Yükleri, Maddeler Arası Korelasyon, Örtük Değişkenlerin Uyum İndeksleri*

Örtük Değişkenler	Madde Sayıları	Faktör Yük Aralığı	Maddeler Arası Korelasyon Aralığı	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI
Aidiyet	3	.79-.89	.73-.80	0	2.68	0	0	0	1	1	1
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	9	.57-.79	.54-.73	22	6.12	3.59	0.031	0.016	0.99	0.98	0.99
Akran İlişkisi	6	.56-.71	.54-.61	7	3.89	1.79	0.025	0.016	1	0.99	1
Okula Aile Katılımı	5	.57-.70	.54-.60	19	3.42	5.55	0.034	0.029	0.99	0.97	0.99
Ailenin Evde Akademik Desteği	5	.62-.82	.64-.71	19	4.42	4.29	0.034	0.029	0.99	0.97	0.99

DFA sonucunda, sadece Aİ alt ölçeğinde bulunan 6. madde (Okulumdaki öğrenciler öğretmenlerine saygı duyarlar) düşük ölçüm değerleri göstermesi nedeniyle çıkarılmıştır. Tablo 2’de DFA üzerinden elde edilen, alt ölçeklere ait maddelerin standardize edilmiş Lambda değerleri,  $t$  değerleri ve çoklu korelasyon kareleri görülmektedir. Elde edilen bütün değerler  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Faktör yüklerini gösteren Lambda değerleri incelendiğinde ise faktör yüklerinin .56 ile .89 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2.

*Alt Ölçek Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda,  $t$  ve  $R^2$  Değerleri*

<b>Alt Ölçekler ve Maddeler</b>	$\lambda$	$t$	$R^2$
<b>AD</b>			
Madde 17	0.79	26.63	0.62
Madde 18	0.89	30.38	0.79
Madde 19	0.86	28.96	0.74
<b>ÖÖİ</b>			
Madde 8	0.57	16.82	0.33
Madde 9	0.75	23.83	0.56
Madde 10	0.61	18.03	0.37
Madde 11	0.79	26.15	0.63
Madde 12	0.64	19.39	0.41
Madde 13	0.68	21.00	0.46
Madde 14	0.79	25.89	0.62
Madde 15	0.66	20.36	0.44
Madde 16	0.72	22.74	0.52
<b>Aİ</b>			
Madde 1	0.56	14.9	0.31
Madde 2	0.63	17.9	0.39
Madde 3	0.68	20.11	0.47
Madde 4	0.71	21.01	0.50
Madde 5	0.71	20.75	0.50
Madde 7	0.62	17.86	0.39
<b>AOK</b>			
Madde 20	0.66	17.76	0.44
Madde 21	0.57	15.04	0.32

Tablo 2'nin Devamı

Madde 22	0.59	16.06	0.35
Madde 23	0.70	18.69	0.50
Madde 24	0.62	14.75	0.39
<b>AEAD</b>			
Madde 25	0.62	18.35	0.38
Madde 26	0.82	25.87	0.66
Madde 27	0.64	19.32	0.41
Madde 28	0.79	24.52	0.63
Madde 29	0.68	19.67	0.46

Elde edilen bu değerler, her bir ölçme aracı için öngörülen modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir. Sonuç olarak, Aile Katılımı Ölçeği'nin okula katılım ve evde akademik destek olmak üzere iki faktörden; diğer ölçme araçlarının ise ayırt edici özelliklere sahip tek faktörden oluştuğu doğrulayıcı faktör analizine göre belirlenmiş ve elde edilen bu modeller kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur.

#### II.4.1.2. Ölçme Araçlarının Güvenirliğinin İncelenmesi

Geçerlik çalışmalarının yanı sıra alt-ölçeklerin güvenirliliğini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa değerleri AD için .88; ÖÖİ için .90; Aİ için .83; AOK için .79 ve AEAD için ise .85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgularla, ölçme araçlarının anlamlı düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu söylemek mümkün olmaktadır. Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları doğrultusunda ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

#### II.5. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma verileri, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı birinci dönemini kapsayan Aralık-Ocak aylarında Mersin ili merkez ilçelerinden örnekleme dahil edilen 9 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan tüm 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçları aracılığıyla

elde edilmiştir. Uygulama sınıf ortamında gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu araştırmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Uygulama öncesinde, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek.1) gerekli izin alınmıştır. Uygulama sürecinde, öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin uygulanmasına ilişkin temel yönergeler açıklanmıştır. Sınıf içindeki uygulamalar, yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

## **II.6. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, Mersin ili merkez ilçelerindeki ilgili kamu ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde öğrenim görmekte olan 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçme araçlarından elde edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak uygun istatistiksel işlemleri yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle çoklu regresyon analizi sayıtlıları incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle tüm ölçme araçlarının puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenlerle (öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği) yordanan değişken (okula aidiyet) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Sonrasında, Mahanobis testi sonuçları da dikkate alınarak, değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımı değişkenlerinin öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygularını yordayıp yordamadığını kontrol etmek için çoklu regresyon analizi ve adı geçen değişkenlerin okula aidiyeti yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla da adimsal (stepwise) regresyon analizi toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .005 olarak kabul edilmiştir.

### III. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, çoklu regresyon analizi ve adımsal (stepwise) regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular toplam örneklem ile kız ve erkek örneklem grupları için ayrı ayrı yer verilmektedir.

#### III.1. Toplam Örneklem için Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları

Toplam örneklemini oluşturan 815 ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencisi için yordanan değişken olan okula aidiyet ile yordayıcı değişkenler (öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Toplam Örneklem İçin Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	1	2	3	4	5
1.Okula Aidiyet	-				
2. Öğretmen-öğrenci İlişkisi	.67*	-			
3. Akran İlişkisi	.32*	.36*	-		
4. Ailenin Okula Katılımı	.40*	.46*	.19*	-	
5.Ailenin Evde Akademik Desteği	.45*	.53*	.18*	.59*	-
Aritmetik ortalama	9.6	29.6	15.4	15.7	16.5
Ss	2.68	6.12	3.89	3.42	3.80
$\alpha$	.88	.90	.82	.79	.85

\* p<.01

Tablo 3 incelendiğinde tüm değişkenler arasında, anlamlı ve pozitif ilişkilerin



bulunduğu gözlenmektedir. Okula aidiyet ile öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $r = .67, p < .01$ ), akran ilişkisi ( $r = .32, p < .01$ ), ailenin okula katılımı ( $r = .40, p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği puanları ( $r = .45, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile kurdukları ilişkilere yönelik algıları olumlu yönde oldukça, okula aidiyet duygularının arttığını söylemek mümkün olmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin ailelerinin okula katılımı ve evde akademik desteğine yönelik olumlu duyguları arttıkça, okula yönelik aidiyet duyguları da artmaktadır. Diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile akran ilişkisi ( $r = .36, p < .01$ ), ailenin okula katılımı ( $r = .46, p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .53, p < .01$ ) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkisi ile ailenin okula katılımı ( $r = .19, p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .18, p < .01$ ) arasında ilişkinin de olumlu yönde, anlamlı ve düşük düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde, ailenin okula katılımı ile ailenin evde akademik desteği arasında olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .59, p < .01$ ).

Toplam örneklem için okula aidiyetin yordayıcıları olarak öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği ile ilişkisi, çoklu regresyon analizi yoluyla test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Toplam Örneklem için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	P
Sabit	-.481	.422	-	-1.139	.255
Öğretmen-öğrenci İlişkisi	.241	.014	.550	16.985	.000
Akran İlişkisi	.063	.019	.091	3.317	.001
Ailenin Okula Katılımı	.065	.025	.083	2.562	.011
Ailenin Evde Akademik Desteği	.062	.024	.088	2,586	.010

$R^2 = .471$ ;  $F_{(4-810)} = 179.998$ ,  $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenlerinin, öğrencilerin okula aidiyet puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $F_{(4-810)} = 179.998, p < .05$ ). Adı geçen dört değişken birlikte, okula aidiyet varyansının yaklaşık %47'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okula aidiyet üzerindeki görece önem sırası; öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı şeklindedir.

Yapılan bu analizlere ek olarak, araştırmanın verileri, tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisinin yanı sıra, her bir değişkenin bireysel etkisini de gözlemlemeye olanak sağlayan adımsal (stepwise) regresyon (Tabachnick ve Fidell, 2001) yöntemi kullanılarak da test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

*Toplam Örneklem için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	1.013	.345	-	2.931	.003	.669	.447	657.16	.000
	ÖÖİ	.293	.011	.669	25.635	.000				
2	Sabit	.226	.388	-	.582	.561	.678	.459	344.83	.000
	ÖÖİ	.268	.013	.611	20.984	.000				
	AOK	.098	.023	.125	4.292	.000				
3	Sabit	-.294	.418	-	-.705	.481	.683	.466	236.11	.000
	ÖÖİ	.254	.013	.579	18.999	.000				
	AOK	.096	.023	.123	4.233	.000				
	Aİ	.062	.019	.089	3.248	.001				
4	Sabit	-.481	.422	-	-1.139	.255	.686	.471	179.99	.000
	ÖÖİ	.241	.014	.550	16.985	.000				
	AOK	.065	.025	.083	2.562	.011				
	Aİ	.063	.019	.091	3.317	.001				
	AEAD	.062	.024	.088	2.586	.010				

Tablo 5'te belirtildiği üzere, standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) dikkate

alındığında, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $\beta = .550$ ), akran ilişkisi ( $\beta = .091$ ), ailenin evde akademik desteği ( $\beta = .088$ ) ve ailenin okula katılımı ( $\beta = .083$ ) değişkenleri, öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(4-810)} = 179.998$ ,  $p < .01$ ). Elde edilen sonuca göre, analize dahil edilen yordayıcı değişkenlerin yordama gücü dikkate alındığında, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerinin okula aidiyet puanlarını yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansının % 44.7'sini yordamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ile ailenin evde akademik desteği değişkenleri ise birlikte toplam varyansın % 47.1'ini açıklamaktadırlar.

