



**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Elif ZENGİN AKSU**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temel Eğitim Anabilim Dalı**

**2019**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Evaluation of Primary School Children's School Attachment With Regards to Various  
Variables)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ZENGİN AKSU

Danışman: Doç. Dr. Ali YILDIZ

Erzurum  
Temmuz, 2019

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Elif ZENGİN AKSU tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışması 12 / 07 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI  
*Artvin Çoruh Üniversitesi*

Danışman: Doç. Dr. Ali YILDIZ  
*Atatürk Üniversitesi*

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI  
*Atatürk Üniversitesi*



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

24 Temmuz 2019



Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12 / 07 / 2019



Elif ZENGİN AKSU

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, hoş görüşü ve yol göstericiliğiyle her sorun yaşadığımda yanına gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ali YILDIZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Yine araştırmamda kaynak ve yöntem konusunda bilgilerinden faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Begüm SATICI ve Doç. Dr. Esra YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Seydi Ahmet SATICI ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞÇI NAMLI'ya tezime katkılarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Bu süreçte bana güç veren eşim M.Çağrı AKSU'ya ve neşe veren oğlum Oğuz Kaan AKSU'ya teşekkür ederim.

Elif ZENGİN AKSU

**ÖZ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ**  
**DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Elif ZENGİN AKSU**

**Temmuz 2019, 71 Sayfa**

**Amaç:** Çalışmada ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme, kardeş sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması ve okula bağlılık düzeyi ile veli katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Çalışma nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde bulunan 4 ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıfına devam eden 302 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin ve velinin demografik özelliklerinin belirlenmesi için Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlılık Ölçeği ve Veli Katılımı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS ile Levene homojenlik testi dikkate alınarak ilgili *t* değerleri, tek yönlü varyans analizi, Welch testi, Tamhane's T2 test, Tukey çoklu karşılaştırma test ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

**Bulgular:** Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyetin, okula bağlanmayla, öğretmen değiştirmenin okula bağlılıkla, okula ve arkadaşla bağlanmayla, kardeş sayısının okula bağlılık toplam puanıyla, öğretmene ve arkadaşla bağlanma ile anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. Okul değiştirmeye okul bağlılık arasında anlamlı farklılaşma olmadığı, veli katılımının alt boyutlarından okul ve öğretmenle iletişim, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme, gönüllü aktif katılım, çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme ile okula bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkarıldı.

**Sonuç:** Öğrencinin öğretmen değiştirmesinin ve kardeş sayısının, velinin sosyal ve kültürel etkinliklere katılmasının ve öğrenciyi bu yönde desteklemesinin okula bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bunların aksine okul değiştirmenin okula bağlılık düzeyi üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Okula bağlılıkla ilişkili değişkenlerin daha çok katılımcının olduğu farklı çalışma gruplarında araştırılması önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul öğrencileri, okula bağlılık, öğretmen değiştirme, okul değiştirme, veli katılımı

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**  
**EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S SCHOOL ENGAGEMENT**  
**WITH REGARDS TO VARIOUS VARIABLES**

**Elif ZENGİN AKSU**

**July 2019, 71 Pages**

**Purpose:** The study aims to ascertain whether primary school children's level of school engagement differs according to gender, changing schools, changing teachers and the number of siblings and to determine the relationship between the level of school engagement and parent participation.

**Method:** The study was carried out based on the correlational survey model which is one of the quantitative research approaches. Target population of the study consists of 302 third-grade and fourth-grade students of four primary schools in Artvin studying during the academic year of 2018-2019, along with their parents. In order to determine the demographical qualities of the children and parents, the study uses the data collection tools of Personal Information Form, School Attachment Scale for Children and Adolescents, and Parent Participation Scale. In the analysis of the data, SPSS and Levene homogeneity test were taken into account and *t* score, one way analysis of variance, Welch test, Tamhane's T2 test, the Tukey multiple comparison test and the Pearson product-moment correlation coefficient were calculated.

**Findings:** When the findings of the data analysis were examined, it was observed that there are meaningful correlations between gender and school engagement, changing teachers and school engagement, students' attachment to school and friends, the number of siblings and the total school engagement score, attachment to teacher and friends. It was also revealed that there is no meaningful difference between changing school and school engagement and that there is a meaningful correlation between school engagement and communication with the school and teacher, helping the child with homework and supporting their studies, voluntary active participation, and supporting the child's socio-cultural development, which are amongst the subdimensions of parent participation.

**Result:** It can be inferred that changing teachers and the number of siblings, parents' participation in social and cultural activities and parents' support for their children in that regard have a correlation with the level of school engagement. On the contrary, it was observed that changing schools does not have an impact on the level of school engagement. It is suggested that variables pertaining to school engagement be studied in different study groups with more participants.

**Keywords:** Primary school children, school engagement, changing teachers, changing schools, parent participation.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar.....	6
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	7
Sosyal Kontrol Teorisi (Sosyal Bağ Teorisi).....	7
Öz-Kontrol Kuramı.....	7
Sosyal Gelişim Modeli.....	8
Gerilim Kuramı.....	8
Zihinsel Çerçeve Kuramı.....	8
Etiketleme Kuramı.....	9
Okula Bağlılık.....	9
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	25
Yöntem.....	25
Araştırma Yöntemi.....	25
Çalışma Grubu.....	25
Veri Toplama Araçları.....	26
Süreç.....	27
Verilerin Analizi.....	28



Araştırmacının Rolü .....	28
Geçerlik ve Güvenirlik .....	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	30
Bulgular .....	30
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir? .....	30
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Okul Değiştirmelerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir? .....	31
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Öğretmen Değiştirmelerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir? .....	32
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir? .....	34
İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri İle Veli Katılımı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	36
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	38
Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	38
Tartışma .....	38
Sonuç .....	42
Öneriler .....	43
KAYNAKÇA .....	45
EKLER .....	55
EK-1. İzin Belgesi .....	55
EK-2. Öğrenciler İçin Kişisel Bilgi Formu .....	56
EK-3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlılık Ölçeği .....	57
EK-4. Veliler İçin Kişisel Bilgi Formu .....	58
EK-5. Veli Katılım Ölçeği .....	58
ÖZ GEÇMİŞ .....	60

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler .....	25
Tablo 2. Okula Bağlılık Düzeyinin Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları .....	30
Tablo 3. Okula Bağlılık Düzeyinin Okul Değişirmeye İlişkin t Testi Sonuçları.....	31
Tablo 4. Öğretmen Değişirme Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	32
Tablo 5. Öğretmen Değişirme Durumları Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	33
Tablo 6. Kardeş Sayısı Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	34
Tablo 7. Kardeş Sayısı Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	35
Tablo 8. Değişkenler Arası İlişkiler .....	36

## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

- ACER** : Australian Council for Educational Research  
**OECD** : Organisation for Economic Co-operation and Development  
**PISA** : Programme for International Student Assessment



## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Öğrencilerin okula bağlılığı, günümüzde devam etmekte olan eğitim tartışmalarında önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin öğrenebilmesi için gerekli olduğu düşünülen okula bağlılık genel anlamda öğrencinin okula devamı, okuldaki etkinliklere katılımı, öğrenmek için çaba harcaması, olumlu öğrenci davranışları ve okulun çevresi ile bağlantılarını içeren bir yapı olarak ele alınır (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004). Başka bir deyişle okula bağlılık, öğrencilerin okuldaki bireylerle etkileşimini içerdiği kadar okuldaki aktivitelere, akademik çalışmalara olan ilgisini, aidiyet, güven ve saygı duygularını içermektedir (Taylor, 2001).

Okula bağlılık kavramının, öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları ve okuldaki diğer kişilerin kendilerini sevme derecesi olarak tanımlandığı görülmektedir (Mouton, Hawkins, McPherson & Copley, 1996). Benzer şekilde öğrencilerin okuldaki kişilere kendisini ne kadar yakın hissettiği, okulda olmaktan ne kadar mutlu olduğu ve okula kendisini ne kadar ait hissettiği şeklinde ifade edilmektedir (Moody & Bearman, 1998). Aynı zamanda okula bağlılık, öğretmene duyulan saygı ve öğrencilerin öğretmenlerinin kendileri hakkında ne düşündüklerini umursamaları ile ilgili görülmektedir (Gottfredson, Fink & Graham, 1994).

Bebeklikte ebeveyni ya da temel bakım vereni ile güvenli bir bağ kurabilen bireyler ilerleyen yaşlarda etkileşim kurdukları kişiler ile benzer güçlü bağlar kurarak duygusal yakınlık sağlayabilmektedirler (Bowlby, 1973). Böylece sosyal ortama girdiklerinde kendilerini bağlılık kurdukları ilişkilerin bir parçası olarak hissedebilmekte ve buldukları ortama bağlılık geliştirebilmektedirler (Lee & Robbins, 1998). Maslow (1954), ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ve güvenlik gibi alt düzey ihtiyaçlarını karşılayan bireylerin ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının ortaya çıktığını bunları karşılayabildikleri sürece kendilerini bir grubun parçası olarak güvende hissedebileceklerini belirtmektedir. Aksi takdirde kendilerini ortama ait hissedemeyen bireyler reddedilme düşünceleri ile kendilerini soyutlayabilir ve yabancılaşma yaşayabilirler. Dolayısıyla bu ihtiyaçları sağlanamayan öğrencilerin okula uyum ve davranış sorunları geliştirebilecekleri söylenebilir (Maslow, 1954).

Çocuklar ilkokula başladıklarından itibaren yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu süreç, evden ayrılan ve yeni bağlar kurmak zorunda olan çocuklar için

hem risk hem de yeni deneyimler içermektedir. Bu nedenle okul ortamında tutarlı ve güvenli ilişkileri deneyimlemek, hem kendi benliklerine yönelik olumlu algı geliştirmelerine, özgüvenlerini sağlamlaştırmaya hem de okula bağlılık geliştirmelerine destek olabilmektedir (Ubha & Cahill, 2014). Hatta ilerleyen yıllarda ilkokulda kurulan güvenli bağların çocukların zihinsel sağlıklarını koruyarak başa çıkma becerileri geliştirmesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Prior & Glaser, 2006). Nitekim ilkokul dönemindeki öğrenciler sınıfta derse hazır bir şekilde bulunma ve katılım gösterme konusunda büyük yaştaki öğrencilerden daha istekli olabilmekte ve olgunlaştıkça daha aktif rol alabilmektedirler (Finn, 1989). Dolayısıyla onlar için yeni bir deneyim olan okulun ilkokul döneminden itibaren cezbedici kılınması ve güvenli bağlar kurulmasının okula bağlılık açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Okula bağlılık öğrencinin okula sosyal ve psikolojik olarak bağlanmasını içerdiğinden akademik başarı için önemli bir bileşendir (Anderman, 2002). Okula bağlılık öğrencilerin sınıftaki etkinliklere dikkatlerini verebilmelerini, okulu ciddiye almalarını ve akademik olarak da kendilerini geliştirme motivasyonlarını ortaya koymaktadır (Simons- Morton & Crump, 2003). Benzer şekilde okula bağlılık, öğrencilerin ödevlerine ne kadar vakit ayırdıklarını, notları ve sınav sonuçları ile ne kadar ilgili olduklarını içermektedir (Manlove, 1998). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin okul bağlılıkları ile okul başarıları ve davranışları arasında ilişki olduğu saptanmıştır. (Bellici, 2015; Conchas, 2001; Karaşar & Kapçı, 2016; Duy & Yıldız 2015; Altuntaş & Sezer; Özdemir 2015). Okula bağlılığın olmayışı yaşamın erken dönemlerinde antisosyal davranışlara neden olabileceğinden gençlerin suça karışmalarının önlenmesi için önemli bir faktördür (Klem & Connell, 2004; Ripski & Gregory, 2009; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Oysa okula yüksek düzeyde bağlılık sergileyen öğrencilerin, akademik açıdan daha başarılı olma ve ergenliğin gizli tehlikelerinden kaçınma olasılıklarının daha fazla olduğu belirtilmiştir (Skinner vd., 2008).

Okul içi ve dışındaki saldırgan davranışların hem küçük çocuklarda hem de ergenlerde okula bağlanma ile ilişki göstermesi, okula bağlanma ile ilgili alanyazında önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okula bağlılık ile şiddet arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Balkıs, Duru & Buluş, 2005; Gören, 2017; Sağlam & İkiz, 2017). Her ne kadar okula bağlılığı yüksek düzeyde olan öğrencilerin saldırganlıkları daha az düzeyde olsa da bu motivasyon üzerindeki etkenlerin de oldukça önemli olduğu düşünülebilir. Bu noktada, öğrencilerin durumsal ve bağlamsal değişkenleri nasıl algıladıkları ön plana çıkmaktadır. Okula bağlı olarak görülen öğrencilerin okulun önemli bir kurum olduğunu bildikleri, kendi bireysel ihtiyaçlarına cevap verebileceğini düşündükleri ve tüm bunlar nedeniyle okulu ödüllendirici bir yer olarak gördükleri ifade edilmektedir (Hill &

Werner, 2006). Dolayısıyla okulda ihtiyaçları karşılanan ve okulda bulunmaktan memnun olan öğrencilerin okula daha fazla bağlandıkları ve saldırgan davranışları daha az gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin akranlarını, öğretmenlerini ve okulun diğer özelliklerini içeren okul ortamı ile ailelerin öğrencilerin okula olan ilgi ve bağlılıklarında önemli roller sergiledikleri görülmektedir (Ou, 2005). Benzer şekilde Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson (2003) öğrencinin okula bağlılığını incelerken akranlar, okul ortamı ve ailenin de göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmişlerdir.

Arkadaşlık kalitesinin ve akran sosyal desteğinin birlikte yüksek okul bağlılığı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Perdue, Manzeske & Estell, 2009). Ayrıca, arkadaşların özellikleri, öğrencilerin okul motivasyonunu ve davranışını etkileyebilir (Berndt, 1999). Ryan (2001), akran grubu özelliklerinin öğrencilerin okuldan hoşlanmaları ve akademik başarılarını yordadığını ortaya koymuştur. Okula karşı olumlu tutumlar içeren arkadaş ilişkileri kurmak, okul katılımını teşvik ederken, sorunlu davranışlara sahip arkadaşlarla ilişki kurmak ise okulun katılımını engelleyebilmektedir (Chen & Astor, 2011). Arkadaş ilişkilerinin okula bağlılığı yordayan bir değişken olmasının yanında öğretmenden gelen sosyal destek okul bağlılığında oldukça önemli bir yere sahiptir (Li *vd.*, 2011).

İlkokul öğrencilerinin ailelerinden sonra bağlılık geliştirdikleri ilk kişi öğretmenlerdir. Öğretmenlerine güvenli şekilde bağlanan çocuklar ile güvensiz bağlanan çocuklar arasında farklılık vardır (Commodari, 2013). Öğretmene bağlı olmayan öğrenciler olumlu veya olumsuz dikkat çekmeye çalışırlar, bu öğrenciler daha çok desteğe ihtiyaç duyarken, güvenli bağlanan öğrenciler sunulan desteği kabul ederler, ihtiyaç duyduklarında sıkıntılarını açıkça ifade edebilirler (Belsky & Fearon, 2002). Öğrencilerin okula bağlılık geliştirmelerinde öğretmenlerin sağladıkları desteğin önemi çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Arastaman, 2006; Kızılay, 2008; Wang & Holcombe, 2010). Öte yandan öğrenci güvenli bir şekilde bağlandığı öğretmeninden çeşitli nedenlerle ayrılmak zorunda kalabilir. Nedenlerden biri ülkemizde uygulanmakta olan ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Uygulamada öğretmenler istedikleri zaman işten ayrılabilen ya da işlerine istendiği zaman son verilebilmektedir. Ücretli öğretmenlik uygulamasından dolayı öğretmeni sık sık değişen sınıfların akademik başarılarının ve okula karşı tutumlarının olumsuz etkilendiği ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Polat, 2014). Başka bir açıdan bakıldığında öğrenciler şehir içi ya da şehir dışına taşınma gibi sebeplerle okul ve öğretmen değiştirebilmektedirler. Bu öğrencilerin yeni okullarına uyum sağlamada zorlanabildikleri görülmektedir (Bozan & Kaştan, 2018).

Öğretmenlerin duygusal desteğinin akademik yeterliliğin kilit bir yordayıcısı olmasının yanı sıra velilerden gelen sosyal desteğin özellikle daha az refah sahibi evlerden

gelen çocuklar arasında akademik başarı ve okula bağlılığı ile ilişkili olduğu gösterilmektedir (Malecki & Demaray, 2003, 2006). Okula bağlılığa etki eden faktörlerden veli katılımının öğrencilerin okul bağlılığını belirleyen önemli bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Simons- Morton & Crump, 2003). Veli katılımının, okula yönelik olumlu duygular ve davranışlar geliştirmelerine öğrencilerin okula daha hevesli bir şekilde gelmelerine, öz-saygılarının artmasına destek olabileceği belirtilmektedir (Kılıç, 2009). Öğrenme-öğretme sürecinin işleyişinde okul başarısını artıran etmenler üzerinde yapılmış olan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile işbirliğinin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). Bu nedenle öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artırılması konusunda yapılacak çalışmalarda öğrenciler tek başlarına ele alınamayacağı düşünülmektedir. Okul, öğretmen, öğrenci ve veli eğitimin ortak paydaşlarıdır ve birlikte ele alınmalıdırlar.

Türkiye’de uygulanan 4+4+4 modelinin okulu bırakmayı azaltmayı amaçlamaya yönelik olmasına rağmen öğrencilerin okula bağlılıkları için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak için yapılacak müdahale çalışmaları için öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ve etkileyen faktörlerin incelenmesine gerek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula bağlılığı ve okula bağlılığını etkileyen faktörler çalışmada ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmada ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme, kardeş sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması ve okula bağlılık düzeyi ile veli katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### **Araştırma soruları.**

1. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri okul değiştirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri öğretmen değiştirmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile veli katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Öğrencilerin, topluma sağlıklı bir şekilde bağlanabilmesi için okul örgütü paydaşlarının, öncelikle öğrencilerin aile yaşamından sonra girdikleri ilk sosyal ortam olan okula bağlılık seviyelerinin artırılması için çalışmalar yapması gerekmektedir (Sinclair *vd.* , 2003). Okula bağlılık seviyeleriyle ilgili olan unsurları araştırmak ve gerekli önlemleri almak büyük önem taşımaktadır (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Alanyazın incelendiğinde yurtdışında okula bağlılık konusu üzerinde ilkökul öğrencilerinden lise öğrencilerine kadar her yaş grubu üzerinde önemle durulduğu, deneysel ve betimsel birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Fall & Roberts, 2012; Garcia-Reid, 2007; Simons-Morton & Chen, 2009). Ancak yurtiçi çalışmaları yeterli olmadığı gibi bu araştırmaların daha çok ortaokul (Bellici, 2015; Can, 2008; Katıtaş, 2012; Uslu, 2012) ve lise öğrencilerinin (Akman, 2013; Arastaman, 2009; Mengi, 2011; Ünal & Çukur, 2011) okula bağlılıkları ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ilkökul öğrencilerinin okula bağlılıklarının araştırılacak olması çalışmanın önemli yanlarından biridir.

Okula bağlılığa etki eden faktörlerden biri aile katılımıdır. Aile katılımının ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığına olumlu yönde etki ettiği çıktısına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Erol, 2016; Uslu, 2012). Ancak ilkökul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile aile katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışma özgünlük taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcılarının ilkökul öğrencileri ve velilerinin olması bu çalışmanın önemli bir başka yönüdür. Çünkü okul ortamına uyum sağlayamama, olumsuz okul deneyimleri ve sonucunda okulu bırakma düşüncelerinin başlangıcı olarak ilkökul yılları görülmektedir (Barclay & Doll, 2001). İlkokul yıllarında okula bağlılığı arttıracak etmenlerin çalışılması öğrencilerin ilerleyen yıllardaki öğrenim hayatlarını da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Ayrıca öğrenciler ilkökul hayatları boyunca çeşitli nedenlerle öğretmen veya okul değiştirmek zorunda kalabilmektedirler. Bu durum veliler tarafından istenmeyen, öğrencinin akademik başarısını, okula bağlılığını olumsuz etkileyen bir olay olarak düşünülmektedir. Ancak öğretmen değişikliği ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır (Işık & Erdoğan, 2017). Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkıda bulunulacağı sanılmaktadır.



### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde dört ilkokulda üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 302 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ile,
2. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlılık Ölçeği ve Veli Katılımı Ölçeğiyle elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

1. Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği,
2. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlılık Ölçeğinin çocukların okula bağlılıklarını ölçtüğü,
3. Veli Katılımı Ölçeğinin velilerin çocuklarının okul hayatına ilgi ve katılımlarını ölçmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### **Terim ve Tanımlar**

**İlkokul:** 6-11 yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek temel becerileri kazandırmayı hedefleyen ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim kurumudur (Erden, 1998).

**Bağlılık:** Kişinin hayatında önemli gördüğü kişi ya da nesnelere kuvvetli ve devamlı bir duygusal bağ ile bağlanmasıdır (Bretherton, 1992).

**Okula Bağlılık:** Öğrencilerin okulla, okulun çalışanlarıyla ve okul tarafından yapılan sosyal etkinlikler ve okulun sağladığı diğer faaliyetlerle olan ilişkisidir (Maddox & Prinz, 2003).

**Veli Katılımı:** Ailenin öğrencisinin öğrenmesini ve gelişmesine destek olmak amacıyla okulda yapılan etkinliklerden haberdar olması ve bu etkinliklere aktif katılımı, öğretmenlerle ve diğer velilerle yakın ilişkiler kurması ve öğrencinin okuldaki ders içi ve dışı etkinliklere katılımını özendirmesini içeren bir ilişkilenemeyi ifade etmektedir (Niemeyer, Wong & Westerhaus, 2009).

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Sosyal Kontrol Teorisi (Sosyal Bağ Teorisi)

Okula bağlılık kavramından ilk kez Hirschi (1969)'nin sosyal kontrol kuramında bahsedilmektedir. Sosyal kontrol kuramı, genel olarak suç işleme davranışını açıklamaya çalışan kuramlardan biridir. Diğer suç işleme davranışını açıklamaya çalışan kuramlarda, bireylerin neden suç işledikleri tartışılırken sosyal kontrol kuramında neden suç işlemedikleri üzerinde durulur (Maddox & Prinz, 2003). Bu kuramda, özellikle aile ve okul gibi geleneksel kurumlara bağlılığın olmadığı durumlarda, kişilerin suç işlemeye daha yatkın oldukları, tam tersi şekilde bu unsurlara bağlılığın suç işlemeyi önleyici bir etkisinin olduğu savunulmaktadır (Kızmaz, 2004). Kuramda okula bağlılık, bireyin toplumsal ve geleneksel değerlere bağlılığını artıran ve suç işlemede engelleyici bir faktör olarak önemli bir yer tutmaktadır (Hirschi, 1969).

#### Öz-Kontrol Kuramı

Sosyal kontrol kuramının, basit suçları açıklamada yeterli olduğu ancak ağır cezalı suçları açıklayamadığı ileri sürülünce, Gottfredson ve Hirschi (1990) bağlılık, kendini verme, iştirak ve inanç gibi dışsal faktörlerle ilgili olan sosyal bağ kuramına suç işlemeyi engelleyen içsel bir güç olarak öz-kontrolü dâhil ederek öz-kontrol kuramını geliştirmişlerdir. Bu kuramda, okula bağlı olmama durumu suç işlemenin nedenleri arasında değil öz-kontrol eksikliğinin bir sonucu olarak ele alınmıştır. Düşük öz-kontrol dürtüsellik, risk almaktan zevk alma, fiziksel etkinlikleri zihinsel etkinliklere, basit görevleri karmaşık görevlere tercih etme, başkalarıyla ilgili hassas olmama ve çabuk öfkelenme olarak tanımlanmaktadır (Gresham & Elliott, 1990). Ayrıca düşük öz-kontrollü bireyler kendilerine uzun süreli hedefler belirleyememekte ve anlık doyum ile davranışlarını yönetmektedirler. Ek olarak, böyle bireylerin düşük öz-kontrol düzeyinde olmaları nedeniyle okula bağlılık kuramadığı da belirtilerek aykırı davranışların düşük okula bağlılığın bir sonucu olmadığı, ikisinin de düşük öz-kontrolün bir sonucu olduğu söylenebilmektedir (Gottfredson & Hirschi, 1990; Taylor, 2001).

## **Sosyal Gelişim Modeli**

Sosyal gelişim modeli, kontrol kuramları gibi suç işlemeyi engelleyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu modelde, suçun temel kaynağı aileye olan bağlılığın zayıf olması ve olumsuz arkadaş etkisi ve okul gibi temel kurumlara bağlılığın olmaması olarak görülmektedir (Hawkins & Weis, 1985).

Bu model, çocukların sosyalleşmemeleri veya sorunlu bir sosyalleşme biçiminin suçluluk yapılarının önemli bir yordayıcısı olarak görmektedir. Bu nedenle bu kuramda suçluluğun engellenmesi için bireylerin sosyalleşme biçiminin toplum için yararlı olacak şekilde gerçekleştirilmesi, toplumsal bağlılıklarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Hawkins & Weis, 1985).

Çocuklara, katılım olanağının sağlanamaması, onların yalnızlaşmalarına veya problemlili çocuklarla daha çok vakit geçirmelerine ve suç işlemeye daha yatkın olmaları açısından tehlikeli görülmektedir (Ellis & Walsh, 2000). Katılım, sosyal gelişim modelinde okula bağlılığın öncüsü olarak ele alınmaktadır (Hawkins & Weis, 1985).

## **Gerilim Kuramı**

Suçluluğun açıklanmasında, okul bağlılığına değinen önemli kuramlardan biri olan gerilim kuramı, aynı toplumda neden bazı bireyler suç işlemezken bazı bireylerin daha fazla suç işlediklerini açıklamaya çalışarak (Cullen & Agnew, 2003) suçluluğun artmasından okul ve aile gibi toplumsal kurumları sorumlu tutmaktadır (Cloward & Ohlin, 1960; Kızmaz, 2004). Gerilim kuramı savunucularına göre suç, ekonomik yönden dezavantajlı durumda olan, alt ve orta sınıfa mensup öğrencilerin üst kesimlerle eşit imkânlarla sahip olamamalarından dolayı, üst sınıfa meşru yollarla yükselebilecek gayretleri engellendiğinde gayri meşru yolları deneme eğiliminde olmaları ile gerçekleştiği varsayılmaktadır (Merton, 1968).

Gerilim kuramı, çocukların okulda öğretmenleriyle, okul yöneticileriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerinde stres ve gerilime neden olabilecek başarısızlık, öğretmenlerle yaşanan olumsuz durumlar, okul idaresinin uyguladığı adaletsiz disiplin ve yaptırımlar gibi olumsuz durumların önlenmesi için uygulanabilecek programlarla, yaşanan sorunların çözümünde öğrencilerin okula bağlılıklarının artırılmasının önemi üzerinde durmaktadır.

## **Zihinsel Çerçeve Kuramı**

Zihinsel çerçeve kuramına göre, okul zorbalığında bulunan yani fiziksel şiddet, alay etme, ayrımcılık yapma, dışlama, okul eşyalarına zarar verme gibi davranışlarda bulunarak okuldaki güvenli ortamı tehdit edenlerin büyük bir bölümünün okula karşı önyargılı ve yanlış

öğrenmeye sahip öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu tür öğrencilerin en önemli ortak özelliği kendilerini okula bağlı hissetmemeleridir. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin düşük olmasının okullar için tehlikeli bir unsur olduğu belirtilmektedir (Sanders Cheryl & Phye Gary, 2004).

### **Etiketleme Kuramı**

Etiketleme kuramına göre, bireylerin diğer insanlar tarafından etiketlenmelerinin suç işleme üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Suçlu, yalancı, güvenilmez olarak etiketlenmenin, kişilerde kendilerini toplumdan dışlanmış hissetmelerine sebep olduğu ve bu hissin onları suçlu ve olumsuz gruplarla etkileşimde kalma, başka grupla etkileşime geçememe, etiketten kurtulamama gibi durumlarda etkili olduğu düşünülmektedir (Göksu & Karakaya, 2009; Gökulu, 2010). Etiketleme kuramı, okulda öğrencilerin çeşitli şekillerde okul idaresi, öğretmenler veya diğer öğrenciler tarafından etiketlenmelerinin onların okula karşı ilgilerini azalttığını, hatta düşmanca tavır geliştireceğini savunur. Okul bağlılığı azalan öğrenciler okula karşı yabancılaşmakta okuldan kaçmaya başlamakta ve ilerleyen durumlarda okulu terk etmektedirler (Akers & Cochran, 1985; Akt: Can, 2008; Akt: Maddox & Prinz, 2003).

### **Okula Bağlılık**

Okula bağlılık kavramından ilk defa Hirschi (1969) tarafından suçun nedenlerini açıklamak için ortaya konan sosyal kontrol kuramında söz edilmiştir. Sosyal kontrol kuramı suç olgusunu, bireylerin toplumsal değer ve normlara olan bağlılık düzeyleri açısından ele almaktadır. Bu teori okul faktörünü veya okul yaşamını, bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığını sağlayan temel kurumlardan biri olarak ele almaktadır. Ayrıca suç ve şiddet davranışının önde gelen bir nedenini, bireylerin okula olan bağlılıklarının zayıflamasının sonucu olarak görmektedir (Can, 2008). Öğretmenler ve sınıftaki öğrenciler için en büyük sorunun düşük akademik başarıdan ziyade okula bağlılığın olmaması olarak ifade edilmektedir (Newmann, 1992).