### **III.2.Kız Örneklem Grubu için Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları**

Kız örneklem grubunu oluşturan 401 kız öğrenci için yordanan değişken olan okula aidiyet ile yordayıcı değişkenler (öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

*Kız Örneklem Grubu için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

	1	2	3	4	5
1. Okula Aidiyet	-				
2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	.66*	-			
3. Akran İlişkisi	.34*	.36*	-		
4. Ailenin Okula Katılımı	.36*	.42*	.21*	-	
5. Ailenin Evde Akademik Desteği	.39*	.46*	.21*	.55*	-
Aritmetik ortalama	9.9	30.07	15.2	16.04	16.87
Ss	2.61	6.11	3.84	3.44	3.64

\*  $p < .01$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, toplam örneklemden elde edilen verilerin analizi

sonucunda ulaşılan bulgular, kız örneklem grubu için yapılan analizler sonucunda da gözlenmektedir. Kız öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $r = .66$ ,  $p < .01$ ), akran ilişkisi ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ), ailenin okula katılımı ( $r = .36$ ,  $p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği puanları ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile akran ilişkisi ( $r = .36$ ,  $p < .01$ ), ailenin okula katılımı ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .46$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkisi ile ailenin okula katılımı ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .21$ ,  $p < .01$ ) arasında ilişkinin de olumlu yönde, anlamlı ve düşük düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde, ailenin okula katılımı ile ailenin evde akademik desteği arasında olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ).

Kız örneklem grubunun öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği puanlarının okula aidiyet puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7.

*Kız Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	SH <sub>B</sub>	B	T	p
Sabit	-.112	.609	-	-.184	.854
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	.242	.019	.566	12.739	.000
Akran İlişkisi	.073	.027	.108	2.726	.007
Ailenin Okula Katılımı	.043	.034	.057	1.245	.214
Ailenin Evde Akademik Desteği	.054	.033	.076	1.632	.013

$R^2 = .463$ ;  $F_{(4,396)} = 85.524$ ,  $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenlerinin, kız öğrencilerin okula aidiyet puanlarını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. ( $F_{(4-396)} = 85.524$ ,  $p < .05$ ). Bu modele göre tüm bağımsız değişkenler, ortak olarak kız öğrencilerin okula aidiyet puanlarının ortalama %46.3'ünü açıklamaktadır.

Öğretmen öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenlerinin kız öğrencilerin okula aidiyetini yordamadaki güçlerini sınamak amacıyla uygulanan adımsal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.

*Kız Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	1.349	.491	-	2.750	.006	.665	.442	315.57	.000
	ÖÖİ	.284	.016	.665	17.764	.000				
2	Sabit	.692	.536	-	1.293	.197	.673	.453	165.00	.000
	ÖÖİ	.266	.017	.622	15.647	.000				
	Aİ	.079	.027	.116	2.915	.004				
3	Sabit	.096	.586	-	.165	.869	.679	.461	113.35	.000
	ÖÖİ	.247	.019	.577	13.237	.000				
	Aİ	.075	.027	.111	2.801	.005				
	AEAD	.073	.030	.102	2.441	.015				

Tablo 8'e göre, standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) dikkate alındığında, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $\beta = .577$ ), akran ilişkisi ( $\beta = .111$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $\beta = .102$ ) değişkenleri öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(1-399)} = 113.35$ ,  $p < .01$ ). Elde edilen bulgulara göre, öğretmen-

öğrenci ilişkisi öğrencilerin okula aidiyeti yordayan en önemli değişken olarak tek başına toplam varyansın % 44.2'sini yordamaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi değişkeni ile birlikte ise toplam varyansın % 45.3'ünü açıklamaktadır. Öte yandan, öğretmen öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve ailenin evde akademik desteği değişkenleri ortak olarak okula aidiyet puanlarının %46.1'ini açıklamaktadır.

### III.3. Erkek Örneklem Grubu için Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu ve Adımsal Regresyon Analizi Bulguları

Erkek örneklem grubunu oluşturan 414 erkek öğrenci için yordanan değişken (okula aidiyet) ile yordayıcı değişkenler (öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği) arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9.

*Erkek Örneklem Grubu için Okula Aidiyet, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteği Arasındaki Korelasyonlar*

	1	2	3	4	5
1. Okula Aidiyet	-				
2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	.67*	-			
3. Akran İlişkisi	.31*	.37*	-		
4. Ailenin Okula Katılımı	.44*	.17*	.50*	-	
5. Ailenin Evde Akademik Desteği	.48*	.17*	.58*	.62*	-
Aritmetik ortalama	9.5	30.07	15.2	15.38	16.22
Ss	2.74	6.11	3.91	3.38	3.92

\* p<.01

Erkek öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $r = .67$ ,  $p < .01$ ), akran ilişkisi ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ), ailenin okula katılımı ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ) ve ailenin evde

akademik desteği puanları ( $r = .48, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, öğretmen-öğrenci ilişkisi ile akran ilişkisi ( $r = .37, p < .01$ ) arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunurken, ailenin okula katılımı ( $r = .17, p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .17, p < .01$ ) arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki bulunmaktadır. Akran ilişkisi ile ailenin okula katılımı ( $r = .50, p < .01$ ) ve ailenin evde akademik desteği ( $r = .58, p < .01$ ) arasında ilişkinin de olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeyde olduğunu ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde, ailenin okula katılımı ile ailenin evde akademik desteği arasında olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .62, p < .01$ ).

Erkek örneklem grubunun öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği puanlarının okula aidiyet puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

*Erkek Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Sabit	-.480	.423	-	-1.136	.256
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	.241	.014	.550	16.973	.000
Akran İlişkisi	.063	.019	.091	3.313	.001
Ailenin Okula Katılımı	.065	.026	.083	2.559	.011
Ailenin Evde Akademik Desteği	.062	.024	.088	2.584	.010

$R^2 = .470$ ;  $F_{(4,809)} = 179.427$ ,  $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, ailenin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenlerinin, erkek öğrencilerin okula aidiyet

puanlarını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. ( $F_{(4-809)} = 179.427, p < .05$ ). Bu modele göre tüm bağımsız değişkenler, ortak olarak erkek öğrencilerin okula aidiyet puanlarının ortalama %47'sini açıklamaktadır.

Tablo 11.

*Erkek Örneklem Grubu İçin Okula Aidiyetin Yordayıcıları Olarak Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi, Ailenin Okula Katılımı ve Ailenin Evde Akademik Desteğine İlişkin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	.742	.489	-	1.518	.130	.669	.446	333.92	.000
	ÖÖİ	.300	.016	.669	18.273	.000				
2	Sabit	-.143	.542	-	-.264	.792	.681	.462	178.09	.000
	ÖÖİ	.267	.019	.596	14.325	.000				
	AOK	.120	.034	.148	3.570	.000				
3	Sabit	-.633	.591	-	-1.072	.284	.685	.466	121.04	.000
	ÖÖİ	.253	.020	.565	12.854	.000				
	Aİ	.056	.027	.079	2.046	.041				
	AOK	.121	.033	.149	3.604	.000				

Tablo 11'e göre, standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) dikkate alındığında, sırasıyla öğretmen-öğrenci ilişkisi ( $\beta = .669$ ), akran ilişkisi ( $\beta = .079$ ) ve ailenin okula katılımı ( $\beta = .149$ ) değişkenleri öğrencilerin okula aidiyet duygularını anlamlı düzeyde yordamaktadırlar ( $F_{(1-399)} = 121.04, p < .01$ ). Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen-öğrenci ilişkisi erkek öğrencilerin okula aidiyetini yordayan en önemli değişken olarak toplam varyansın %44.6'sını yordamaktadır. Ailenin okula katılımı değişkeni ile birlikte ise toplam varyansın % 46.2'sini açıklamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve ailenin okula katılımı değişkenleri ortak olarak okula aidiyet puanlarının %47'sini açıklamaktadır.



## IV. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında elde edilen bulguların ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

### IV.1. Toplam Örneklem İçin Okula Aidiyet Puanlarını Yordayan Değişkenler

Toplam örneklem grubu için yapılan analizler sonucunda, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi, okula aile katılımı ve ailenin evde akademik desteği değişkenlerinin aidiyet üzerinde farklı düzeylerde etkiye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan adımsal regresyon analizi sonucunda tüm yordayıcı değişkenler arasında öğretmen-öğrenci ilişkisinin yordama gücü en yüksek olan değişken olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin okullarına aidiyetlerini yordama güçleri dikkate alındığında diğer değişkenlerin sıralaması ise akran ilişkisi, ailenin evde akademik desteği ve ailenin okula katılımı şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde ilgili konuya yönelik olarak yapılan araştırma bulgularının, bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği gözlenmektedir. Ayrıca, bu araştırmalarda öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla ilişkileri ile ailelerinin okul ve evde kendilerinin eğitime yönelik destekleri konusunda yaşadıkları tatsızlıkların davranışsal problemler, yabancılaşma ve düşük başarı gibi çeşitli sorunlara yol açabileceği işaret edilmektedir (Cemalcılar, 2010; Cox, Duncheon ve McDavid, 2009; Duru, 2008; Fraser ve Chionh, 2009).