Okula bağlılık okul için pozitif duygular duyma, okul ortamına aidiyet hissine sahip olma ve okul çalışanları ve okuldaki öğrencilerle pozitif ilişkiler içinde olmak şeklinde tanımlanabilmektedir (Fredricks *vd.*, 2004). Alanyazında okula bağlılık kavramı, beş temel öğe ile ele alınmaktadır. Bunlar, sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumdur (Schlechty, 2001). Okula bağlılık öğrencilerin okula sahte bir şekilde bağlılık rolü yapmasından ziyade gerçekten, toplum tarafından kabul edilen, dürüst ve erdemli bir hayat sürebileceklerini anlayacakları ortamlarla

sağlanmalıdır. Bu şekilde olmayan okullarda öğrencilerin okula bağlılığı sadece görünüşte olacaktır (Glasser, 1999).

Okuldaki sosyal sorumluluk etkinliklerinin okula bağlılık ile ilişkisini inceleyen araştırmalar, okulun öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okulda internet odası ve spor salonunun olması öğrencilerin günlük etkinliklerini okul içinde sürdürmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Okullarda yıl içinde şenliklerin düzenlenmesi ve sinema, tiyatro gibi etkinliklerin yapılması, öğrencilerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla analizlerinin yapılması, okul içinde öğrenci temsilcilerinin bulunmasının üzerinde durulmaktadır (Çankaya, 2010). Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlikler dersinin etkililiği ile ilgili görüşlerinin alındığı bir araştırmada öğretmenlerin serbest etkinlikler dersinin içeriğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Gömleksiz & Özdaş, 2013).

### **Okula bağlılık çeşitleri.**

Okula bağlılık kavramı çok yönlü bir yapı olarak ele alınmakta ve üç kategoride incelenmektedir (Fredricks *vd.*, 2004). Bunlar; akademik başarı ve öğrencinin okulda kendisini sosyal olarak geliştirmesini ifade eden davranışsal bağlılık, öğretmen, öğrenci ve okuldaki diğer kişilerle ilişkisi ve onlara karşı hissettiklerini içeren duyuşsal bağlılık ve son olarak öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini içeren ve öğrenme sürecine yaptığı zihinsel yatırımı ifade eden bilişsel bağlılıktır. Okula bağlılığın bu boyutları aşağıda daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

### ***Davranışsal bağlılık (Behavioral engagement).***

Davranışsal bağlılık, öğrencinin akademik başarısı ve sosyal olarak kendini geliştirebilmesi için gerçekleştirdiği davranışların tümü olarak ifade edilmektedir (Fredricks *vd.*, 2004). Bu davranışların ilk aşamasında öğrencinin sınıf ve okul kurallarına etkin bir şekilde uyması, derslerine hazırlıklı gelmesi ve öğretmenin onunla ilgili duygularını, düşüncelerini ve tavsiyelerini önemsemesi ön plandadır. İkinci aşama ise birinci aşamayı içermekle birlikte öğrencinin girişken olması, istekli olması, ödevlerine gerekli zamanı ayırması ve ödev dışında dersle ilgili çalışmasını kapsamaktadır. Son aşama olarak davranışsal bağlılık, öğrencinin drama, tiyatro, spor, koro, halk oyunları, gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını içermektedir (Finn & Rock, 1997).

Davranışsal bağlılık kısaca gözlenebilen davranışları içermektedir. Yani, öğretmen öğrencinin öğrenirken yardım talep etmesi ve konuyu öğrenmek için soru sormasını, ısrarcı olmasını gözlemleyerek davranışsal bağlılığının düzeyini fark edebilir. Öğrenci kendisine

verilmiş olan görev için bütün gücüyle çalışıyor mu yoksa gösterilmesi gereken en az çabayı gösterdikten sonra dikkati başka yöne dağılıyor mu? Öğrenci zorluk karşısında ısrarcı mı yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu şeklinde değerlendirmelerle öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi de ortaya konabilmektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

### ***Duyuşsal bağlılık (Affective engagement).***

Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmen, diğer öğrenciler ve okula karşı hissettiği olumlu duyguları içermekle birlikte okuldaki faaliyetlere yönelik hissedilen olumlu duyguları ve düşünceleri, faaliyetlere katılım gösterme ve ilgi duyma özelliklerini de kapsamaktadır (Fredricks *vd.*, 2004). Öğrencilerin okulda kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri, okulla ilgili verilen görevlerini yerine getirirken bundan heyecan duymaları ya da okulu sıkıcı bir yer olarak algılamaları gibi durumlar da okula bilişsel bağlılık duyulduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lippman & Rivers, 2008).

Öğrenciler duygusal olarak okula bağlı olduklarında okulla, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve dersleriyle ilgili duyguları olumlu olmaktadır. İhtiyaç duyduklarında öğretmenler, yöneticiler ve diğer yetişkinlerin akademik veya sosyal olarak kendileriyle ilgilenebileceklerine inanan öğrenciler, kendilerini okulun önemli bir parçası olduğunu düşünmeye başlarlar (Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003). Dolayısıyla öğrencilerin okula karşı duygusal bağlılık geliştirmesinde okuldaki insan faktörünün önemi oldukça etkili görülmektedir.

### ***Bilişsel bağlılık (Cognitive engagement).***

Bilişsel bağlılık durumu açıklanırken iki kavram üzerinde durulmaktadır. Bu kavramlar, öğrencinin öğrenmek için yaptığı bilişsel yatırım ve öğrenciler tarafından kullanılan öz düzenleme stratejileridir (Archambault *vd.*, 2009). Öğrenmeye bilişsel yatırım, öğrenme etkinliklerine katılmaya hevesli olma, öğrenmek için çaba gösterme, zorluklar karşısında yılmama, görev yönelimli amaçlar belirleme ve yeterlilik algısı gibi özellikleri içermektedir (Ablard & Lipschultz, 1998). Öz-düzenleme stratejileri ise öğrencinin davranışlarını ve düşüncelerini tasarlaması, kontrol etmesi ve tekrar düzenlemesi, ne öğreneceğine, nasıl öğreneceğine dair stratejiler kullanması, öğrenilen konuya eleştirel ve yaratıcı bir şekilde yaklaşması gibi öğrenme araçlarına odaklanmaktadır (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Öğrenmeye değer verme, okul çalışmalarına ilgi duyma, bireysel hedefler belirleme, içsel motivasyona sahip olma, öğrenirken kendi stratejilerini belirleme neyi neden öğrendiğinin farkında olma bilişsel okula bağlılığın göstergeleri arasındadır (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Schlechty (2001) ise öğrencinin okulda verilen görevlere ve çalışmalara karşı geliştirdikleri tepkilere göre okul bağlılığını özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak üzere beş alt boyutta ele almaktadır.

- 1. Sembolik Bağlılık (Ritual Engagement):** Öğrencinin sadece gerekli olanı yapmasıdır. Ama bu yaptığı etkinliğin içerdiği anlam için yapılmaz. Yapılması gerektiğini düşündüğü için otoriteye uyar. Burada gerçekleştirdiği davranış kendisine anlamsız gelse de gerekli olanı hatta bazen gereklilikten biraz fazlasını yapabilirler. Öğrencinin tek hedefi görevden kurtulmaktır. Yapılacak bir sınav için kitap okumak veya bir burs programından yararlanmak için geçerli not almak örnek verilebilir.
- 2. Özgün Bağlılık (Authentic Engagement):** Bu öğrenciler, kendilerinden beklenen uygun davranışlar gösterirler. Öğretimin onların ihtiyaçlarını karşıladığına yönelik inançları tamdır. Ayrıca uygun materyal ve öğretim yöntemlerini bireysel değerlerine ve ihtiyaçlarına uygun bularak kabul etmektedirler. Bir öğrencinin esas olarak her hangi bir not kaygısı duymadan ya da kendisinden bir kitabı okumasına yönelik bir istek olmadan sadece ilgisini çektiği için o kitap okuması ya da ilgisini çeken bir konuda sorunun çözümü için bilgiye ulaşmaya çalışması örnek gösterilebilir.
- 3. Geri Çekilme (Retreatism):** Resmi hedefleri ve bu hedefleri başarmakta gerekli araç ve yöntemleri reddetmeyi içerir. Bazen öğrenciler geri çekilirler. Bunun nedeni kendilerinden istenen şeyi yapamayacaklarını hissetmeleridir. Kendilerinden ne istenildiğinden emin olamadıklarından dolayı bazen de kendileri akademik çalışmaların kendi hayatları ile oldukça ilgili olduğunu düşünmedikleri için sorumluluk gerektiren akademik çalışmalardan geri çekilirler.
- 4. Pasif Uyma (Passive Compliance):** Bu öğrenciler, verilen görevden kurtulmak için gösterilmesi gereken en az çabayı gösterirler. Bir görevde pasif uyma gösteren öğrenciler ayrıntılara dikkat etmezler, çalışmaya saygı göstermezler, çalışmalarının nitelikli olmalarıyla değil kabul edilmesiyle ilgilenirler.
- 5. İsyân (Rebellion):** Bu öğrenciler, verilen çalışmaların ve görevlerin gerekli olmadığını sadece iyi notlar almanın gerekli olduğunu düşünürler. Bunu gerçekleştirmek için bir konuyu öğrenmeye çalışmak veya verilen ödevi yapmak yerine ödevi başkalarına yaptırırlar, sınavlardan yüksek not almak için kopya çekerler ve öğretmenlerini kendilerini bu şekilde kabul etmeye zorlarlar.

### **Okula bağlılık duyan ęrencilerin ęzellikleri.**

Okula bağlılık duyan ęrenciler, okulun kendilerine sundukları imkânlardan daha fazla faydalanmak için çaba sarf ettikleri, sınıfı geçmek için not amaçlı olarak uğraşmadıkları, ęretilenleri benimseyip uyguladıklarını belirtmektedir. Bağlılık düzeyleri yüksek ęrenciler, ęrenmeye ve anlamaya motive olurlar (Newmann, 1992). Ayrıca bu ęrencilerin yeterlik ve yetkinlik inançlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Bilge, Tuzgöl Dost & Çetin, 2014).

Ergenlerdeki akademik performans ve motivasyondaki düşüşün, saldırgan davranışlardaki artışın, aileler, ęretmenler ve politika belirleyicileri tarafından dikkate değer olduğu belirtilmektedir (Simons-Morton & Crumb, 2003). Okula uyum sağlamakta olan, okula bağlılık düzeyi yüksek bulunan ęrencilerin, akademik başarı için motivasyonlarının yüksek bulunduğu, uyuşturucu ve sigara kullanma eğiliminin az olduğu anti sosyal davranışlara eğilimli olmadığı görülmektedir. Okula bağlı olmak ęrenciyi riskli davranışlardan korumaktadır. Örneğin bağlılık duyan ęrenciler; şiddet içerikli ve zarar verici davranışları sergilemeyeceği, silah taşımayacakları, uyuşturucu madde, sigara ve sarhoş olacak kadar alkol kullanmayacakları düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar okul bağlılığının yüksek olduğu durumlarda depresyon, kaygı ve stres gibi çocukların ve ergenlerin hayatlarını olumsuz etkileyen durumların daha az yaşandığını ortaya koymaktadır (Mcgraw, Moore, Fuller & Bates, 2008).

### **Okula bağlılık ile ilişkili değişkenler.**

Okula bağlanma ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okula bağlılıkla ilişkili çeşitli etmenlerin test edildiği görülmektedir (Bellici, 2015; Erol, 2016; Dilbil & Basaran, 2017; Uslu, 2012). Araştırmalar ışığında okula bağlılıkla ilişkili faktörler ekonomik durum, cinsiyet ve yaş, akademik başarı, akran ilişkileri, okul ortamı ve okul değiştirme, ęrenci-ęretmen ilişkileri ve ęretmen değiştirme ve veli katılımı olmak üzere 7 alt başlık olarak ele alınmaktadır.

#### ***Ekonomik durum.***

Öğrencinin okul bağlılık düzeyi ile ailenin ekonomik durumunun ilişkili olabileceğini belirtilmektedir. Ekonomik durumu iyi olan aileler aynı zamanda eğitimli olduklarından çocuklarını okulla ilgili daha fazla motive etmektedirler. Ayrıca bu ęrenciler okulda ders dışında sosyal etkinliklere daha fazla katılarak okula bağlılıklarını artırmaktadır. Tam tersi durumda maddi imkânsızlıklardan dolayı ders dışındaki etkinliklere az katılım göstermeleri ya



da katılamamaları onları psikolojik olarak olumsuz etkilemekte dolayısıyla okula bağlılıklarını düşürmektedir (Finn & Voelkl, 1993).

Düşük gelirli ailelerin çocuklarının bulunduğu ve kalabalık olan okullarda okulu bırakma riskinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Taylı, 2008). Çocuğun aile ekonomisine destek olabilecek bir birey olarak görülmesi ya da eğitimine para ayrılamaması gibi sebeplerden dolayı okula düzenli devam edememesi okula bağlılık geliştirememesini akla getirmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında, düşük ekonomik düzeye sahip aileleri olan öğrenciler ekonomik açıdan orta düzeyde olan öğrencilerden oluşan okul ortamını benimseyememeleri nedeniyle okula yabancılaşmakta oldukları ifade edilmektedir (Kronick, 1994).

### ***Cinsiyet ve yaş.***

Öğrencilerin cinsiyetlerinin, yaşının, sınıf düzeyinin okula bağlılık üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okula bağlılık göstermişlerdir. Bu durum kızların okulda başarılı olma ihtiyacının erkeklerden daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceğini göstermektedir (Bellici, 2015). Kız çocuklarda derslere ve okula ilginin dolayısıyla okul bağlılığının daha yüksek olabileceği düşünülebilir. Bu durumun bir diğer nedeni olarak kız öğrencilerin ders dışındaki çeşitli etkinliklere erkeklere oranla daha fazla katılmaları olarak gösterilmektedir (Fullarton, 2002).