Öğrencilerin öğretmen, yönetici ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimleri sosyal bir bağlamda gerçekleşmektedir. Okuldaki zamanlarının büyük bir çoğunluğunu öğretmenleri ile geçiren öğrencilerin, öğretmenleriyle ilişkileri, diğerleri ile olan ilişkilerine göre eğitimin niteliğinde ve öğrencilerin akademik başarılarında daha büyük bir etki yaratmaktadır (Arastaman, 2006; Brich ve Ladd, 1998). Öğretmen-öğrenci etkileşimi, formal ya da informal, sosyal ya da akademik olmak üzere çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Bu etkileşimler öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri, eğitim ve öğretim sürecine yönelik tatminleri, okullarına yönelik aidiyet duyguları, eleştirel düşünme becerileri, gelecek beklentileri gibi okulla ilişkilendirilen çeşitli çıktıları olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Cotton ve Wilson, 2006; Feldman ve Newcomb, 1969; Freeman, 2005; Halawah, 2006; Hirschy ve Wilson, 2002; Lamport, 1993; Pascarella ve Terenzini, 1980; Pittman ve Richmond, 2008).

Ma (2010), öğrenciye saygı duyan, yardımcı olan, onu önemseyen, mesleki anlamda başarılı olan, öğrencinin hem sosyal hem de akademik gelişimini destekleyen öğretmenlerin, öğrencilerin okula aidiyetinde ve akademik başarılarında belirleyici rol oynadıklarını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Booker (2004), öğretmenlerin öğrencilerine sağlayacakları akademik ve psikolojik desteğin okula aidiyet üzerinde oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ryan ve Powelson (1991), okul toplumunda kurulan yakın kişiler arası ilişkilerin öğrencilerin güdülenme üzerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu, kendisinin diğerleri tarafından desteklediğini hisseden öğrencilerin temel gereksinimleri karşılandığı için yeteneklerini üst düzeyde kullanabileceklerini belirtmektedirler. Cox, Duncheon ve

McDavid'a göre (2009), öğretmenleri tarafından duygusal olarak desteklendiklerini düşünen öğrenciler, sınıf etkinliklerine daha fazla katılım sağlayarak, akranlarıyla üst düzeyde etkileşim yaşayacaklardır. Dolayısıyla, öğretmenler sadece öğrencileri ve kendileri arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında kurdukları ilişkilerde de etkin rol almaktadırlar. Sınıf içerisinde destekleyici bir öğrenme ortamı sağlanması ve buna bağlı olarak olumlu sınıf iklimi algısı yaratılmasında öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları olumlu ilişkiler önemli bir yer tutmaktadır (Goh, ve Fraser, 1998).

Brophy (1987), öğrencilerin okul etkinliklerine katılım konusunda istekli olmalarında, öğrenmeyi destekleyen ortamın sağlanmasının, anlamlı öğrenme araçlarının kullanılmasının ve öğrencilerin başarılı olmak için cesaretlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Nitekim destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmasında en kritik rolü öğretmenler üstlenmektedirler (Fraser ve Chionh, 2009). Bütün öğrencilere ilgi göstermek ve onların ortaya çıkardıkları ürünlere değer verdiğini hissettirmek, öğretmenin sınıf iklimini destekleyici bir rolüdür. Bu doğrultuda öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiklerini ve düşüncelerine önem verdiklerini bilmeye gereksinim duyduklarını belirtmek olanaklıdır. Osterman (2000), öğretmenine güvenen öğrencilerin okula karşı da güven duygusu yaşayacaklarını ifade etmektedir. Aidiyet kavramı kişinin kabul edilmesi, diğerleri tarafından kabul edilerek, cesaretlendirilmesi ve kişiye değer verilmesi şeklinde ele alındığında, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilendiğini ve fikirlerine değer verdiğini düşünen öğrencilerin yüksek düzeyde aidiyet hissetmelerinin beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

Benzer şekilde, Hoşgörür (2002) okulda en yoğun iletişim kurdukları bireyler olan öğretmenleriyle olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletleri ve dönütleri alabilen öğrencilerin olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin günlük etkileşimleriyle öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal atmosferin doğasını belirlediklerini dile getiren Saban (2000) ise, öğrencilerin sosyal ve ahlaki deneyimlerinin, genellikle öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda gösterdikleri sayısız davranış ve tepkilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu nedenle, beklentilerini açık bir şekilde ortaya koyabilen, öğrencilerinin beklentilerini uygun bir şekilde karşılayabilen öğretmenler, öğrencilerin okula aidiyet üzerinde olumlu yönde katkı sağlayabilmektedirler (Isenbarger ve Zembylas, 2006). Diğer bir ifadeyle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı, öğrencilerde okulla ilgili olumlu düşüncelere sebep olmakta ve bu ilişki okula aidiyet ile bağlantılı bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Araştırma bulgularını destekleyen tüm bu ifadeler doğrultusunda, sınıf ortamında öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenci ile etkileşim içinde bulunarak onu yönlendiren kişiler olan öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerinde akran ve ailelerden daha büyük bir etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Ergenlik döneminde öğrenci davranışlarının odaklandığı temel alan akran ilişkileridir. Grup ortamında güç ve güven kazanan ergenler, tek başına yapamayacaklarını düşündükleri işleri akranlarıyla birlikte gerçekleştirme eğilimindedirler. Fakat aidiyet gibi topluluk üyeleri tarafından değer ve kabul görmeyen temel olduğu bir algı sürecinde öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilere yükledikleri anlamlar farklılaşmaktadır (Mc. Neely ve Falci, 2004; Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009). Öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet duygularını yordama gücü dikkate alındığında, en yüksek yordama gücüne sahip değişken olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin ardından, ikinci sırayı öğrencilerin akranları ile olan ilişkilerine yönelik algıları almaktadır. Öğrencilerin okulda öğretmen ve akranlarıyla

kurdukları ilişkileri sosyal ilişkiler olarak ele alan Cemalcılar (2010), öğretmen-öğrenci ilişkisinin yanı sıra sınıf içerisinde kurulan akran ilişkisinin aidiyet üzerinde doğrudan etkisi olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran ilişkileri, öğrenciler için önemli bir bilgi kaynağı olmasının yanında, onların ailelerinden bağımsız hareket etmelerine, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını ve cinsiyet rollerini öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Johnson'a göre (2009), okulda yetişkinlerin etkin olmadıkları alanlarda öğrencilerin oluşturdukları sosyal ortamlar ve kendi aralarında kurulan olumlu kişilerarası ilişkiler, sadece topluluk duygusu oluşturmakla kalmamakta, aynı zamanda ait olma duygusuna da katkı sağlayabilmektedir. Başkaları tarafından saygı gören öğrenciler, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadırlar (Smith ve Sandhu, 2004).

Ergenlik dönemindeki yakın arkadaşlıklar ve sağlıklı akran ilişkileri, bireylerin sosyalleşmesinde ailelerinden sonra ikinci önemli yere sahip olmakla birlikte, zaman içerisinde bireylerin yaşamlarını kontrol etmede ve kişiliklerinin şekillenmesinde ailenin yerini almaya başlamaktadır (Dunphy, 1979). Akran grupları bireylerin bağımsızlaşmasında sadece sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan destek olmanın yanı sıra evde ya da okulda öğrenemeyeceği sosyal ve fiziksel becerileri öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin çevresindekilerle kurdukları sosyal ilişkileri arasında akranları ile ilişkiler ve aidiyetin önemli bir yere sahip olduğunu belirten Pittman (1991), akranları tarafından dışlanan ve reddedilen öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptıklarına ve daha az başarılı olduklarına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ve akranların sosyal ve duygusal desteğini algılama düzeyinin yüksek olmasının, öğrencilerin olumlu benlik tasarımları, özsaygılarının gelişimi ve sosyal çevreyi olumlu algılamalarında oldukça önemli olduğu ileri sürülmektedir (Erwin, 1993).

Bu bilgiler ışığında, okul toplumunun en önemli üyeleri olarak adlandırılan öğretmenler ve akranları tarafından sosyal olarak desteklenen öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet geliştirebilecekleri ileri sürülebilir. Aidiyetin temelinde bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak hissetmesi yer almaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alındığında, bu öğrenciler için arkadaşları tarafından kabul görme, beğenilme ve onlara uyum sağlamanın oldukça önemli olduğunun da dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet duygularını yordayan bir diğer değişken olan ailelerin, değişen ve gelişen günümüz koşullarında, okullarla iş birliği içinde olması kaçınılmaz olmuştur. Eğitimde aile katılımının öğrencilerin okula uyumu ve sağlıklı gelişimlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğine dikkat çeken Hollingsworth ve Hoover (1999), çocukları doğrudan ve dolaylı olarak eğittikleri düşüncesiyle aileyi, çocuğun evdeki öğretmenleri olarak ele almakta ve okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranışın, evde aile tarafından kolaylıkla bozulabileceğini belirtmektedirler. Bruce ve Crump (2003) ise öğrencilerin okula uyumu ve bağlılığı konusunda ailelerin kolaylaştırıcı bir etken olduğunu belirtmektedir.

Stewart (2008), ailelerin okul etkinliklerine gösterdikleri ilgi aracılığıyla okula yükledikleri anlamı ya da okula verdikleri önemi çocuklarına aktardıklarını ileri sürmektedir. Bununla birlikte, ergenlerin gelişiminde aile ve okulun temel belirleyiciler olduklarını belirten Wickery (2010), ailenin okul etkinliklerine katılımı ve evde öğrenciye sağladığı desteğin öğrencilerde kendilerine güven duygusunu arttırdığı ve bu durumun öğrencilerin okula aidiyet duygularına olumlu yönde katkı sağladığını vurgulamaktadır. Aile katılımı sadece

öğrencilerin eğitimi için değil, aynı zamanda okul ortamına karşı ailelerin ve öğrencilerin yabancılaşmasını önleyen, okul ortamının karşılıklı saygı ve güven duygusu üzerine inşa edilmesini sağlayan bir durum olarak görülmektedir (Niemeyer, Wong ve Westerhaus, 2009). Muller'e göre (1998), aileler okul çalışanlarıyla iletişimlerinin iyi olduğunu düşündüklerinde ve okul etkinliklerine katıldıklarında okula karşı olumlu duygulara sahip olmakta ve okul çalışanlarının yaptıkları işlere daha fazla değer vermektedirler. Ayrıca Muller, ailelerin okula yönelik olumlu duygularını öğrencilere yansıttıklarını ve öğrencilerin de okula yönelik benzer duygular hissettiklerini belirtmektedir.

Benzer şekilde, Sidelinger ve Butterfield'a göre (2010), okula aile katılımı öğrencilerde üst düzeyde eğitimsel istek, kendilerine güven ve akademik başarı duygusu oluşturmakta, ailesinin okulu ve öğretmenleriyle ilişkisini yeterli düzeyde bulan öğrenciler, okul içindeki sosyal etkinliklere daha fazla katılmak istemekte ve okul kurallarına uymaya özen göstermektedirler. Böylece, eğitimine yönelik hedefleri olan, okulda geçirdiği zamanı değerli görerek okul toplumunda akademik ve sosyal yönden kendisine yer bulan öğrencilerin, aynı zamanda okula aidiyet duygularının da tatmin edici düzeyde olacağını belirtmek mümkün olmaktadır. Diaz (1989), akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğuna dikkat çekmektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenler dikkate alınarak, öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet geliştirmelerinde temel belirleyicilerin öğretmenleri ve akranları ile kurdukları olumlu ilişkiler olduğu belirtilebilir. Ancak, yine ilgili alanyazın ve bu araştırmanın bulguları dikkate alındığında,

öğrencilerin okullarına aidiyetlerini yordamada ailelerinin okula katılımı ve ailenin evde akademik desteğinin de önemli değişkenler olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin okula aidiyetinde öncelikle öğretmenler ve akranlarla kurulan destekleyici ve samimi ilişkilerin gerekliliği, bunun ardından da ailelerinin okulda ve evde okul etkinliklerine yönelik tutumlarının önemli yeri olduğu belirtilebilir.

#### **IV.2. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Okula Aidiyet Puanlarını Yordayan Değişkenler**

Kız ve erkek örneklem grubuna yönelik yapılan çoklu ve adımsal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular, toplam örneklem grubundan elde edilen bulgularla genel olarak paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda, kız ve erkek örneklem grubunun okula aidiyet puanlarını yordama gücü en yüksek olan değişkenler, toplam örneklem grubunda olduğu gibi, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkisidir. Toplam örnek grubundan elde edilen bulgulardan farklı olarak, kız örneklem grubunun okula aidiyetinde ailenin okula katılımı bir etki yaratmazken, erkek örneklem grubu için ailenin evde akademik desteği bu öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde etki yaratmamaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerde okul algısının cinsiyete göre farklılaştığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Epstein, 1991; Muller, 1998; Stevenson ve Baker, 1987). Arastaman (2006), kız öğrencilerin okulu, erkek öğrencilere göre daha fazla kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak algıladıklarını belirtmektedir. Bu durumun sebebini, kızların erkeklerden daha önce ergenliğe ulaşmaları ve bu doğrultuda öğrencilerin farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmelerine bağlayan Arastaman (2006), erkek öğrencilerden daha önce ergenliğe giren kız öğrencilerin okula uyumunun daha kolay olduğuna ve bu öğrencilerin okul etkinliklerine daha fazla katıldıklarına dikkat çekmektedir.



Öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı okul algısına sahip olmalarının sadece gelişimsel süreçlerle açıklanamayacağına dikkat çeken Lobel ve Bempechat (1993), öğretmenler ve ailelerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı davranışlar, tutumlar ve beklentiler içinde olduklarını ve onların bu yaklaşımlarının çocukların düşüncelerine ve davranışlarına yansıdığını savunmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, ailelerin çocuklarının cinsiyetlerine göre farklı beklentiler içerisinde olmaları çocukların kendileriyle ilgili düşüncelerini etkilemektedir (Lobel ve Bempechat, 1993). Araştırma bulguları tarafından da desteklenen bu ifadeler doğrultusunda, kız ve erkek öğrencilerin okula aidiyetlerinde ailelerinin okula ve evde akademik desteğine verdikleri değerlerin farklılaştığını belirtmek olanaklıdır. Kız öğrenciler ailelerinin okul etkinlikleri için evde sağladığı desteği değerli görürken, erkek öğrenciler ailelerinin okul etkinlikleri için okula yaptıkları katkıyı daha değerli görmektedirler.

Bu durum değerlendirilirken bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olan toplumsal cinsiyet rollerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bruce ve Crump (2003), ailelerin erkek çocuklarının, okuldan sonraki zamanının büyük bir bölümünü ev dışında geçirmelerine izin verirken, kız çocuklarının dışarıda fazla zaman geçirmesine genellikle izin vermediklerine dikkat çekmektedir. Bunun sonucunda kızlar evde ders çalışmaya ve okulla ilgili etkinliklere hazırlık yapmaya yönelebilmektedirler. Benzer şekilde, Muller (1998), erkek öğrencilerin ev dışı ortamları etkinlik merkezi olarak algıladıklarını, kız öğrencilerin ise evlerini etkinlik merkezi olarak gördüklerini belirtmektedir. Erkek öğrencilerin ev dışındaki kişilerle daha fazla ilişki kurmaya eğilimli olduklarını vurgulayan Epstein (1991), kız öğrencilerin ise daha çok ev içi ilişkiler kurduklarını ifade etmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinin okulda ve evde sağladıkları akademik destekte farklı algılara sahip olduklarını belirtmek mümkün olmaktadır (Epstein, 1991; Muller, 1998; Stevanson ve Baker, 1987). Öğrencilerin bu algılarında

ailelerinin onlara yönelik tutumlarının belirleyici olduğuna dikkat çeken Stevenson ve Baker'a göre (1987) aileler, erkek çocuklarının okul içerisindeki etkinliklerine katılmaya daha istekliken, kız çocuklarının okula yönelik evde gerçekleştirdikleri etkinlikleri desteklemeye daha gönüllüdürler.

Sonuç olarak, ailelerin okula katılım konusunda çocuklarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklı tutum içerisinde olmalarının, öğrencilerin ailelerinin okula ve evde akademik desteğine farklı düzeyde değer vermelerine neden olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ailelerinin okula ve evde akademik desteğine farklı anlamlar yüklemelerinin sebepleri şu şekilde sıralanabilmektedir. Aileler tarafından kız öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılımını erkek öğrencilere oranla daha fazla kısıtlanmaktadır. Dolayısıyla kız öğrencilerin ev dışında zaman geçirmelerine fazla izin verilmezken, erkek öğrencilerin dışarıda zaman geçirmeleri sorun yaratan bir durum olarak görülmemektedir. Buna bağlı olarak kız öğrenciler ev içerisinde aileleriyle etkileşimde buldukları zaman, erkek öğrencilere göre daha fazla olmaktadır. Meloro (2005), aidiyetin odak noktasını kişiler arası olumlu ilişkilerin oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ailesi ile ev içerisinde okula yönelik etkinlikler konusunda iletişim kurmak için daha fazla zamana sahip olan kız öğrencilerin, okula aidiyet duygularında, ailelerinin evde akademik desteğine daha fazla değer vermeleri, erkek öğrencilerin ise daha çok ev dışı ortamlarda bulunmaları ve buna bağlı olarak ailelerinin evde sağladıkları destekten çok, okul gibi ev dışı ortamlarda gerçekleşen etkinliklere katılmalarına daha fazla değer vermeleri olası görülebilmektedir.

## V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulguların genel bir değerlendirmesi ve bu doğrultuda konu ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler yer almaktadır.

### V.1. Sonuç

Araştırmanın bulguları ve ilgili alanyazın dikkate alındığında, bu araştırma kapsamında ele alınan değişenler arasında öğrencilerin okula aidiyet geliştirmesinde en belirleyici olan değişkenin öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin niteliği olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde ya da dışında, akademik ya da sosyal olarak öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan bu ilişkinin, öğrencilerin okula aidiyetinde belirleyici bir rol oynaması dikkati öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerine çekmektedir. Aydın (2008), sınıf yönetimini etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü oluşturmak için yapılan etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Burden (2003) ise, sınıf yönetiminin öğrencileri sosyal etkileşim kurmaya yöneltten bir çeşit öğrenme topluluğu oluşturmayı içerdiğini belirtmektedir.