Yapılan araştırmalarda sınıf ve yaş düzeyi ilerledikçe okul bağlılığının azaldığı görülmüştür (Arastaman, 2006; Mengi, 2011; Oelsner, Lippold & Greenberg, 2011). Bu durum yine Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı açısından ele alınabilir. Altı yaşından itibaren latent döneme giren çocuklar için bilişsel gelişim ön plandadır ve ergenliğe kadar ders başarısı ile kendilerini ifade edip ebeveynlerinin gözlerine girmeye çalışmaktadırlar (Akvardar, Çalpak, Etaner, Hürol, Sunat, Tükel, Üçok & Yücel, 2000). Ergenlikte ise bu durum kılık kıyafet, dış görünüş gibi fiziksel özelliklere kaymaktadır. Dolayısıyla erken yaşlarda öğrencilerin okula bağlılığının daha yüksek olabileceği öngörülebilir. Bu durumun özellikle öğrencilerin, ilkokuldan ortaokula geçtiklerinde her derse farklı öğretmen geldiğinden, öğretmenler öğrencileri yeteri kadar tanıyacak zamanı bulamamalarının ve öğrencilere yeterli sosyal desteği sağlayamamalarının ailelerin de artık çocuklarının büyüdüğünü, daha fazla sorumluluk alabileceklerini düşündüklerinden ailelerin sağladığı desteğin azalmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Wang & Holcombe, 2010). Bu araştırmaların yanında öğrenci yaşının ve sınıf düzeyinin okula bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Can, 2008).

### ***Akademik başarı.***

Öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilediği düşünülen başka bir etmen ise akademik başarıdır. Akademik başarı ile okula bağlılık arasında iki yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Akademik başarı okula bağlılığı artırırken okula bağlılığın artması öğrenciyi daha iyi motive ederek akademik başarısını arttırmasını sağlayabilir. Aynı şekilde düşük notlar alan veya akademik başarı gösteremeyen öğrencilerin okula bağlılıkları düşecek ve okula bağlılığı düşen öğrencinin başarısı bu durumdan etkilenerek azalma eğiliminde olacaktır (Ogelman, Seçer, Gündoğan & Bademci, 2015). Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinden daha yüksek olarak bulunmuştur. Aynı zamanda yüksek akademik başarı gösteren öğrenciler düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerden gelseler bile okula bağlılık düzeylerinin yine de yüksek olduğu ortaya konmuştur (Conchas, 2001). Bu açıdan bakıldığında sosyoekonomik faktörlerin yanı sıra akademik başarının yükselmesinin okul bağlılığını daha çok etkilediği söylenebilmektedir.

### ***Akran ilişkileri.***

İlkokul öğrencileri günlük yaşantılarının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Okulda hem dersler sırasında hem teneffüslerde arkadaşları ile vakit geçirmekte ve çeşitli durumları beraber deneyimlemektedirler. Bu durumları deneyimlerken, öğrencilerin yaşitlarıyla birlikte oyun oynamaları; diğer arkadaşlarının ve kendilerinin sorunlarını çözmelerine, çeşitli sorular sormalarına, açıklamalar yapmalarına, sosyal ve işbirlikçi yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Fredricks, 2011). Öğrencilerin akranları ile olumlu iletişim kurmaları onların temel iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılarken, okulda arkadaşlarıyla vakit geçirmek okula gitme motivasyonlarını arttırmaktadır (Martin & Dowson, 2009). Böylece kendilerini bir yere ait hissederek öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmelerinin yanı sıra okula bağlılıklarının artmasına olumlu katkıları olmaktadır (Ryan & Deci, 2000).

Okula bağlılığın alt boyutlarından olan arkadaşla bağlanmanın, akran kuralları ve aynı zamanda akran desteğinin öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Dotterer, McHale & Crouter, 2007; Murray, 2009). Akranlardan destek görmeye ek olarak akranlara karşı saldırganlığın olmaması ve kaliteli akran ilişkileri okula bağlılıkla olumlu bir ilişki göstermektedir (Perdue *vd.*, 2009). Öğrencilerin yaşları ilerledikçe yaşlarının getirdiği psikososyal ihtiyaçların karşılanması açısından akran ilişkileri daha da ön plana çıkmakta ve okula bağlılık düzeylerini daha fazla etkilemektedir (Morrison, Cosden, O'Farrell & Campos, 2003). Yapılan bir başka araştırmada, öğrencilerin yaşları ilerledikçe arkadaş desteğinin okula

bağlılığı öğretmenlerin sosyal desteğinden daha fazla etkilediğini göstermektedir (Wang & Eccles, 2012). Öte yandan akranlar arası zorbalık ve sorunlu davranışların öğrencilerin okula bağlılığını olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Aynı zamanda bu öğrencilerin büyüdüklerinde olumlu akran desteği sağlamak zorlandıkları gözlenmektedir (Li vd. , 2011). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda sağlıklı akran ilişkilerinin kurulmasının öğrencilerin okulla ilgili duygu, düşünce ve algılarını olumlu yönde geliştirmek adına oldukça önemli olduğu ifade edilebilmektedir.

### ***Okul ortamı ve okul değiştirme.***

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yer olan okulların akademik başarı seviyeleri, sahip olduğu fiziki yapısı ve donanımı, sınıfların kalabalık olması, okulun içindeki personelin birbirleriyle, öğrencilerle ve velilerle iletişimi, okulda yapılan sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler gibi faktörler bütün okullarda aynı değildir. Bu öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Yanık, 2018). Fullarton (2002), yaptığı araştırmada kalabalık sınıfların olduğu büyük okullarda öğrenime devam eden öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin öğrenci sayısı az olan okullardaki öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda sınıf dışında okul alanı ve bu alanların etkililiğinin de önemli olduğu görülmektedir. Okul bahçesinde oyun alanlarının sınırlılığı okula bağlılığa olumsuz etki etmektedir (Dilbil & Basaran, 2017).

Okulların sahip olduğu fiziki olanakların yanı sıra önemli bir diğer konu da okul ortamının öğrenciler için güvenli olup olmadığıdır. Korku ve huzursuzluğun hâkim olduğu, kuralların çok sert olduğu ve kuralların hiç uygulanmadığı okullarda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri etkili ve verimli bir eğitim öğretim faaliyetinin yapılabilmesi açısından oldukça risk teşkil etmektedir (Çalık, Türker & Çalık, 2011). Bu nedenle okulun sahip olduğu iklimin okul bağlılığını etkileyeceği söylenebilir. Kırsal alandan kentlere doğru gerçekleşen göçlerle birlikte şehirlerdeki okulların yükünün arttığı, öğretmen ya da materyal sayısının yetersiz kaldığı böylece okulların iklimlerinin değiştiği; sınıfların kalabalıklaşmasıyla birlikte eğitimin niteliğinin azaldığı dile getirilmektedir (Tezcan, 1994).

Okul değişikliği gerçekleştiren öğrencilerin yeni okullarına, arkadaş ve öğretmen çevrelerine belli bir süre uyum sağlayamadıkları ve başarısız oldukları ifade edilmektedir (Polat & Uluocak, 2009). Elbette öğrencilerin yeni okul çevrelerine uyum sağlamaları zaman almaktadır. Çocuklar kendilerini bu yeni ortama yabancı hissettikleri için uyumsuz davranışlarla kendilerini ön plana atmaya ya da geri çekilerek pasifleşmeye başlayabilirler. Dolayısıyla okul değişikliği ile birlikte uyum ve davranış sorunları ve hatta bu değişiklikten dolayı aileye karşı öfke tepkileri ile okulda disiplinsiz davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu

da okula bağıllığı düşürebilecek faktörler olarak ifade edilebilir (Karakuş, 2006). Öte yandan okul değiştirme sürecinde akran, öğretmen ve aile desteği alabilen öğrencilerin yeni okula uyum süreçlerinin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülebilir. Hatta önceki okulunda akademik ve sosyal anlamda tatmin yaşayamayan öğrencilerin yeni okulda olumlu eğitim ve sosyal olanaklara sahip bir iklimle karşılaşmaları onları okula yeniden bağıllık duyabilecekleri bir düzeye getirebilir.

### ***Öğrenci-öğretmen ilişkileri ve öğretmen değiştirme.***

Çocuğun başta annesi olmak üzere diğer aile bireylerinden sonra bağlanma ilişkisi geliştirdiği kişi öğretmenleridir (Hill, 2005). Öğretmene bağlanma okula bağlanmanın alt boyutları arasında yer almaktadır (Savi, 2011). Öğretmenlerin öğrencilerine sadece akademik anlamda değil aynı zamanda sosyal sorunlarını çözmede yanında olması, yol gösterici olması öğrencilerin öğretmene ve dolayısıyla okula bağlanmasına yardımcı olabilmektedir. Ancak bağlanma bir süreci ifade etmektedir ve birdenbire, aniden başlayıp devam edemez (Cassidy & Shaver, 1999). Bu nedenle çocuğun olumlu duygularla bağlanmış olduğu öğretmenin değişmesi yeni öğretmene bağlanma davranışından kaçınmasına, yeni durumlara alışamamasına sebep olabilmektedir (Göktaş, 2008). Aynı şekilde sık sık okul değiştirmek hem yeni öğretmene hem okula hem de arkadaşlarına yeni bir uyum süreci geçirmek gibi bazı zorlukları beraber getirmektedir. Bu durum okula bağıllığı olumsuz etkilemektedir (Dönmez, 2016). Yapılan çalışmalarda öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu ilişkilerin öğrencilerin okula bağıllıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Dotterer *vd.*, 2007; Murray, 2009).

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak sergiledikleri sosyal destek davranışlarının öğrencilerin okula bağıllıklarına olumlu etkilediğini vurgulayan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Brewster & Bowen, 2004; Hill, 2005; Savi, 2011). Öğretmenler, öğrencilerinin dersleri yanında sosyal sorunlarına ilgi gösterdiklerinde, öğrenme ve olumlu yönde değişme çabalarını görüp desteklediklerinde, okul ve sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşmasına katkı sağladıklarında, öğrencilerin kendileri hakkında olumlu duygulara sahip olmalarını sağlamakta ve böylece öğrencilerin okula bağıllık düzeylerini pozitif yönde etkilemektedirler (Fall & Roberts, 2012). Bununla birlikte öğrencileri ile sağlıklı bir bağlanma ilişkisi kurabilen öğretmenlerin, öğrenciler için okul ortamını keşfedebilecekleri ve öğrenme faaliyetlerinde bulunabilecekleri güvenli bir üs görevi görebildikleri belirtilmektedir (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1999; Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Ayrıca öğretmen desteğinin öğrencilerin kendilerini duygusal olarak güvende hissetmelerini sağladığı ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılarak okula bağıllıklarını geliştirdiği ifade edilmektedir (Thijs & Koomen, 2008). Öte yandan öğretmenler öğrenci ile sağlıklı bir ilişki geliştiremediklerinde

öğrencide meydana gelen güven eksikliğinin yanı sıra öğrencinin okulun talepleri ile başa çıkmakta zorlandığı ve onların okuldan uzaklaşmalarına neden oldukları ifade edilmektedir (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okula bağlılık duygusu üzerinde öğretmenlerin destekleyici rolünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Buna göre, öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye teşvik etmesi, öğrencilerin kendi yeteneklerini fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlaması, düşüncelerine saygı göstermesi ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamı oluşturması öğrencilerin hem öğrenme isteğini hem de okula bağlılıklarını geliştirmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu olması halinde, öğrenmenin o denli kolay olacağını belirtmekte öğrencilerin öğretmenleriyle olan olumlu ilişkilerinin akademik başarı, okula bağlılık, akademik motivasyon ve okulu sevme ile ilişkili olduğuna vurgu yapılmaktadır (Gordon, 2010).

### ***Veli katılımı.***

Toplumun en küçük birimi olan aile, çocuğun öğrenme sürecinin başladığı yerdir. Her aile çocuğuna kasıtlı veya kasıtsız olarak içinde yaşadığı topluma ait kuralları ve değerleri öğretmektedir (Şaban, 2011). Bireylerin doğumla birlikte ailede başlayan eğitimi, okullarda yapılan örgün eğitimle devam eder. Bu örgün eğitimin başlamasıyla ailedeki eğitim sonlanmaz. Aile bireyin eğitim hayatı boyunca etkisini devam ettirir. Aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve okul hayatı başladıktan sonra öğretmenlerin en önemli ortaklarından biri olarak görülmektedirler (Danielson, 2002). Ailenin eğitimdeki rolünün incelenmesinde ele alınan en önemli kavramlardan biri de veli katılımıdır. Veli katılımı kısaca velilerin öğrencilerin eğitim hayatlarına destek olmak amacıyla gerçekleştirdiği faaliyetlerin tümü olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalarda veli katılımı ile aile katılımının aynı anlamada kullanıldığı anlaşılmaktadır (Şaban, 2011).

Veli katılımının ele alındığı araştırmalarda veli katılımının farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Aile katılımı, anne-babalık yeterliliklerini artırmayı amaçlayan, anne-babaları destekleyen ve onlara çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgilerin sunulduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kocabaş, 2006). Bir başka tanımda ise veli katılımı, velilerin eğitildiği, desteklendiği ve öğrenmeye katıldığı, çocukların okul ve ev arasındaki iletişim yoluyla deneyim kazandığı ve velilerin katkılarıyla okul programlarının zenginleştirildiği sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Cömert & Güleç, 2004).

Veli katılımı, genellikle velinin toplantılara katılıp, öğretmenlerden çocuğunun durumunu öğrenmesi, fikir alışverişinde bulunması olarak düşünülse de (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010) aslında bu sayılanları da içeren ve daha çok bileşeni olan bir durumdur. Özellikle eğitimin kalitesini artırmak için geliştirilecek stratejilerin içerisinde velilerin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi ve okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Dönmez & Yıldırım, 2008; Lindberg & Demircan, 2013). Velilerin katılım göstererek çocuklarını okuldaki akademik ve sosyal etkinliklere katılması için desteklemelerinin, evde uygun öğrenme ortamları sağlamalarının, öğretmen ve diğer veliler ile etkileşim içinde olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Weiss, Dearing, Mayer, Kreider & McCartney, 2005).

Veli katılımı, öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalmasına yardımcı olmaktadır (Patrikakou, 2008). Ayrıca öğrencinin eğitim hayatında demokratik değerleri ve davranışları sergilemesinde ailenin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Üstün & Yılmaz, 2008). Ailelerin okul ile kurduğu olumlu ilişkiler, okul ortamında karşılıklı saygı ve güven duygusunun oluşturulmasını sağlamaktadır (Niemeyer *vd.*, 2009). Okul çalışanlarıyla yakın ilişki halinde bulunan ailelerin yaşayacağı olumlu duyguların öğrencilere yansıtacağı ve bu sayede ailelerin okula yüklediği önemin, öğrenciler tarafından daha net anlaşılacağı söylenebilir. Kısacası veli katılımı motivasyonu, sosyal yeterlilikleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile olan ilişkileri açısından öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine fayda sağlamaktadır (Sanders, 1998).

Veli katılımının önemi ortadayken yapılan araştırmalar veli katılımının istenen düzeyde ve nitelikte olmadığını göstermektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) öğretmen ve yönetici görüşlerine göre yürüttükleri araştırmalarında ailelerin eğitim sürecine katılımını öğrencinin okula bağlılığı için gerekli ve önemli gördükleri, ancak çoğu ailenin bu konunun uygulanmasında aynı hassasiyeti gösteremediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca ailelerin çocuğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu görülmüştür. Veli katılımının ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Ailelerin sürece katılımını engelleyen etmenlerin başında ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmada okullarda aile katılımını engelleyen etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi yasal bir zorunluluk olan, öğrencinin okul başarısına, sosyal ve psikolojik gelişimine, okula bağlılığına faydası olan veli katılımını engelleyen faktörlerin iyi

anlaşılması veli katılımını arttırmanın ilk adımıdır. Veli katılımını etkileyen etmenler olarak öğretmen ve aile arasındaki kopuk ilişkiler, ailenin okuldan farklı kültürel alt yapısı, anne babanın eğitim düzeyi ile sosyoekonomik etkenler görülmektedir (Erdener, 2013). Ayrıca kardeş sayısının çokluğu, ebeveynlerin ikisinin de çalışması ve iş yerlerinden izin almalarının zor olmasından dolayı çocuklarının okullarına vakit ayıramamaları ya da okula karşı olumsuz tutumlarının olması veli katılımını olumsuz etkileyen etmenler arasındadır (Gümüşeli, 2004). Okulda öğretmenlerin eğitim dışı iş yüklerinin fazla olması nedeniyle velilerle iletişimlerinin kopuk olması, velilerin katılımlarını kendilerine aşırı müdahaleci bulmaları nedeniyle olumsuz tutumları, ailelerin sadece öğrencilerin başarı durumlarıyla ilgilenmek için okula geldiklerini evde onlarla ilgilenmeyeceklerini düşünmeleri, veli katılımını engelleyen faktörler arasında görülmektedir (Keçeli-Kaysili, 2008). Ayrıca öğretmenlerin ailelerin uzmanlıklarından yararlanmayı arka plana atmaları, sorumluluk almaktan kaçmaları, velilere uygulanan zorlayıcı ve yıldırmaya yönelik davranışlar velileri okuldan uzaklaştıran etmenler arasındadır (Sabancı & Yücel, 2013). Bununla birlikte ailelerin birbirinden farklı eğitim ve sosyoekonomik düzeyde olması, beklenti ve ihtiyaçlarının farklılaşması (Kotaman, 2008) ve okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerini daha sağlam hale getirmek için gerekli politikaların uygulanmasındaki eksiklikleri ve sorumluluk almaktan kaçınması velilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Şad & Gürbüz Türk, 2013a).

### **Okula bağlılık ile ilgili araştırmalar.**

Okula bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar araştırıldığında, öğrencilerin demografik ve psikolojik özellikleri, arkadaş ve öğretmen ilişkileri, okul iklimi, okul ve öğretmen değişirme ve veli katılımı gibi konuların okula bağlılık kavramı ile sıkça çalışıldığı görülmektedir.

Yapılan boylamsal bir çalışmada (Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson & Abbott, 2001), ilkokul yıllarındaki okula bağlılığı artırıcı bir programın uygulanmasının lise öğreniminin sonuna kadar okula bağlılığı ne şekilde etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada iki deney grubundan birine ilkokul birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okula bağlılığı artırıcı etkinlikler düzenlenmiştir. Bunlar; öğrenci için iletişim, dinleme, problem çözme, hayır diyebilme ve sosyal becerileri kazandırmayı içermektedir. Ayrıca akademik başarıyı artırmak için yaz okulu düzenlenmesini kapsamaktadır. Öğretmenler için etkili sınıf yönetimi için gerekli becerilerin edinilmesi için eğitimler verilmiştir ve son olarak veliler için ise öğrencilere duygusal ve akademik olarak nasıl destek olabileceklerine yönelik eğitim verilmiştir. Diğer deney grubundaki öğrencilere bu eğitimler yalnızca beşinci ve altıncı sınıfta verilmiştir. Araştırmada birinci deney grubundaki yani birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar okula bağlılığı artırmaya yönelik etkinliklerin yapıldığı gruptaki öğrencilerin ortaokul ve lise

yılları boyunca okula bağlılıklarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ikinci deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin okula bağlılıkları 13-18 yaş arasında devamlı olarak azalma eğilimindeyken birinci deney grubunda bu durum 16 yaşına kadar düşüş olduğu ama 16 yaşından 18 yaşına kadar arttığı saptanmıştır. Bu araştırma ilkokulda yapılacak olan müdahale çalışmalarının ergenlikteki okula bağlılığı ve okula bağlılığın olmadığı durumlarda yaşanacak olan olumsuz durumların önlenmesindeki önemini ortaya koymaktadır. Bir başka çalışmada, ilkokul öğrencilerinin sorumluluk duyguları ile okul başarısı ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelenerek sorumluluk duygusunun çocukların okul başarısı ile okula bağlılıklarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Sağlam & Kaplancı, 2018).

Öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen etmenlerden demografik özellikleri inceleyen çalışmalara bakıldığında ise katılımcıları ortaokul öğrencilerinden oluşan bir araştırma kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve beşinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre okula bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada okul ikliminin okula, akarana ve öğretmene bağlanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özgenel, Baydar & Çalışkan Yılmaz, 2018). Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise okul spor takımına katılım ve okula bağlılık arasındaki ilişkinin cinsiyetlere göre farkı incelenmiş ve kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre bilişsel boyutta daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul takımına katılım süresi arttıkça okula bağlılık seviyesinin arttığı saptanmıştır (Yanık, 2018). Van Ryzin, Gravely ve Roseth (2009) yapısal eşitlik modeli kullanarak yaptıkları araştırmalarında okula bağlılığın öğrencilerin akademik başarılarına ve okula devamlarına olumlu yönde ettiğini saptamışlardır. 4+4+4 sistemi olarak bilinen kesintili zorunlu eğitim sisteminin ilk öğrencileri olan 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okul hayatına başlayan ilkokul öğrencilerinin dördüncü sınıftaki okula bağlanma ve akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir (Canbulat, Cipevizci, Kalfa & Fahliogulları, 2017). Bu araştırmanın sonucuna göre, ilkokul dördüncü sınıf kız öğrencilerinin okula bağlılık ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılık puanları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Okula bağlanmada okul öncesi eğitim alıp almama durumuna ve yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okula bağlanma ve akademik öz-yeterlikleri arasında ise orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okula bağlılık ve öğrencilerin çevrelerinden gördükleri sosyal desteği değerlendiren çalışmalara bakıldığında ise sosyal desteğin düşük gelirli ailelerin kızlarında aile, öğretmen ve



arkadaş desteğinin okula bağlılık seviyeleri ile anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Garcia-Reid, 2007). Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise okulda kendini başarılı bulan, ailesi ile iletişimi iyi olan ve destek gören öğrencilerin okula bağlılıklarını daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada öğrencilerin saldırganlık düzeyi ve okula bağlılıkları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur (Özbilen, Eranıl & Özcan, 2018). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada akran zorbalığına maruz kalmanın okula bağlılığı azaltarak olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Karatas, Tagay & Cakar, 2016). Başka bir çalışmada, şiddet davranışı ve saldırganlık seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıkları düşük seviyede bulunmuş, okula bağlılığı artırılan öğrencilerin olumlu okul iklimi ve yüksek akademik motivasyonlarının arttığı saptanmıştır (Frey, Ruchkin, Martin & Schwab-Stone, 2009). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğrencilerin şiddet eğilimlerinin ve okula bağlılık düzeylerinin, cinsiyete, kardeş sayısına, sınıf seviyesine ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin şiddet eğilim düzeyleriyle negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okula bağlılık düzeyleri kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve beşinci, altıncı, yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülürken, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Sağlam & İkiz, 2017).

Okul bağlılığı ile yapılan çalışmalarda akran, öğretmen ve aile ilişkileri ön plana çıkmaktadır. İlkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin algıladıkları okul iyiliği ile okula bağlanma, akrana bağlanma ve öğretmene bağlanma arasında ilişki saptanmıştır (Oğuz Duran & Kaya Memiş, 2017). Başka bir çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden ve akranlarından algıladıkları sosyal desteğin ve sahip oldukları insani değer seviyelerinin öğrencilerin okula bağlılıklarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Karababa, Oral & Dilmaç, 2018). Yine bir başka çalışmada okula bağlılık ile öğrencilerin aileleri, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ve destekleyici bir ilişkilerinin olması arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Jennings, 2003). Bu olumlu ve destekleyici ortam öğrencilerin sınıfta birbirlerinin düşüncelerine eleştirel bir yorum getirebildikleri, düşünceleri tartışabildikleri, birbirlerinin fikirlerinden faydalanabildikleri durumlarda okul bilişsel bağlılığını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Wigfield & Guthrie, 2000). Sağlıklı akran ve öğretmen ilişkileri okula bağlılığı olumlu yönde etkilerken, kurulan bu ilişkilerden uzaklaşmak zorunda kalmak bir başka deyişle öğretmen ve okul değişikliği gerçekleştirmek okula bağlılığı olumsuz yönde etkilemektedir.

Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin rollerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin kullandığı bir araştırmada öğretmenler, eğitim denetmenleri ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında, etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebeplerden birinin sık sık öğretmen değiştirme olduğu görülmektedir (Ercoşkun, 2011). Başka bir çalışmada, ücretli öğretmenlik uygulaması nedeniyle sürekli öğretmen değiştirmek zorunda kalan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 20 öğrencinin 10'u matematik dersinde beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta ücretli öğretmenlik uygulaması nedeniyle öğretmen değişikliği yaşamış olan, diğer 10'u ise matematik dersinde daha önce öğretmen değişikliği yaşamayan öğrencilerden seçilmiştir. Görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre; matematik dersinde öğretmen değişikliği yaşamamış öğrencilerin tamamının bu durumdan memnun olduğu belirlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerde öğretmene alışma, bu durumun dersi sevmeyi olumlu etkilemesi, derste daha rahat söz alabilme ve kendilerini rahat hissetme davranışları tespit edilmiştir (Polat, 2014).

Bir çalışmada birinci ve beşinci sınıflar arasında öğretmen değiştirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Köseoğlu, 2011). Bir başka araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okula bağlılığı ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tecrübe ve ne kadar zamandır o sınıfın öğretmeni olduklarının öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı fakat öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin incelenmesinde sınıf öğretmeni kadın olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğretmenlerin öğrencilerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (Yıldız & Kılıç, 2018). Köseoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada okuduğunu anlama düzeyinin öğretmen değiştirmeyen öğrenciler lehine anlamlı derecede farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, okula bağlılık ile öğretmen ve okul değiştirme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların birinde okul değişikliği yapan öğrencilerde, akademik başarı ve sınıf iklimi algısının olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin okul değişikliği yapmalarının akademik başarı, okul algısı ve okul iklimi algılarını olumsuz şekilde etkilediği; ancak öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yeterli desteği alan öğrencilerde bu etkinin daha az olduğu bulunmuştur (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano & Fleming, 2008). Beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin okul değiştirme durumları ile ders başarıları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmuş fakat akademik benlik saygısı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Göktaş, 2008).

Okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde veli katılımının da incelenen bir değişken olduğu görülmektedir. Uslu (2012) çalışmasında ilköğretim okulu öğrencilerinin aile katılımının, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme duygularını anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir. Başka çalışmalarda öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeyleri ile aile katılımlarını okula bağlılıklarını etkileyen değişkenler olarak saptanmıştır (Simons- Morton & Crump, 2003; Woolley & Bowen, 2007). Öğrencilerin okul içi etkinliklere katılımında ailelerinden gördükleri desteğin çok önemli olduğunu belirten Belenardo (2001), çalışmasında okul yönetimini ve öğretmenlerin çabalarını ev içi akademik ve sosyal etkinliklerle destekleyen bir aile yapısının, öğrenci başarısı için belirleyici etken olduğunu vurgulamaktadır. Simons- Morton ve Crump (2003) altıncı sınıflarda aile katılımı ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri boylamsal çalışmalarında, aile katılımının öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin azalmasını engelleyici bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Okul- aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelendiği bir araştırmada ise hem öğretmenler hem de veliler okul-aile işbirliğinin öğrencinin akademik başarısını, güdülenmesini, duygularını, okula bağlılığını, sorumluluk ve kendine güven duygusunu olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir (Dönmez & Yıldırım, 2008). Yapılan çalışmalar ışığında, veli katılımının öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığı görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların daha önce yapılan araştırmaların sonuçlarıyla okul bağlılığını etkileyen faktörleri karşılaştırma imkânı vereceği düşünülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, araştırmacının rolü, geçerlilik ve güvenilirlik konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

#### Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama deseni temel alınarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını, eğer varsa derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2009).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde bulunan 4 ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıfına devam eden 302 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Katılımcıların 165'i (%54.6) kız ve 137'si (%45.4) erkektir. Yaşları 7 ile 10 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 8.93'dür (ss = 0.74). Katılımcıların 151'i (%50) üçüncü sınıfta ve 151'i (%50) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcılara yönelik detaylı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı Bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b>Sınıf düzeyi</b>						
3. sınıf	85	51.5	66	48.2	151	50
4. sınıf	80	48.5	71	51.8	151	50
<b>Okul değişimi</b>						
Evet	30	18.2	37	27.0	67	22.2
Hayır	135	81.8	100	73.0	235	77.8
<b>Öğretmen değişimi</b>						
Hayır	96	58.2	61	44.5	157	52.0
Bir kez	33	20.0	33	24.1	66	21.9

Tablo 1. (devamı)

İki kez	15	9.1	14	10.2	29	9.6
Üç kez ve üzeri	21	12.7	29	21.2	50	16.6
<b>Yerleşim yeri</b>						
İl	105	63.6	82	59.9	187	61.9
İlçe	48	29.1	40	29.2	88	29.1
Köy	12	7.3	15	10.9	27	8.9

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin ve velinin demografik özelliklerinin belirlenmesi için Kişisel Bilgi Formu (KBF), Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ-ÇE) ve Veli Katılımı Ölçeği (VKÖ) kullanılmıştır.

#### **Kişisel bilgi formu (Öğrenci).**

Araştırmada kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilere ait okul bilgilerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin sınıfı, cinsiyeti, okul ve öğretmen değişim durumuna dair sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu veri toplama formlarının en üstünde yer almaktadır. Bu forma ait sorulardan önce araştırmanın amacını anlatan kısa bir cümle ve katılımcıların istediklerinde araştırma sonuçlarına ulaşabilecekleri bir iletişim bilgisi yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek-2’de sunulmuştur.