Okula ve sınıfa aidiyet, başarılı bir öğrenme topluluğu oluşturma ve dolayısıyla başarılı bir öğrenme sürecinin en önemli öncüllerinden biri olarak görülmektedir. Ancak ilgili alanyazında, geleneksel sınıf içi uygulamaların öğrencilerin aidiyet geliştirmelerini engellediği belirtilmektedir (Beck ve Malley, 1998). Buna karşın, sınıfta öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle olumlu ve destekleyici sosyal etkileşimde bulunmalarını

sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturularak, etkili sınıf yönetimi uygulamalarıyla öğrencilerde okula aidiyetin artırılacağı ileri sürülmektedir (Burden, 2003). Benzer şekilde, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanarak sınıfta işbirliği, destekleyicilik, karşılıklı saygı ve kabul görme, kişilerarası sosyal ilişkiler kurma ve açık iletişime olanak sağlayan bir öğrenme topluluğu oluşturmalarının öğrencilerin okula aidiyetini geliştirdiği belirtilmektedir (Cangelosi, 2004; Cox, Duncheon ve McDavid, 2009; Jennings ve Greenberg, 2009; Jones ve Jones, 1998). Ayrıca, öğrencilerin akademik çalışmalarına yönelik güdülenmelerini artırmada ve başarılı olmalarında bir gereklilik olarak görülen aidiyetin (Glasser, 1999) geliştirilmesi için öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkiler kadar, etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanarak öğrencilere kendi aralarında olumlu ve destekleyici ilişkiler kurma olanağı yaratmalarının gerektiği düşünülmektedir.

Burden (2003), sınıf yönetiminde uygulanan disiplin modellerini, öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları kontrolün oranına göre ‘Düşük’, ‘Orta’ ve ‘Yüksek’ Düzeyde Kontrol Yaklaşımları’ olarak üç grupta ele almaktadır. Öğrenciyi merkeze alan Orta Düzeyde Kontrol Yaklaşımı, öğrenmenin grup ortamında gerçekleştiğini kabul ederek, öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında uyguladıkları disiplin modelinde öğrencilerin duygu, düşünce ve tercihlerini dikkate almaları gerektiği görüşünü savunmaktadır (Burden, 2003). Destekleyici öğrenme ortamı yaratılması ve öğrenci davranışlarına rehberlik edilmesinde benzer özellikleri yansıtan çeşitli görüşleri içeren bu yaklaşıma göre, bireyler buldukları ortamda diğerleri tarafından tanınma, kabul edilme ve ait olma ihtiyacıyla belirli davranışları sergilemeye motive olmaktadır. Adler’e göre (aktaran Burden, 2003) sınıf içerisinde tanınma, kabul edilme ve ait olma gereksinimleri karşılanan öğrenciler, üst düzeyde sosyal kabul yaşamakta ve buna bağlı olarak olumlu davranışlar sergilemektedirler. Sınıf içerisinde ait olma duygusundan yoksun kalan öğrenciler ise rahatsız edici ve saldırganca davranışlarda

bulunmaktadırlar. Bu yaklaşım içerisinde yer alan bir diğer görüş öğrenci davranışlarının temelinde yatan güdünün ait olma ihtiyacı olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışabilmeleri için öncelikle öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaları gerektiğini savunmaktadır (Albert, aktaran, Burden, 2003). Bu doğrultuda, Glasser (1999), başarılı sosyal ilişkilerin temel insani ihtiyaçlar olduğuna dikkat çekerek, sevgi, ait olma, özgürlük ve eğlence ihtiyacı karşılanmayan öğrencilerin başarısız olacaklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Saban (2000), öğrencilerde aidiyet ve bağlılık duygusunun geliştirilmediği sınıf ortamlarında etkili sınıf içi etkinlikler düzenlenmesinin oldukça zor, hatta imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak, sınıf ortamında öğrencilerin sözü edilen ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan, öğrencilerine öğrenme süreci içerisinde ait olma duygusunu hissettiren, onlara belirli bir özgürlük alanı tanıyan öğretmenlerin, sınıf yönetimini daha etkin şekilde sağlayabileceklerini ve böylece daha az sınıf içi disiplin sorununu yaşayacaklarını belirtmek mümkün olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınarak gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri daha etkili olabilmektedirler. Diğer bir ifadeyle öğrenme tercihlerine yönelik ortamlarda öğrenim gören öğrenciler daha başarılı olmaktadır (Saban, 2000). Bu noktada kendine hitap eden yapılarla öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan öğrenciler dikkat, ilgi, istek ve performans artışı gibi birçok açıdan daha iyi sonuçlar elde ederek, okula yönelik aidiyeti de üst düzeyde yaşayabilirler.

Benzer şekilde, Jones ve Jones (1998) kendilerini okullarına ait hisseden ve sürekli destek gören öğrencilerin davranışlarının daha olumlu olduğunu belirtmektedirler. Eğitim sisteminin en küçük birimi olan, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içinde buldukları sınıf ortamını destekleyici, samimi ve sıcak bulan öğrenciler böyle bir sınıfta aidiyet ve başarı duygusunu üst düzeyde yaşamaktadırlar (Burden, 2003). Öğrencilerin

arkadaş canlısı ve sıcakkanlı öğretmenleri daha çok tercih ettiklerini belirten Jones ve Jones (1998), öğretmenleri tarafından sevildiğini hisseden öğrencilerin, hissetmeyen öğrencilere oranla daha yüksek akademik başarı ve daha olumlu sınıf içi davranışlar sergilediklerine dikkat çekmektedirler. Mcneely ve Falcı (2004) ise, öğretmenlerin öğrenciler arasında dostça ilişkiler kurmaları gerekliliğini vurgulayarak, öğrenci görüşlerinin kabul gördüğü empatik iletişim örüntüsünün hakim olduğu bir ortam yaratmalarının gerekliliğinin altını çizmektedirler.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından iyi bir şekilde analiz edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından öncelikle öğrencilerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların öğrenci davranışlarıyla ilişkisi anlaşılmalı, sınıfta öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi sağlanmalıdır (Celep, 1992). Etkili sınıf yönetiminin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamının destekleyici olması koşullarına bağlı olduğu ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Goh ve Fraser, 1998; Fraser, ve Chionh, 2009; Myers, 1994; Sidelinger ve Booth-Butterfield, 2010). Bu sebeple etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasında öğretmenlerin önderliğinde oluşturulan destekleyici ve işbirliğine dayalı sınıf ortamı önem kazanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak, onlarla güven ve saygıya dayalı ilişki kurabilen öğretmenler sadece öğrencileri ile olumlu ilişkiler kurmakla kalmayıp, sınıf ortamında da bu tarz bir yaklaşım kullandıkları için sınıftaki tüm öğrencilere örnek olarak, öğrencilerin kendi aralarında da benzer ilişki deneyimleri kazanmalarına katkı sağlayabilmektedirler. Gordon (2010), öğrencilerin her ne sebeple olursa olsun sınıf ortamına karşı güvensizlik duyduklarında, kabul görme ve ait olma gibi psikolojik gereksinimlerinin karşılanmadığını düşündüklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde okula karşı olumsuz duygular geliştirebileceklerini ve buna

bağlı olarak olumsuz davranışlar sergileyebileceklerine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okul algılarında öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişki algılarının belirleyici olduğu, öğretmenlerin öğrencilere sağlayacakları duygusal desteğin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmek mümkün olmaktadır.

## **V.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Okullar bilginin aktarıldığı yerler olmalarının yanında duygu ve düşünce paylaşımlarının da yaşandığı kurumlardır. Bu nedenle eğitim programları oluşturulurken, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve aileler gibi okul toplumu oluşturan bireylerin okul yaşamına dair sahip oldukları duyguları dikkate alınmalıdır (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okula aidiyetinde öğretmenleriyle kurdukları ilişkileri belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim örgütlerine dinamizm veren insanlar olarak öğretmenlerin, eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde, bireylerin ve toplumun geliştirilmesinde önemli rol oynadıklarını belirtmek mümkündür. Öğretmenlerin sınıf içi ilişkilerde öğrencileri güdüleyici rol oynamaları, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenini artıracak, ders ve okul süreçlerine etkin katılımlarını sağlayacak, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olacaktır (Birch, ve Ladd, 1998). Okul etkinliklerine aktif katılım sağlayan öğrenciler ise kendilerini okul toplumunun bir üyesi olarak hissederek, psikolojik olarak daha mutlu, sosyal açıda daha uyumlu, akademik yönden daha başarılı olabileceklerdir.