#### **Kişisel bilgi formu (Veli).**

Araştırmada kullanılan “Veli-Kişisel Bilgi Formu” aileye ait sosyo-demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Bu formda ailenin yerleşim yeri, çocuk sayısı, anne-babanın yaşı vb. sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu veli katılımı ölçeğinin en üstünde yer almaktadır. Bu forma ait sorulardan önce araştırmanın amacını anlatan kısa bir cümle ve katılımcıların istediklerinde araştırma sonuçlarına ulaşabilecekleri bir iletişim bilgisi yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek-4’de sunulmuştur.

#### **Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği.**

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Hill (2005) tarafından geliştirilmiştir. Savi (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek yazar tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Ölçek toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri, toplam varyansın, %58.69’ını açıklayan üç boyut altında toplanmıştır. Dört maddeden

oluşan Okula Bağlanma boyutu, varyansın %21,940'ını, dört maddeden oluşan Öğretmene Bağlanma boyutu, varyansın %18,471'ini ve beş maddeden oluşan Arkadaşa Bağlanma boyutu, varyansın %18,279'unu açıklamaktadır. Ölçekte 5'li Likert derecelendirme anahtarı kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, okula bağlanma düzeyinin yüksek olması manasına gelmektedir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa katsayısı .84; Okula Bağlanma için .82, Öğretmene Bağlanma için .74 ve Arkadaşa Bağlanma için .71 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik düzeyi ise ölçeğin bütünü için .85 olduğu ifade edilmektedir (Savi, 2011 ss 84-85).

Ölçeğin örnek maddeleri Ek-3'de sunulmuştur.

### **Veli Katılımı Ölçeği.**

Veli katılımı ölçeği, Gürbüzürk ve Şad (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 alt boyut ve 39 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçekle velilerin çocuklarının eğitimlerine olan katılım düzeylerini ölçmek hedeflenmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları aşağıdaki gibidir;

- Çocuğun sosyo kültürel gelişimine destekleme (4 madde)
- Çocuğun kişilik gelişimini destekleme (4 madde)
- Öğrenmeyi destekleyici ev ortamının oluşturulması (4 madde)
- Çocukla olan iletişim (5 madde)
- Gönüllü aktif katılım (4 madde)
- Katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi (5 madde)
- Çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme (5 madde)
- Okul ve öğretmenle iletişim (8 madde)

39 maddenin tamamının toplam varyansı açıklama oranı %60.86 olarak bulunmuş olup, bunların faktör yükleri. 442 ile. 807 arasında dağılım göstermektedir (Gürbüzürk & Şad, 2010; Şad & Gürbüzürk, 2013b). Ölçeğin örnek maddeleri Ek-5'de sunulmuştur.

### **Süreç**

Araştırma için Artvin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler elde edilmiştir. Veri toplama araçları olan Okula Bağlılık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu; Artvin ilinde bulunan ve kullanım izni alınan ilkokul 3. ve 4.sınıf öğrencilerine, Veli Katılımı Ölçeği de bu öğrencilerin velilerine uygulanmış ve öğrenci-veli eşleştirilmesi yapılarak veri girişi yapılmıştır.

Ölçek toplam 387 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ancak bu öğrencilerden 85'inin velilerinden ölçek dönüşleri sağlanamadığı için analizler 302 öğrenci-veli veri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Öncelikle değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda okula bağlılığa ait çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının  $-0.92$  ve basıklık katsayısının  $0.68$  olduğu saptanmış ve Field'in (2009) belirttiği  $\pm 2$  sınırı içinde olduğu için değişkenlerin normal olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca normallik Shapiro-Wilk Normality testi ile de incelenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, okul değiştirip değiştirmemelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı saptayabilmek için bağımsız örneklem  $t$  testi gerçekleştirilmiştir. Homojenlik Levene testi kullanılarak incelenmiştir; homojenlik sağlanmadığında Welch testi gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin öğretmen değiştirmelerine ve kardeş sayılarına göre farklılaşmalarını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği gerçekleştirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi işleminde varyansların homojenlik durumları Levene testi ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık olan durumlarda farkın oluşma nedenini bulabilmek için Tamhane's T2 testi, varyansların homojen olmadığı durumlar için, Tukey çoklu karşılaştırma testi ise varyansların homojen olduğu durumlar için kullanılmıştır.

Son olarak ilkokul öğrencilerinde okula bağlılık ile veli katılımı arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına başvurulmuştur. İstatistiksel analizler SPSS Statistics 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## **Araştırmacının Rolü**

Artvin il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alınan okullarda ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin sosyal istenirliklerini en az düzeye indirebilmek için sınıf öğretmenlerinin sınıftan çıkması istenmiştir. Araştırmacı ise sadece araştırmacı kimliği ile sınıf ortamında bulunmuş ve katılımcıların sorularını yanıtlamıştır. Ölçeklerin velilere uygulanması için ise sınıf öğretmenlerinden destek alınmış ve ölçekler evlere gönderilerek velilerin doldurması istenmiştir. Araştırma sonuçları araştırmacı tarafından rapor edilmiştir.

## **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliğini artırmak için geçerliği sınanmış ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı  $0.83$  olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Veli Katılım Ölçeği'nin Cronbach alfa katsayısı ise  $0.91$  olarak bulunmuştur. Nunnally (1978) önerisi olan güvenirlilik için  $0.70$ 'in

üzerinde olması koşulunu karşıladığı için her iki ölçeğin de bu araştırma kapsamında güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca verilerin araştırmacı tarafından toplanılması da güvenilirliği artırmaktadır.





## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, verilerin analizleri sonucunda, araştırma sorularına cevap bulabilmek için gerçekleştirilen analizlere yönelik ayrıntılı bulgulara yer verilmiştir.

#### **İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Çalışmanın ilk araştırma sorusunda ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Bu araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi olan “*t*” testi uygulanmıştır. Analizler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okula Bağlılık Düzeyinin Cinsiyete İlişkin *t* Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Okula bağlanma	Kız	165	18.24	2.18	2.71	255.36	.01
	Erkek	137	17.45	2.78			
Arkadaşa bağlanma	Kız	165	21.59	3.01	.035	300	.97
	Erkek	137	21.61	2.90			
Öğretmene bağlanma	Kız	165	17.96	2.01	1.18	272.02	.24
	Erkek	137	17.66	2.30			
Okula bağlılık toplam	Kız	165	57.78	6.09	1.50	300	.14
	Erkek	137	56.71	6.29			

Tablo 2’de kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılığın alt boyutları olan okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanma düzeylerine yönelik puan ortalamalarıyla bu puanlara yönelik standart sapmalarına yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ele alındığında; ilkokul öğrencilerinin cinsiyetleri açısından okula bağlanma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir, ( $t_{255.36} = 2.71, p < .01$ ). Bu farklılık; kız öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamalarının erkek öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı biçimde daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Diğer taraftan, ilkokul öğrencilerinin cinsiyetleri açısından arkadaşına bağlanma, ( $t_{300} = 0.35, p > .05$ ), öğretmene bağlanma ( $t_{272.02} = 1.18, p > .05$ ) ve okula bağlılık toplam puan ortalamaları ( $t_{300} = 1.50, p > .05$ ) düzeylerinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, kız öğrencilerinin erkek öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde okula bağlanma puan ortalamasına sahip oldukları ifade edilebilir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerinin arkadaşına ve öğretmene bağlanma düzeyleri açısından ise birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenebilir.

### **İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Okul Değiştirmelerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin okul değiştirme ile değiştirmeme açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı ele alınmıştır. Bu araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi olan bağımsız iki örnek *t*-testi uygulanmıştır. Analizler doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. *Okula Bağlılık Düzeyinin Okul Değiştirmeye İlişkin t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Okul Değiştirme	n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p																																
Okula bağlanma	Evet	67	17.54	2.32	1.26	300	.21																																
	Hayır	235	17.97	2.54				Arkadaşa bağlanma	Evet	67	21.66	2.83	.18	300	.86	Hayır	235	21.58	3.00	Öğretmene bağlanma	Evet	67	17.87	2.01	.18	300	.86	Hayır	235	17.81	2.19	Okula bağlılık düzeyi toplam	Evet	67	57.05	5.82	.36	300	.71
Arkadaşa bağlanma	Evet	67	21.66	2.83	.18	300	.86																																
	Hayır	235	21.58	3.00				Öğretmene bağlanma	Evet	67	17.87	2.01	.18	300	.86	Hayır	235	17.81	2.19	Okula bağlılık düzeyi toplam	Evet	67	57.05	5.82	.36	300	.71	Hayır	235	57.37	6.31								
Öğretmene bağlanma	Evet	67	17.87	2.01	.18	300	.86																																
	Hayır	235	17.81	2.19				Okula bağlılık düzeyi toplam	Evet	67	57.05	5.82	.36	300	.71	Hayır	235	57.37	6.31																				
Okula bağlılık düzeyi toplam	Evet	67	57.05	5.82	.36	300	.71																																
	Hayır	235	57.37	6.31																																			

Tablo 3’de okulunu değiştiren ve değiştirmeyen ilkokul öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutları olan okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanma düzeylerine yönelik puan ortalamalarıyla bu puanlara yönelik standart sapmalarına yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik sonuçlar ele alındığında; ilkokul öğrencilerinin okullarını değiştirip değiştirmemeleri açısından okula bağlanma ( $t_{300} = 1.26, p > .05$ ), arkadaşına bağlanma ( $t_{300} = 0.18, p > .05$ ) ve öğretmene bağlanma ( $t_{300} = 0.18, p > .05$ ) alt boyutları ile okula bağlılık toplam puan düzeylerinin ( $t_{300} = 0.36, p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, okulunu değiştiren ve okulunu değiştirmeyen ilkokul öğrencilerinin okula, arkadaşına ve öğretmene bağlanma düzeyleri açısından birbirlerine yakın düzeyde oldukları ifade edilebilir.

## İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Öğretmen Değiştirmelerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Çalışmanın diğer araştırma sorusunda ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin öğretmen değiştirip değiştirmemelerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu bağlamda “öğretmen değiştirmeyen”, “bir kez öğretmeni değişen”, “iki kez öğretmeni değişen” ve “üç ve üzeri kez öğretmeni değişen” ilkökul öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutlarına göre karşılaştırılmalarını yapabilmek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Öğretmen değiştirme durumunun okula bağlılığa yönelik puan ortalamaları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Değiştirme Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Öğretmen değiştirme	n	$\bar{X}$	ss
Okula bağlanma	Öğretmeni değiştirmeyen	157	18.32	2.18
	Bir kez değişen	66	17.77	2.31
	İki kez değişen	29	17.79	2.47
	Üç kez ve üzeri değişen	50	16.68	3.24
Arkadaşa bağlanma	Öğretmeni değiştirmeyen	157	21.96	2.75
	Bir kez değişen	66	21.48	3.25
	İki kez değişen	29	22.03	2.68
	Üç kez ve üzeri değişen	50	20.38	3.07
Öğretmene bağlanma	Öğretmeni değiştirmeyen	157	17.99	2.01
	Bir kez değişen	66	17.89	2.38
	İki kez değişen	29	17.93	1.79
	Üç kez ve üzeri değişen	50	17.14	2.35
Okula bağlılık düzeyi toplam	Öğretmeni değiştirmeyen	157	17.99	2.01
	Bir kez değişen	66	17.89	2.38
	İki kez değişen	29	17.93	1.79
	Üç kez ve üzeri değişen	50	17.14	2.35

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen değiştirme durumları farklı olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine yönelik puan ortalamalarıyla bunlara ait standart sapma değerleri görülmektedir. Okula bağlanma düzeyinde; öğretmeni hiç değiştirmeyen ilkökul öğrencisi en yüksek puan ortalamasına sahipken öğretmeni üç kez ve üzeri değişen ilkökul öğrencisi ise en düşük puan ortalamasına sahiptir. Arkadaşa bağlanma düzeyinde; öğretmeni iki kez değişen ilkökul öğrencisi en yüksek puan ortalamasına sahipken öğretmeni üç kez ve üzeri değişen ilkökul öğrencisi ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmene bağlanma düzeyinde ise puanların oldukça yakın olduğu

belirlenmiştir. Tablo 5’de çalışmada belirlenen öğretmen değiştirme durumlarının istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Değiştirme Durumları Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okula bağlanma	Gruplar arası	103.16	3	34.39	5.77	.01
	Grup içi	1777.31	298	5.96		
Arkadaşa bağlanma	Gruplar arası	100.60	3	33.53	3.95	.01
	Grup içi	2529.92	298	8.49		
Öğretmene bağlanma	Gruplar arası	28.57	3	9.52	2.09	.10
	Grup içi	1359.13	298	4.56		
Okula bağlılık düzeyi toplam	Gruplar arası	635.02	3	211.67	5.77	.01
	Grup içi	10928.56	298	36.67		

Tablo 5’de öğretmen değiştirme durumları farklı olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farka yönelik varyans analizi sonuçları görülmektedir. Bu araştırma sorusuna ait sonuçlar ele alındığında; ilkökul öğrencilerinde okula bağlanma düzeylerinin öğretmen değiştirme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $F_{(3, 298)} = 5.77, p < .01$ ). Diğer taraftan Levene homojenlik testi sonucunda varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(3, 298)} = 4.50, p < .01$ ). Varyansın homojen olmamasından dolayı Welch testi uygulanmış ve sonuçları gözönünde bulundurulmuştur. Welch testi bulguları değerlendirildiğinde ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin öğretmen değiştirmelerine göre yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği saptanmıştır ( $F_{(3, 87.64)} = 4.09, p < .01$ ). Bu farklılığın kaynağını saptayabilmek için kullanılan varyansların homojenliği sayılıştısını dikkate almayan Post-Hoc testlerden Tamhane’s T2 testi sonucunda farklılığın; öğretmeni hiç değişmeyen ilkökul öğrencisinin okula bağlanma puan ortalamasının öğretmeni üç kez ve üzeri değişen ilkökul öğrencisinin okula bağlanma puan ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arkadaşa bağlanma boyutunda öğretmen değiştirme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $F_{(3, 298)} = 3.95, p < .01$ ). Bu farklılığın hangi öğretmen değiştirme grupları arasından kaynaklandığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu grupları karşılaştırma testi sonucunda; farklılığın benzer şekilde öğretmeni hiç değişmeyen ilkökul öğrencisinin arkadaşına bağlanma puan ortalamasının öğretmeni üç kez ve üzeri değişen ilkökul öğrencisinin arkadaşına bağlanma puan ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, öğretmene bağlanma boyutunda öğretmen değiştirme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ( $F_{(3, 298)} = 2.09, p > .05$ ). Bu sonuçlara göre “öğretmeni değiştirmeyen”, “bir kez öğretmeni değişen”, “iki kez öğretmeni değişen” ve “üç kez ve üzeri öğretmeni değişen” ilkökul öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Okula bağlılık toplam puanları açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen değiştirmenin okula bağlılık toplam puanlarının öğretmen değiştirme açısından istatistiksel olarak farklı olduğu saptanmıştır ( $F_{(3, 298)} = 1.90, p = .13$ ). Bu farklılığın hangi öğretmen değiştirme grupları açısından kaynaklandığını saptayabilmek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, farklılığın hiç öğretmenini değiştirmeyen ve bir kez değiştiren ilkökul öğrencisinin üç ve üzeri öğretmen değiştiren ilkökul öğrencisinin okula bağlılık toplam puan ortalamasının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### **İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri Kardeş Sayılarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?**