Öğrencilerin iyi bir eğitim-öğretim ve sağlıklı bir kişilik gelişim süreci geçirmelerinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımlarının ve tutumlarının etkisi yadsınmamaktadır (Ercoskun ve Nalçacı, 2005). Araştırma bulguları tarafından da desteklenen bu ifadelerle bağlı

olarak, öğrencilerin okul aidiyetinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilere karşı insancıl bir yaklaşım sergilemeleri, öğrencilerinin hepsine ayırım yapmadan gereken ilgiyi göstermeleri, öğrencilerin olumlu ya da olumsuz özellikleri hakkında geribildirimler sunarak kişisel yetkinlikleri konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaları, onların psikolojik, sosyal ve akademik yönden etkin bireyler olmalarına katkı sağlayacaktır (Kızmaz, 2006). Böylece, öğretmenleriyle ilişkileri sonucunda kendisini daha iyi tanıma fırsatı yakalayacak olan öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olacağı ve kendileri hakkında gerçekçi olmayan taleplerden kaçınarak daha sağlıklı kararlar alabileceklerini belirtmek mümkün olmaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde çalışma ortamına karşı duyguları da belirleyici olabilmektedir. Çalıştığı örgütte fikirlerini diğerleriyle paylaşabilen ve etkili iletişim kurabilen, saygı gördüğünü düşünen ve kendisini okul toplumunun bir üyesi olarak gören öğretmenler şüphesiz ki, benzer duyguları hissetmeyen öğretmenlere göre öğrencileriyle daha yakından ilgilenecek, onlarla daha iyi ilişki kurabileceklerdir. Dolayısıyla okul içerisinde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla ve okul yönetimiyle olan ilişkileri de öğretmen-öğrenci ilişkisini dolaylı yönden etkileyebilmektedir. Celep'e göre (1992), bir örgüt içerisinde farklı gruplar arasındaki iletişimi, örgütün genel iletişim yapısından soyutlamak olası değildir. Bu sebeple, okul içerisinde oluşturulan olumlu eğitim-öğretim atmosferi, tüm okul toplumuna dolayısıyla okulun verimliliğine yansiyabilmektedir (Hoşgörür, 2005). Hoşgörür'e göre (2005), okulda işbirliğine dayalı iş yapma konuları üzerine yoğunlaşarak, birlikte etkili çalışma becerileri geliştirebilen yöneticiler, olumlu okul iklimi oluşumuna katkı sağlayacaklardır. Olumlu okul iklimine sahip okullarda, disiplin sorunları en aza ineceği için sınıf yönetiminin etkin bir şekilde yapılması, öğretmen ve öğrenciler arasında etkili iletişim kurulması kolaylaşabilmektedir.



Toplumsal davranışın ve bireyler arası ilişkilerin yapısını belirleyen en önemli örgütlerden olan eğitim örgütlerinde, yöneticilerin tüm okul toplumuyla iyi ilişkiler içerisinde olması gerekmektedir (Celep, 2005). Açık sistem özelliğine sahip olan eğitim örgütlerinde eğitim yöneticileri, örgüt içerisindeki çalışanların yanı sıra, örgüt dışındaki farklı gruplarla da etkileşim içerisinde olmalıdırlar. Okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi okul toplumunu oluşturan bireylerle uyumlu ilişkiler sergilemeleri, okul çevresindeki bireylerle işbirliği ve dayanışma içerisinde bulunmaları şüphesiz gerekli ve istenilen bir durumdur. Bunun yanı sıra, okulların bilgi üreten kurumlar olabilmeleri için öncelikle yöneticilerin, verimli bir çalışma ortamının hazırlayıcısı olmaları gerekebilmektedir. Okullarda olumlu okul ikliminin oluşmasında, velilerle iyi ilişkiler kurulmasında, öğretmenlerin okula bağlılık duymalarında ve dolayısıyla iş veriminin ve performansın artmasında okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin ve kişilik özelliklerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Ercoskun ve Nalçacı, 2005). Dolayısıyla okul yöneticisi ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerini tatmin edici seviyede bulan, diğer bir ifadeyle kendisini okulunda mutlu hisseden öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurması ve onlarla sadece ders içi saatlerde değil, ders dışı saatlerde de ilgilenmesi olası görülmektedir.

Tüm bu ifadeler doğrultusunda, öğretmen-öğrenci ilişkisinde, yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkisinin de etkili olduğu ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin görevleri sadece fiziksel olarak eğitim-öğretim ortamını hazırlamak değil aynı zaman da okul içerisinde duygusal olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumlu bir atmosfer içerisinde bulduklarını hissetmelerini sağlayacak bir okul iklimi oluşturmaktır. Sınıf içerisinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratması beklenen öğretmenlerin, bunu gerçekleştirebilmeleri için okul içerisinde genel olarak olumlu bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Bu sorumluluğu da yerine getirmekle yükümlü olan kişilerin başında okul yöneticilerinin gelmektedir.

Aidiyet gibi bireylerin duygusal tatminlerine bağı, duyguların ön plana çıktığı bir süreçte, bu sürece zarar verecek bir dışlanma ile karşılaşan öğrencilerin aidiyet duygularını arttırıcı etkinliklerin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde başta okul yöneticileri ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler tarafından okul içerisinde öğrenciler arasında paylaşma ve işbirliğinin geliştirilmesi, arkadaş ilişkilerinde yetersiz kalan çocuklara destek verilmesine yönelik çalışmalar yapılarak akran ilişkilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler özellikle sınıfta izole edilen öğrencilerin var olan beceri ve yeteneklerini ön plana çıkartarak arkadaşları arasında bu öğrencilerin itibar kazanmalarına yardım edebilirler. Bu doğrultuda, okul yönetimi ve öğretmenler tarafından öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırıcı etkinlikler düzenlenerek, olumlu sınıf atmosferi oluşturmaya yönelik önlemler alınabilir. Böylece sınıf atmosferinde istenmeyen öğrenci davranışlarının da önüne geçilebilir. İlköğretimde akran ilişkilerini geliştirmek amacıyla yapılacak olan grup çalışmaları sadece sosyalleşmeyi sağlamakla kalmayıp, akademik yönden de öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ergenlerin daha çok akranlarına yöneldikleri bu dönemde öğretmenler ve ailelerin, öğrencileri yetişkinlik rollerine hazırlanmaları ve sosyalleşmeleri için arkadaşlık ilişkilerini geliştirme çabalarında bulunmaları önemli olabilmektedir.

Finn (1989), okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan öğrencilerin okul toplumuna karşı aidiyet duygularının gelişeceğini ve böylece okulun öğrencilerin hayatının vazgeçilmez bir parçası olacağına dikkat çekmektedir. İlköğretim okullarında öğrencilerin daha çok akademik bakımdan başarılarına önem verilmesine rağmen öğrencilerin, okula aidiyetleri ve okul tatminlerini geliştirici birçok etkinlik ve hizmet göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal yönden gelişmesini sağlayıcı etkinliklere yeterince yer verilerek onların kendilerini okul toplumunun önemli bir üyesi

olarak algılamaları sağlanabilir. Düzenlenecek ders dışı sosyal etkinliklerle öğrencilerin okula karşı olumlu duygular beslemelerine katkı sağlayacak olacak öğretmenlere, okul yöneticileri yardımcı olarak onların işini kolaylaştırabilir, öğretmenleri bu tip etkinlikler gerçekleştirmeleri için teşvik edebilirler. Benzer şekilde ailelerin öğrencilerin bu tip etkinliklere katılımına teşvik edilmelerinde ve onlardan destek alınmasında öğretmenler ve okul yöneticilerinin birlikte hareket etmeleri gerekmektedir.

Yukarıdaki belirtilen ifadeler ve araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin okula aidiyet geliştirmelerinde öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve akranlar gibi okul toplumunun tüm aktörlerine görevler düşmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmelerinde okul toplumunun etkili bir ekip çalışması gerçekleştirmesi gerekebilmektedir. Okulunda olumlu bir iklimin olduğunu düşünen, mutlu olan ve kendisini okulun bir parçası hisseden öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri de yüksek olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler ve yöneticiler sadece kendi aralarında değil, öğrenciler arasında olumlu ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olmalıdırlar. Ergenlerde olumlu akran ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla birlikte sosyal ve kültürel etkinlikler planlama, grup dayanışması, işbirliği geliştirme gibi becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından öğrencilerin okul iklimini daha olumlu algılamalarını sağlayacak okul merkezli uygulamalar ve etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve aileler öğrencilere karşı daha destekleyici ve olumlu bir iletişim tarzı sergilediklerinde, model alma yoluyla öğrenen bu yaş grubundaki öğrenciler kendi aralarında da benzer ilişkileri sergileyebileceklerdir. Sadece okulun fiziki

ortamı ve olanaklarının iyileştirilmesi öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinde yeterli olamamaktadır (Weiner, 1990). Bu doğrultuda düzenlenen sosyal etkinlikler, ders içerikleri ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin okula aidiyetlerini geliştirici yönde olabilmelidirler.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okula aidiyetleri üzerinde öğretmenleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin belirleyici rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak, öğretmenlik alanında lisans eğitimi almakta olan öğretmen adaylarında, sınıf içerisinde kurulan ilişkilerin öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişimi açısından önemi konusunda farkındalık yaratılması gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayarak sınıf yönetimi ve olumlu sınıf atmosferi yaratma konusunda temel bilgi, beceri ve davranışlarla donanmalarına olanak tanıyan bir nitelikte olması gerekmektedir. Bu doğrultuda Eğitim Fakültelerinin öğretmenlerin yetiştirilmesinde sınıf yönetiminin önemini dikkate alarak programlarını gözden geçirmeleri önerilmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde sadece okul içi kişiler arası ilişkilerin etkili olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin ailelerinin okul içi ya da dışında okul etkinliklerine katılımlarına yönelik duygularının da etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğretmenler tarafından anne-babalara çocuklarının eğitimine katılmalarının sadece akademik konularla sınırlı olmadığı, onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını gidermeye yönelik etkinliklere de katılmaları gerekliliği bildirilmeli ve aileler bu konuda bilinçlendirilmelidirler. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenler anne-babalar ile çocukları aracılığıyla değil, doğrudan iletişim halinde olarak, bu sayede etkin bir iletişim ve işbirliği sağlayabilirler.