Çalışmanın başka bir araştırma sorusunda ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin kardeş sayılarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu bağlamda “tek çocuk”, “iki kardeş”, “üç kardeş” ve “dört kardeş ve üzeri” olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutlarına göre karşılaştırılmalarını yapabilmek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Kardeş sayıları açısından okula bağlılığa yönelik puan ortalamaları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Kardeş Sayısı Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyutlar	Kardeş sayısı	n	$\bar{X}$	ss
Okula bağlanma	Tek kardeş	40	17.78	3.11
	İki kardeş	156	18.04	2.33
	Üç kardeş	86	17.53	2.62
	Dört kardeş ve üzeri	20	18.25	1.80
Arkadaşa bağlanma	Tek kardeş	40	22.18	2.82
	İki kardeş	156	21.87	2.95
	Üç kardeş	86	20.84	2.80
	Dört kardeş ve üzeri	20	21.60	3.47
Öğretmene bağlanma	Tek kardeş	40	17.73	2.05
	İki kardeş	156	18.09	2.04
	Üç kardeş	86	17.24	2.37
	Dört kardeş ve üzeri	20	18.45	1.64

Tablo 6. (devamı)

	Tek kardeş	40	57.67	6.16
	İki kardeş	156	58.00	6.01
Okula bağlılık düzeyi toplam	Üç kardeş	86	55.61	6.37
	Dört kardeş ve üzeri	20	58.30	5.97

Tablo 6 incelendiğinde kardeş sayıları farklı olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine yönelik puan ortalamalarıyla bunlara ait standart sapma değerleri görülmektedir. Okula bağlanma düzeyinde; dört ve üzeri kardeşi olan ilkökul öğrencisi en yüksek puan ortalamasına sahipken üç kardeşi olan ilkökul öğrencisi ise en düşük puan ortalamasına sahiptir. Arkadaşa bağlanma düzeyinde; dört ve üzeri kardeşi olan ilkökul öğrencisi en yüksek puan ortalamasına sahipken üç kardeş olan ilkökul öğrencisi ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Öğretmene bağlanma düzeyinde benzer olarak; dört ve üzeri kardeşi olan ilkökul öğrencisi en yüksek puan ortalamasına sahipken üç kardeşi olan ilkökul öğrencisi ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Çalışmada belirlenen kardeş sayıları arasında anlamlı farkın olup olmadığı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kardeş Sayısı Açısından Okula Bağlılık Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okula bağlanma	Gruplar arası	17.66	3	5.89	.94	.42
	Grup içi	1862.81	298	6.25		
Arkadaşa bağlanma	Gruplar arası	74.79	3	24.93	2.91	.04
	Grup içi	2555.73	298	8.58		
Öğretmene bağlanma	Gruplar arası	48.16	3	16.05	3.57	.01
	Grup içi	1339.54	298	4.50		
Okula bağlılık düzeyi toplam	Gruplar arası	347.27	3	115.76	3.08	.03
	Grup içi	11216.31	298	37.64		

Tablo 7’de kardeş sayıları farklı olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlılığın alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farka yönelik varyans analizi sonuçları görülmektedir. Bu araştırma sorusuna ait sonuçlar ele alındığında; ilkökul öğrencilerinde okula bağlanma düzeylerinin kardeş sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir, ( $F_{(3, 298)} = 0.94$ ,  $p > .05$ ). Bu sonuçlara göre “tek çocuk”, “iki kardeş”, “üç kardeş”, “dört kardeş ve üzeri” olan ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Arkadaşa bağlanma boyutunda kardeş sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $F_{(3, 298)} = 2.91, p < .05$ ). Bu farklılığın hangi kardeş sayısı grupları arasından kaynaklandığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu test sonucunda; farklılığın iki kardeş olan ilköğrencisinin arkadaşına bağlanma puan ortalamasının üç kardeş olan ilköğrencisinin arkadaşına bağlanma puan ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son olarak öğretmene bağlanma boyutunda ( $F_{(3, 298)} = 3.57, p < .05$ ) ve okula bağlılık düzeyi toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ( $F_{(3, 298)} = .05, p < .05$ ). Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda hem öğretmene bağlanma alt boyutunda hem de okula bağlılık düzeyi toplam puan ortalamalarında; farklılığın bir kardeşi olan ilköğrencisinin öğretmene bağlanma puan ortalamasının iki kardeşi olan ilköğrencisinin öğretmene bağlanma ve okula bağlılık düzeyi toplam puan ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **İlköğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri İle Veli Katılımı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

Çalışmanın son araştırma sorusunda; çalışmanın katılımcılarını oluşturan ilköğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile veli katılımı arasındaki ilişkileri belirleyebilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Pearson Çarpım-Moment korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizine; okula bağlılık toplam puanı ile çalışmanın yöntem kısmında belirtilen veli katılımının alt boyutları dâhil edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayısı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. *Değişkenler Arası İlişkiler*

Değişken	Okula bağlılık	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Okul ve öğretmenle iletişim	.12	.04
Çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme	.18	.01
Katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi	.06	.35
Gönüllü aktif katılım	.15	.01
Çocukla iletişim	.04	.51
Öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması	.03	.66
Çocuğun kişilik gelişimini destekleme	.01	.92
Çocuğun sosyokültürel gelişimini destekleme	.12	.04

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ilköğretim öğrencilerinin okula bağlılıkları ile veli katılımının alt boyutu olan okul ve öğretmenle iletişim arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $r = .12, p < .05$ ). Bununla birlikte okula bağlılık ile çocuğun ödev ve

çalışmalarını destekleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki mevcuttur ( $r = .18, p < .01$ ). Ayrıca okula bağlılık gönüllü aktif katılım ile pozitif yönde anlamlı ilişkilidir ( $r = .15, p < .01$ ). Son olarak okula bağlılığın çocuğun sosyokültürel gelişimini destekleme ile anlamlı ilişkili olduğu ifade edilebilir ( $r = .12, p < .05$ ).

Bunların aksine ilköğretim öğrencilerinde okula bağlılığın katılım konusunda velinin kendini geliştirmesi ( $r = .06, p > .05$ ), çocukla iletişim ( $r = .51, p > .05$ ), öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması ( $r = .03, p > .05$ ) ve çocuğun kişilik gelişimini destekleme ( $r = .01, p > .05$ ) ile anlamlı ilişkiler göstermediği saptanmıştır.





## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme, kardeş sayısı ve veli katılımı değişkenleriyle incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusunda ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yanıt aranmış toplam okula bağlılık puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda cinsiyetin okula bağlanmaya etki etmediği sonucuna ulaşan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Altuntaş & Sezer, 2017; Duy & Yıldız, 2014). Ancak alt boyutlar incelendiğinde okula bağlanma alt boyutunda kız öğrencilerinin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla olduğu saptanmıştır. Canbulat *vd.* (2017) ilkokul öğrencilerinde yaptıkları çalışmalarında, Karasar ve Kapçı (2016) lise öğrencilerinde yaptığı çalışmada cinsiyetin okula bağlanma üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar okula bağlılığın cinsiyetler arasında farklılık gösterdiğini vurgulamakta ve bu çalışmanın bulgusunu desteklemektedir.

Çalışmada öğrencilerin arkadaşına ve öğretmene bağlanma alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmasına karşın alanyazında cinsiyetin arkadaş ve öğretmene bağlanmaya etki ettiği bulgusuna sahip araştırmalara (Çakar, 2011; Y. Özdemir & Koruklu, 2013) rastlanılmaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan ilkokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile okul değiştirme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve yapılan analizler değerlendirildiğinde okula bağlılık toplam puanında; okula, öğretmene ve arkadaşına bağlanma alt boyutlarında puan ortalamaları arasında istatistiksel bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu beklenmedik bir sonuçtur. Araştırma sonucu yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında üç kez ve üzeri okul değişikliği yapan öğrencilerin okul algılarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşan araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Gruman *vd.*, 2008). Ancak bu çalışmada örneklem içerisinde üç kez ve üzeri okul değiştiren öğrenci sayısının az olması bu sonucu etkilemiş olabilir. Yani dört yıllık

ilkokul hayatında bir kez okul değiştirmek okula bağlılık üzerinde olumsuz bir etki yapmazken daha çok okul değişikliği yapmak okula bağlılığı etkiliyor olabilir. Bunun yanında Argon ve İsmetoğlu (2016) alışmalarında okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguların, okul yönetiminin okula bağlılığa etki ettiği sonucun ulaşmışlardır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin değiştirdikleri okullara yönelik duyguları ya da okul yönetimlerinin okul değiştirildiğinde değişmemiş olduğunu düşündürmektedir. Dönmez ve Taylı (2018), okul iklimi ile okula bağlılık arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmada okul değiştirmenin okula bağlanmaya etki etmemesi öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin değiştirdikleri okullarda benzer olmasından kaynaklanmış olabilir. Çalışmanın yapıldığı Artvin ilinin nüfus olarak Türkiye'nin kalabalık olmayan ve dışarıdan g almayan bir yapısı olması sebebiyle okullar arasında uygulamaların benzerlik gösterebileceği düşünülebilir. Bu benzerlikler öğrencilerin okula alışmalarını kolaylaştırıyor olabilir. Okul değiştirmenin okula bağlılığa olan etkisinin daha iyi anlaşılması için kalabalık ve g alan illerde ya da özellikle çok okul değişikliği yapmak zorunda kalan öğrencilerle çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Çalışmanın nc araştırma sorusu ilkokul ğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile ğretmen değiştirmeleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığına yanıt aranmış ve yapılan incelemeler sonucunda okula bağlılık toplam puanı ile ğretmen değiştirme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. ğretmeni hiç değişmeyen ilkokul öğrencisinin okula bağlanma puan ortalamasın ğretmeni üç kez ve üzeri değişen ilkokul öğrencisinin okula bağlanma puan ortalamasından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre ğretmen değişikliği yapmanın okula bağlılık düzeyini olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Öğretmenler ğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerinde en önemli unsurlardan biridir. Öğrencilerin okula ve derslere karşı göstermiş oldukları ilgileri çeşitli yollarla artırarak öğrenmeye karşı meraklarını ve okulla ilgili diğer etkinliklere katılım düzeylerini ve böylece okula bağlılıklarını artırabilirler (Schlechty, 2001). Öğretmenlerin ğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Brewster & Bowen, 2004; Dotterer *vd.* , 2007; Hill, 2005; Murray, 2009; Savi, 2011). Sağlıklı ğretmen-ğrenci ilişkileri okula bağlılığı olumlu yönde etkilerken, bu ilişkiden çeşitli sebeplerle uzaklaşmak zorunda kalmanın okula bağlılığı olumsuz etkilemiş olduğu söylenebilir. Öğretmen değiştirmenin doğrudan okula bağlılık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmasa da ğretmen değiştirmenin okuduğunu anlama becerisi üzerinde (Köseoğlu, 2011), derslere karşı tutum üzerinde (Polat, 2014) olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür. Derslere karşı tutum veya okuduğunu anlama becerisi akademik başarıyı olumsuz etkileyeceğinden akademik başarı da okula bağlılığı olumsuz etkilemiş olabileceği ifade edilebilir.

Alt boyutlar incelendiğinde ise okula bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt boyutları ile öğretmen değiştirme arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen değiştirmeyen öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamaları en yüksek, üç ve daha fazla öğretmen değiştiren öğrencilerin okula bağlanma puan ortalamaları en düşüktür. Bu sonuç şaşırtıcı değildir. Öğretmenin değişmesi öğrencilerin okula bağlanmasına etki eden bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Verschueren ve Koomen (2012) öğretmene bağlanmanın pek çok bileşeni olan bir ilişki tanımı olduğunu vurgulamıştır. Yaşı daha genç ve hassas çocukların öğretmene bağlanmada daha dezavantajlı olduğunu vurgulamıştır. İkinci kademedен sonra öğrenciler farklı öğretmenlerle eğitim görmeye başlar ve bu duruma ayak uydurabilir. Ancak birinci kademedeki öğrenci için bu durum daha zor olacaktır (Verschueren & Koomen, 2012). Bu sebeple öğretmen değiştirme okula bağlanmaya etki etmiş olabilir.

Öğretmen değiştirmenin arkadaşla bağlanma alt boyutunda etkili olduğu ve öğretmen değiştiren öğrencilerin arkadaşla bağlanma puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu saptama öğretmen değiştirildiğinde sınıf içerisindeki arkadaşlık ve dayanışmanın bir şekilde etkilendiğini gösteren bir bulgu olarak önem taşımaktadır. Yani öğretmen değişikliği olduğunda sınıf arkadaşları aynı kalsa da arkadaşlık bağları zayıflamaktadır. Her yeni öğretmenin sınıfın genel durumunu, öğrencilerin kişilik özelliklerini, öğrencilerin arkadaşlarına karşı tutumlarını, sınıf içerisinde oluşmuş olan grupları ve sınıftaki arkadaşlık ilişkilerini anlamak için zamana ihtiyacı olabilir. Hangi öğrencinin sosyal desteğe, hangi öğrencinin arkadaşları ile kaynaşmaya ihtiyacı var? Hangi öğrenci arkadaşları arasına girmekte zorlanıyor veya dışlanıyor? Öğretmenlerin sınıflarına müdahalede bulunmadan önce bu soruların cevapları için gözlem yapmaları ve bu gözlem için zamana ihtiyaçları olacaktır. Öğretmenler sık sık değiştiğinde bu gözlem süreci her defasında tekrar yaşanmakta ve o sürede öğrenci arkadaşlarıyla kaynaşmak için ihtiyacı olan sosyal desteği alamamaktadır. Bu durum öğretmen değiştiren öğrencilerin arkadaşla bağlanma alt boyutu puanlarının düşük çıkmasının açıklaması olabilir. Bu sonucu destekleyecek biçimde öğretmenden alınan sosyal desteğin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artıran bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Brewster & Bowen, 2004; Fall & Roberts, 2012; Hill, 2005; Savi, 2011). Ayrıca öğretmen desteğinin öğrencilerin kendilerini duygusal olarak güvende hissetmelerini sağladığı ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılarak okula bağlılıklarını geliştirdiği ifade edilmektedir (Thijs & Koomen, 2008). Toplamda öğretim süresi 4 yıl olan ilkokulda üç ve üzeri öğretmen değiştiren öğrencilerin durumlarının daha hassas olduğu ve bu nedenle değişen öğretmene uyum sağlama ve bağlanmalarının daha zor olduğunu düşündürmektedir. Ancak Yıldız ve Kılıç (2018), araştırmalarında öğretmenlerin

öğrencileriyle geçirdikleri sürenin okula bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı, yani uzun süre aynı öğretmenle eğitim görmesinin okula bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

“İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve kardeş sayısı ile okula bağlanma alt boyutunda anlamlı fark olmadığı, arkadaş ve öğretmene bağlanma alt boyutunda iki kardeş olan ilkökul öğrencilerinin üç kardeş olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu desteklemeyen araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaştıkları gözlemlenmiştir (Günalan, 2018; Sağlam & İkiz, 2017). Bu durum ailenin desteğine olan ihtiyaçla açıklanabilir. İlkokul öğrencileri akademik olarak ve duygusal olarak ortaokul öğrencilerinden daha çok desteğe ihtiyaç duyarlar. Kardeş sayısının artmasıyla öğrencinin ihtiyaç duyduğu aile desteğini alamayabileceğinden okula bağlılık düzeyi olumsuz etkilenebilir.