### V.3. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın incelemesinde ilgili konunun yurt dışında nicel ve nitel yöntemler kullanılarak ele alındığı, Türkiye’de ise sınırlı sayıda yapılan araştırmalarda nicel araştırma yönteminin kullanıldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla, araştırma problemine ilişkin daha zengin bulgular elde edilebilme olanağı tanınması nedeniyle konunun nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmada, öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde etkili olan değişkenler sadece öğrencilerin perspektifinden incelenmiş, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Öğrencilerin okula aidiyeti üzerinde belirleyici rol oynayan etkenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için, öğrencilerin yanı sıra, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenci velilerinin görüşlerinin de dâhil edileceği benzer bir araştırmanın yapılması sonuçların farklı açılardan değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca araştırmada sadece kamu ilköğretim okullarındaki 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aidiyetini etkileyen değişkenler ele alınmıştır. Özel okullardaki öğrenciler örnekleme dâhil edilmemişlerdir. Kamu okullarına oranla öğrencilerine çok daha fazla sosyal etkinlikler sunan özel okullardaki öğrencilerin okula aidiyetleri üzerinde etkili olan değişkenler test edilebilir. Bu sayede benzer bir araştırmanın farklı evrenlerde yapılması bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılabilir.

Bununla birlikte, az mevcutlu sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile yakın ilişkiler kurup bunu geliştirme olasılıkları daha yüksektir (McNeely ve Falci, 2004). Bu yakın ilişkiler sayesinde öğrenciler kendilerini bulunduğu ortama daha yakın ve ait

hissedebilirler. Bu sebeple okul ve sınıf büyüklüğünün okula aidiyet üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin okula aidiyetinde cinsiyetin bir etkisi olup olmadığına bakılmıştır. Benzer araştırmalarda öğrencilerin yaşı, ailesinin eğitim ve sosyo-ekonomik durumu, ailenin büyüklüğü, okul yılı ve anne babanın birlikte ya da boşanmış olması değişkenleri dikkate alınabilir ve konuya ilişkin daha farklı bulgular elde edilebilir.

Bunun yanı sıra bu araştırmada kullanılmak amacıyla Türkçe'ye uyarlama çalışmaları kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçme araçlarının farklı örneklemeler ile değişen aralıklarda tekrar edilmesinin, bu araçların kavramsal yapılanması ve ölçme gücünü artıracakı düşünölmekte ve böylece Türkiye ve yurtdışındaki ilgili alanyazına katkı sağlayacakı öngörülmektedir.

Okula aidiyet ile ilgili yurtdışında farklı araştırma desenleri kullanılan araştırmalara rastlanmaktadır. Ülkemizde konuyla ilgili yok denecek kadar az araştırma olduğu ve bunların çoğunluğunun betimsel çalışmaları olduğu gözde çarpmaktadır. Ülkemizde okula aidiyetin kavramlaştırılması ile ilgili araştırmaların yanı sıra farklı türlerde çalışmaların da yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (First Edition. ). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11, 269-276.
- Anderman, E. A. ve Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Ashford, M. W. (1997). Preventing school violence by building connectedness: A local initiative. *Medicine Conflict And Survival*, 13, 57-62.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 319-348.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., ve Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considerin the school context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29-44.
- Baker, D.P. ve Stevenson, D.L. (1986). Mother' s strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlilik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6, 81-97.

- Barber, B. K. ve Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43, 209-216.
- Belenardo, S. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *NASSP Bulletin*, 85, 33-45.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Birch, S. H. ve Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Bollen, K. A. ve Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69, 479-504.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum And Teaching Dialogue*. 6, 131-143.
- Bozkurt, H. (2010). *İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Brophy, J. (1986). *On motivating students*. (First Edition). Michigan: Institute for Research on Teaching.
- Bruce, G. ve Crump, D. A. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management, creating a successful learning community* (Second Edition). USA: Wiley.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Byrne, M. B. (2009). Structural equation modeling with amos, eqs, and lisrel: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1, 55-86.
- Cangelosi, J. S. (2004). *Classroom management strategies, gaining and maintaining students' cooperation* (5. Baskı). USA: Wiley.
- Celep, C. (1992). Eğitim örgütlerinde iletişim. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 26-41.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Cihangir, Z. (2005). *Öz-belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu, iyi olma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chinn W. W. (1996). Perceived cohesion in groups: A confirmatory factor analysis of the dimension of belonging and morale. *Small Group Research*, 30, 751-766.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D. ve Gopal, A. (2002). Perceived cohesion in groups: A confirmatory factor analysis of the dimensions of belonging and morale. *Applied Developmental Science*, 1, 97-108.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system process across the life-span. *Infancy to Adulthood*, 23, 61-98.
- Cotten, S. R. ve Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-519.
- Cox, A., Duncheon, N. ve McDavid, L. (2009). Peers and teachers as a source of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773
- Deci, E. Ve Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

- De Lange J. (1995). Gender and communication in social work education: A cross-cultural perspective. *Journal of Social Work Education*, 31,7-75.
- Diaz, S. L. (1989). The Home Environment and Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary, The National Association for Education Conference, Hulston.
- Dunphy, D. C. (1979). Peer group socialisation. (Ed: R. E. Muus). *Adolescent Behavior and society*. (p. 178-196). New York: Random House.
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal iş bölümü*, (Çev. Ozankaya, Ö.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 8, 849-856.
- Epstein, J. L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advance in Readings/Language Research*, 5, 261-76.
- Ercoskun, H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 353-370.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley ve Sons.
- Emmons, C., Blatt, S. J., Kuperminc, G. P. ve Leadbeater, B. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Feldman, K. ve Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students* (First Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fraser, B.J. ve Chionh, H. Y. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18, 29-44.
- Freeman, M. C. (2005). African Americans and college choice: The influence of family and school (First Edition). Newyork: State University of New York Press.
- Froom, E. (1993). *Sahip olmak ya da olmamak* (Çev. Arıtan, A.). İstanbul: Arıtan Yayınları.

- Gagne, M. ve Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Giddens, A.(2005). *Sosyoloji* (Çev. Güzel, C.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Goodenow, C. ve Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goh, S. C. ve Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*(Çev. Kaplan, U.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, Washington.
- Gutman, L. M. ve Midgley, C. (1999). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Halawah, I. (2006). The effect of motivation, family environment and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33, 91-99.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Haynes, N. M., Emmons, C. ve Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. 2 Temmuz 2011 tarihinde <http://childstudycenter.yale.edu/comer/evaluation/surveys/> adresinden alınmıştır.
- Hirschy, A. S. ve Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77 ,85-100.

- Hollingsworth P. M. ve Hoover H. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*(Çev. Gürkan, T.). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Holt, M.K. ve Espelage, D.L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34, 309-328.
- İlgin C. ve Hacıhasanoğlu O. (2006). Göç-aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model: Berlin / Kreuzberg örneği. *İTÜ Dergisi*, 2, 59-70.
- Isenbarger, L.ve Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems (Fifth Baskı). USA: Allyn ve Bacon.
- Johnson, L.S. (2009). School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *The School Community Journal*. 19, 98-118.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karakütük, K., Tunç, B., Güngör, S., Bülbül, T. ve Özdem, G. (2006). The effect of school size on the sense of belonging, attendance, discipline and communication in school. İçinde Richards, J. K. (Edt.). *International perspectives on education and training*. (ss. 457-471). Athens: Athens Institute for Education and Reserarch.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaminski, J.W., Puddy, R.W., Hall, D. M., Cashman, S. Y., Crosby, A. E., ve Ortega, L.G. (2010). The relative influence of different domains of social connectedness on self-directed violence in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 460-473.
- Kızmaz, Z. (2006): Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling* (First Edition). New York: Guilford Press.
- Lampport, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of the literature. *Adolescence*, 28, 971-990.
- Laud, L. E. (1997). Moral education in America: 1600s – 1800s. *Journal of Education*, 179, 1– 10.
- Lobel, T. E. ve Bempechat, J. (1993) Children's need for approval and achievement motivation: An interactional model. *European Journal of Personality*, 7, 37-46.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Schools make difference. *Journal of Educational Research*, 96, 340-349.
- Majeed, A., Fraser, B. J. ve Aldridge, J. M. (2002). Learning environment and its association with students' satisfaction among mathematics students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5, 203-226.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Educational Research*, LSAY Research Report, No: 5.
- Marshall, J. C. ve Caldwell, S. D. (2006). *Core Measures ShowMe Character*. 25.05.2011 tarihinde [http://www.showmecharacter.com/Core\\_Measures.pdf](http://www.showmecharacter.com/Core_Measures.pdf). adresinden alınmıştır.
- Mcneely, C. ve Falci, C. (2004). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*, 74, 283-296.
- Meloro, P. C. (2005). *Do high school advisory programs promote personalization? Correlates of school belonging*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Rhode Island, Rhode Island, USA.
- Mersin il milli eğitim müdürlüğü stratejik planı*. 26 Mayıs 2011 tarihinde [http://mersin.meb.gov.tr/2010-2014MEM\\_Str\\_Plan.pdf](http://mersin.meb.gov.tr/2010-2014MEM_Str_Plan.pdf) adresinden alınmıştır.
- Morgan, C. (1984). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Arıcı H. ve diğerleri.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336–356.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- Murray, C. ve Greenberg, M, K. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of Social Psychology*, 38, 423-445.
- Myers, S. A. (1994). Learning the three C's: Classroom communication climate. *School of Communication Studied*, April, 1-31.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., ve Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42, 441-459.
- Niemeyer, A., Wong, M. M. ve Westerhaus, K. J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in Hispanic and Caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology*, 11, 613-632.
- Noddings, N. (1992). *Caring, the challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *Journal of Experimental Education*, 76, 145-169.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 156, 32-44.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.






- Qutaiba, A. ve Tamie, R. (2010). Self control and a sense of social belonging as moderators of the link between poor subjective wellbeing and aggression among Arab Palestinian adolescents in Israel. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1234-1245.
- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51, 60 – 75
- Pittman, R. B. (1991). Social factors, enrollment in vocational courses and high school dropout rates. *The Journal of Educational Research*, 84, 288-295.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76, 343-361.
- Pond, C. S. (1998). Acceptance and belonging. The promotion of acceptance and belonging within a group. *American Journal of Art Therapy*, 36, 81-89.
- Raffini, J.P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rizzo, T. A. (1988). The relationship between friendship and sociometric judgments of peer acceptance and rejection. *Child Study Journal*, 18(3), 161-191.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51, 16 -18.
- Ryan, M. R. ve Powelson, L. C. (1991). Anatomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Ryzin, M. J., Gravely, A. A., Roseth, C.J. (2009). Autonomy, belonging and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Youth Adolescence*, 38, 1-12.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (1. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanchez, B. Colon, Y. ve Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628.

- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A beginners guide to structural equation modeling*. Hillsdale: Erlbaum.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (1999). Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişki, 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Trabzon: KATÜ-Fatih Eğitim Fakültesi.
- Sidelinger, R. J. ve Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing Student Involvement: An Examination of Teacher Confirmation and Student-to-Student Connectedness in the College Classroom. *Communication Education*, 59, 185-213.
- Smith, C. ve Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseing and Development*, 82, 287-293.
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D. ve Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.
- Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1987).b The family- school relation and child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stewart, B. E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.
- Stipek, D. ve Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse?. *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49-73.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş-temel ilkeler ve lisrel uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. (2006). *Using Multivariate Statistics* (Fifth Edition.). Northridge:California State University.
- Tannen, D. (1992). How men and women use langue differently in their lives and in the classroom. *Education Digest*, 57, 3-4.



- Tannen, D. (1995). The Power Of Talk: Who Gets Heard And Why. *Harvard Business Review*, 73, 138-148.
- Terzi, A.R. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 98-108.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tolan, B., (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma* (1. Baskı). Ankara: AİTİA Toplum Bilimleri Araştırma Enstitüsü Yay.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-620.
- Wehlage, G. (1989). *Dropping out. Can schools be expected to prevent it?* Albany: State University of Newyork Press.
- Wickery, J. M. (2010). *The association between participation in extracurricular activities and achievement in children and adolescents: Effects of parental involvement, self-esteem, and school belonging*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Hoffman.

**EKLER****Ek-1. Valilik Onayı**

<p><b>T.C.</b> <b>MERSİN VALİLİĞİ</b> <b>İl Millî Eğitim Müdürlüğü</b></p>	 <p>MERSİN ÜNİVERSİTESİ MERSİN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ MERSİN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ</p>		
<p>Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/ Konu : Uygulama İzni</p>	<p>39259</p> <p>07 ARK 2011</p>		
<p><b>VALİLİK MAKAMINA</b></p>			
<p><b>İlgi :</b> Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin, 05/12/2011 tarihli B.30.2.MEÜ.0.70.03.00-605.01-1570/17867 sayılı yazısı.</p>			
<p>Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma USLU'nun, "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Okula Aile Katılımının Rolü" konulu tezine veri toplamak için, İlimiz, merkez ve çevre ilçelerdeki ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilere uygulama yapması ile ilgili izin talebi incelenmiş olup, 06/12/2011 tarihli komisyon kararı ve anket çalışma programı ilişikte sunulmuştur.</p>			
<p>Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi <b>Fatma USLU'nun</b>, İlimiz, merkez ve çevre ilçelerdeki ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerine gönüllük esasına dayalı olarak uygulaması uygun görülmektedir.</p>			
<p>Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.</p>			
 <p><b>ORHAN EYÖVGE</b> Vali a. Vali Yardımcısı</p>	 <p><b>Hasan GÜL</b> İl Millî Eğitim Müdürü</p>		
<p><b>EKLER:</b> 1- Kom görüşü 2- Ün. Yazısı ve ekleri (7 Sayfa.)</p>			
	<p>Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenışehir / MERSİN Bilgi İçin : / Saniye PARLAK / Şef Canan YAŞA / VHKI Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81-84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 – 19 E-Posta: mersinmem@meb.gov.tr – istatistik33@hotmail.com Elektronik Ağ: http://mersin.meb.gov.tr</p>	 <p>Mersin Mükemmeliyet Kurumu</p>	<p><b>Kağıttest</b> ISO 9001:2008</p>

## Ek-2. Ölçme Aracı

Sevgili Öğrenciler,

Sizin okuldaki yaşantınız ile ilgili bazı bilgileri toplamak amacıyla hazırlanan bu ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunurken, ikinci bölümde okul yaşantınızda etkileşim halinde bulunduğunuz öğretmenleriniz, arkadaşlarınız ve ailenizle ilgili fikirleriniz almaya yönelik sorular bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar kimliğinizi ortaya koymayacak biçimde kullanılacak ve kesinlikle kişisel bir değerlendirme yapılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırmanın sonucunu etkileyeceği için bütün sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir.

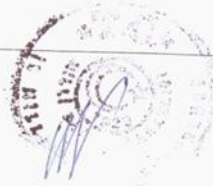
İlginize teşekkür ederim.

Belirtilen her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki sayının üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

### I.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel ve akademik bilgilerinizle ilgili ifadeler bulunmaktadır.

1) Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )	2) Yaşınız:
3) Sınıf Düzeyiniz: 7. Sınıf ( ) 8 Sınıf ( )	4) Bu okulda kaçınıcı yılınız:.....
5) Anne Sağ ( ) Ölü ( )	6) Baba Sağ ( ) Ölü ( )
7) Anne baba birlikte ( ) Anne baba boşanmış ( )	8) Kardeş sayınız (siz dahil):.....
9) Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz.....	10) Ailenezin gelir düzeyi: 0-500 ( ) 501-1000 TL ( ) 1001-1500 ( ) 1501-2000 TL ( ) 2001 TL ve üzeri ( )
11) Babanızın Mesleği:.....	12) Babam çalışmıyor çünkü, Emekli ( ) İşsiz ( )



13) Annenizin Mesleği:.....	14) Annem çalışmıyor çünkü. Emekli ( ) İşsiz ( ) Ev hanımı ( )
15) Annenizin eğitim düzeyi: Hiç okula gitmemiş ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( )	16) Babanızın eğitim düzeyi: Hiç okula gitmemiş ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

## II. BÖLÜM

	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 Okulumdaki öğrencilerin davranışları iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2 Okulumdaki öğrenciler ilgili insanlardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
3 Okulumdaki öğrenciler birbirlerini severler.	(1)	(2)	(3)	(4)
4 Okulumdaki öğrenciler birbirlerine güvenirliler.	(1)	(2)	(3)	(4)
5 Okulumdaki öğrenciler birbirlerine yardım ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)
6 Okulumdaki öğrenciler öğretmenlerine saygı duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
7 Okulumdaki öğrenciler birbirlerine saygı duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
8 Okulumda öğretmenler öğrencilerin sınavlarda başarılı olmaları için çok çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
9 Okulumuzdaki öğretmenler sorunlarımız olduğunda biz öğrencilere yardım ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)
10 Bu okulda başarılı olabileceğimi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)
11 Öğretmenlerim benimle ilgilenirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
12 Bu okulda okumayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13 Öğretmenlerim okuldaki çalışmalarında başarılı olabileceğime inanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)



	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Biraz Katılmıyorum (2)	Biraz Katılıyorum (3)	Kesinlikle Katılıyorum (4)
14 Okulumdaki öğretmenler okulla ilgili sorunlarımızda biz öğrencilere yardım ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)
15 Sorunlarım hakkında öğretmenlerimle konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
16 Öğretmenlerim kendimi iyi hissetmemi sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
17 Kendimi bu okula ait hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
18 Kendimi bu okulun bir üyesi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
19 Kendimi bu okulun bir parçası olarak görürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)
20 Ailem okul etkinliklerine yardım etmeye gönüllüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)
21 Ailem veli toplantılarına katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
22 Ailem okuldaki gelişimim konusunda öğretmenlerimle görüşür.	(1)	(2)	(3)	(4)
23 Ailem okul etkinliklerine katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
24 Ailem okuldaki çeşitli çalışmalara ellerinden geldiğince yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)
25 Ailem evde ders çalışma saatleri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
26 Ailem okulda ne yaptığım ile ilgilenir.	(1)	(2)	(3)	(4)
27 Ailem ödevlerimi gözden geçirir.	(1)	(2)	(3)	(4)
28 Ailem okulda neler yaptığım konusunda benimle konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)
29 Ailem ödevlerimi yapabilmem için evde bana bir yer ayarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)