Arkadaşa bağlanma alt boyunda iki kardeş olan ilkökul öğrencilerinin puanlarının üç kardeş olan ilkökul öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum üç kardeş olan ilkökul öğrencilerinin sosyalleşme ihtiyaçlarını kardeşleriyle karşıladıkları için arkadaşları ile sosyalleşme ihtiyacı duymuyor olabilmeleri ile açıklanabilir.

Çalışmanın beşinci ve son sorusunda ilkökul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile veli katılımı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yanıt aranmış ve alt boyutların korelasyon analizinde öğrencilerin okula bağlılıkları ile veli katılımı ölçeği okul ve öğretmenle iş birliği alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Veli katılımı ölçeğinin bu alt boyutu öğrencinin eğitimi hakkında bilgi ve öneri almak amacı ile okul ve öğretmen ile iletişimde olmayı açıklayan alt boyuttur. Bu boyut velinin okulla olan iletişiminin öğrencinin okula bağlılığına etki ettiğini düşündürmektedir.

Okula bağlılık ile çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çocuğun evde ödevlerinin desteklenmesi okulda göstereceği akademik başarı ve algılayacağı okul iklimi daha olumlu olacağından okula bağlılık düzeyi artmış olabilir. Bununla birlikte gönüllü aktif katılım ile okula bağlılık arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Bu alt boyut okulda yapılan okul dışı veya okul içi aktivitelere gönüllü olarak etkin katılım sağlamayı ifade eder. Ailenin veya ebeveynin öğrenci ile birlikte okul aktivitelerinde bulunması ve eşlik etmesi öğrenci için okul ortamında kendini güvende hissetmesini sağlayarak okula bağlılığını arttırmış olabilir. Okula bağlılık ile çocuğun sosyokültürel gelişimini destekleme alt boyutu arasında pozitif yönde ilişki saptandı. Bu alt boyutta ilişki saptanması velilerin öğrencilerin sosyal, kültürel ve sanat etkinliklerini

desteklemesi ve cesaretlendirmesi öğrencilerin okul dışındaki eğitimlerinin desteklediğinin göstergesidir. Bu bulgular öğrencilerin okul dışında kendilerini ifade edebildikleri ortamlarda bulunmaları, aileleri ile birlikte hoş vakit geçirmeleri aileleriyle olan bağlarını kuvvetlendirdiği gibi aile bağları kuvvetlendikçe okula bağlılığın arttığı bir göstergesidir. Alanyazın incelendiğinde aile desteği zayıf olan çocukların okula devam, okul başarısı ve okula bağlılıklarının zayıf olduğu saptanmıştır (Catsambis, 2007).

Diğer taraftan öğrencilerin okula bağlılıkları ile velinin kendini geliştirmesi, çocukla iletişim, öğrenmeyi destekleyen ev ortamının oluşturulması ve çocuğun kişilik gelişimini destekleme arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğine bu sonucu desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Veli katılımının çocukla iletişim alt boyutu için çocuğun ailesiyle beraber yemek yemesinin, okulla ilgili konularda düzenli olarak sohbet edilmesinin okula bağlılığı artırdığı görülmektedir (Fall & Roberts, 2012; OECD, 2013). Çalışmaya katılan öğrencilerin okula bağlanmalarında ailelerinin bu alt boyutlardaki katılımlarından ziyade okul etkinlikleri kapsamında veya okul dışında sosyal ve kültürel aktivitelere katılımlarının etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmanın yapıldığı çevrede öğrencilerin sosyal ve kültürel desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir.

## **Sonuç**

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme, kardeş sayısı ve veli katılımı değişkenleriyle ilişkisi incelenerek elde edilen sonuçlar açıklanmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyi toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise kız öğrencilerinin erkek öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde okula bağlanma puan ortalamasına sahip oldukları ifade edilebilir. Bununla birlikte, kız ve erkek öğrencilerinin arkadaşına ve öğretmene bağlanma düzeyleri açısından ise birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenebilir.
2. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyi toplam puanı, okula bağlanma, arkadaşına bağlanma, öğretmene bağlanma alt boyutlarının puanlarının okul değiştirme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
3. İlkokul öğrencilerinin üç ve daha fazla sayıda öğretmen değiştirmelerinin okula bağlılık toplam puanları üzerinde farklılaşmaya sebep olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin üç ve daha fazla öğretmen değiştirmelerinin okula bağlanma ve arkadaşına bağlanma alt boyutlarından aldıkları

puan ortalamalarının anlamlı biçimde değiştiği, öğretmene bağlanma alt boyutunda değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri toplam puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. İki kardeş olan öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının üç kardeş olan öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde okula bağlanma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkeniyle anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmene bağlanma ve arkadaşlara bağlanma alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.
5. Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanları ile veli katılımının alt boyutlarından okul ve öğretmenle iletişim, çocuğun ödev ve çalışmalarını destekleme, gönüllü aktif katılım, çocuğun sosyokültürel gelişimini destekleme ile anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.
6. Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanları ile veli katılımının alt boyutlarından velinin kendini geliştirmesi, çocukla iletişim, öğrenmeyi destekleyici ev ortamının yaratılması ve çocuğun kişilik gelişimini destekleme ile anlamlı ilişkiler göstermediği saptanmıştır.

## Öneriler

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, okul değiştirme, öğretmen değiştirme, kardeş sayısı açasından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması ve okula bağlılık düzeyi ile veli katılımı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak bir takım öneriler sunulmuştur.

1. Öğrencilerin okula bağlılıklarına etki eden faktörlerin daha çok katılımcının olduğu farklı çalışma gruplarında araştırılması ve öğrencilerin okula bağlılıklarını arttıracak müdahale çalışmalarının yapılması önerilir.
2. Erkek öğrencilerin okula bağlılıklarını artırabilmek için okullarda erkek öğrencilerin katılabilecekleri sosyal faaliyetlerin sayısı artırılarak ve öğrencilerin bu faaliyetlere katılmaları teşvik edilerek okula bağlılıklarının artması sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin çeşitli sebeplerden yer değişikliği yapmaları sonucu öğretmen değişikliği yapmak zorunda kalan sınıflar için okul idareleri çeşitli önlemler alarak iki kez öğretmen değişikliği yapmış olan sınıfları artık kadrolu öğretmenlere tahsis edilmesi yönünde önlem alabilir.

4. Kardeş sayısı çok olan öğrenciler için rehberlik servisinde psikolojik danışma programı hazırlanıp uygulanarak bu öğrencilerin okula bağlılıkları artırılabilir.
5. Velilere öğrencinin eğitimine nasıl katkı sağlayacağıyla ilgili etkili eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlere ve okul yönetimlerine okula veli katılımının nasıl artırılacağı ile ilgili eğitimler verilebilir. Böylece öğretmenlerle ve okulla sağlanan sağlıklı iletişim sayesinde öğrencilerin okula bağlılıkları artırılabilir.
6. Okul değiştirmenin okula bağlılık düzeyi üzerindeki olumsuz etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için geniş ölçekli çalışmalar ya da özellikle okul değişikliği yapmış öğrenciler üzerinde yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.
7. Veli katılımının öğrencilerin okula bağlılıkları üzerine başka faktörler yönünden etkilerinin incelenmesi önerilir.



## KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-Regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94-101.
- Akers, R. L., & Cochran, J. K. (1985). Adolescent marijuana use: A test of three theories of deviant behavior. *Deviant Behavior, 6*(4), 323-346.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 333753)
- Akvardar, Y., Çalpak, E., Etaner, U., Hürol, C., Sunat, H., Tükel, R., ..., & Yücel, B. (2000). *Psikanalitik kurama giriş* (2. baskı). Ankara: Bağlam Yayınları.
- Altuntaş, S., & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 83-97.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 795-809.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205163)
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(26), 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 238-249.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Journal of Social Studies 9*(18), 119-135.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(2), 81-97.
- Barclay, J. R., & Doll, B. (2001). Early prospective studies of the high school dropout. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 357-369.
- Belenardo, S. J. (2001). Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools. *Nassp Bulletin, 85*(627), 33-45.



- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Belsky, J., & Fearon, R. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4(3), 361-387.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (2. baskı). New York: Basic Books.
- Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2018). Göç yaşamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225-248.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 230928)
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B., & Fahlioğulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik özyeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 105-123.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (1. baskı). New York: Rough Guides.
- Catsambis, S. (2007). Parental involvement in education. G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (1. Baskı, ss. 3357-3360). USA: Blackwell Publishing.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2011). School engagement, risky peers, and student-teacher relationships as mediators of school violence in Taiwanese vocational versus academically oriented high schools. *Journal of Community Psychology*, 39(1), 10-30.
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York: Free Press.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.
- Conchas, G. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.

- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Cullen, F. T., & Agnew, R. (2003). *Criminological theory: Past to present* (2. baskı). Los Angeles: Roxbury Par.
- Çakar, F. S. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Education Research*, 9(1), 1465-1471.
- Çalık, T., Türker, K., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çankaya, İ. H. (2010). Öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin artırılmasında okulun rolüne ilişkin yönetici görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 378(1), 17-26.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement* (1. baskı). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dilbil, A., & Basaran, Z. (2017). Effect of school yard playgrounds on development and school attachment levels of children. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 144-151.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401.
- Dönmez, M., & Yıldırım, B. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: İstiklal ilköğretim okulu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 448384)
- Dönmez, Ş., & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.
- Ellis, L., & Walsh, A. (2000). *Criminology: A global perspective* (1. baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301129)
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1. baskı). İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erdener, M. (2013). *Turkish parents' Perceptions of their involvement in schooling* (Doctoral Dissertation). Retrieved from [https://tigerprints.clemson.edu/all\\_dissertations/1153/](https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1153/) (Accession No. 1153)
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 445657)
- Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). California: Sage publications. <https://doi.org/10.1234/12345678>.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences* (Rapor No. 27). Victoria, Australia: ACER
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society*, 39(2), 164-181.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (T. Kıvılcım, Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Çalışmanın orijinali 1975'de yayımlanmıştır.)
- Gordon, C. F. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest. (Accession No. 3421751)
- Gottfredson, D. C., Fink, C. M., & Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational Research Journal*, 31(4), 761-784.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. NY: Stanford University Press.
- Göksu, T., & Karakaya, M. (2009). Polisin Sapma Davranışlarının Etiketleme Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. *Polis bilimleri dergisi*, 11(4), 27-43.
- Göktaş, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220324)
- Gökulu, G. (2010). Kent güvenliği kentleşme ve suç ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-226.

- Gömleksiz, M. N., & Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 105-118.
- Gören, S. G. (2017). *Çocuk ve ergenlerde okula bağlanma ile akran inançları ve duygu zorbalığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 481362)
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. MN: American Guidance Service.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child development*, 79(6), 1833-1852.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 517384)
- Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2010). Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 487-491.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied Developmental Science*, 5(4), 225-236.
- Hawkins J. D., Weis J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73-97
- Hill, L. G. (2005). *Investigation of a brief measure of school attachment*. Manuscript submitted for publication.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. CA: University of California Press.
- Işık, A. D., & Erdoğan, N. G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin öğretmen algılarında öğretmen değişikliğinin rolü*. I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Jennings, G. (2003). An exploration of meaningful participation and caring relationships as contexts for school engagement. *The California School Psychologist*, 8(1), 43-51.
- Karababa, A., Oral, T., & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-279.
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri: Sultanbeyli örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186676)
- Karasar, B., & Kapçı, E. G. (2016). Examining school attachment and academic success in terms of different variables. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21-42.
- Karatas, Z., Tagay, O., & Cakar, F. S. (2016). Global journal of counseling and guidance in schools: current perspectives. *Journal of Counseling and Guidance in Schools: Current Perspectives*, 6(1), 2-10.

- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi: Şanlıurfa ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 313393)
- Keçeli-Kaysili, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kılıç, D. (2009). Yenilenen ilköğretim programlarında ailenin eğitim fonksiyonunun öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 177-190.
- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220924)
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: Suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 291-319.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289699)
- Kronick, R. F. (1994). The imperative of dealing with dropouts: Theory, practice and reform. *Education*, 114(4), 530-535.
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 338-345.
- Li, Y., Doyle Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.
- Lindberg, E. N., & Demircan, A. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Retrieved from <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/2008-39AssessingSchoolEngagement.pdf>.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly, 21*(4), 375-395.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence, 8*(2), 187-220.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. NY: Harper & Row, Publishers.
- Mcgraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist, 43*(1), 27-37.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 350155)
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. NY: The Free Press.
- Moody, J., & Bearman, P. S. (1998). *Shaping school climate: School context, adolescent social networks, and attachment to school*. Unpublished manuscript.
- Morrison, G. M., Cosden, M. A., O'Farrell, S. L., & Campos, E. (2003). Changes in Latino students' perceptions of school belonging over time: Impact of language proficiency, self-perceptions and teacher evaluations. *The California School Psychologist, 8*(1), 87-98.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low- attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297-304.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence, 29*(3), 376-404.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. NY: Teachers College Press.
- Niemeyer, A. E., Wong, M. M., & Westerhaus, K. J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in hispanic and caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology, 11*(3), 613-632.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). NY: McGraw-Hill.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: ready to learn – students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence, 31*(3), 463-487.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Gündoğan, A., & Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 1-17.
- Oğuz Duran, N., & Kaya Memiş, A. (2017). An investigation of the relationship between students' perceived school kindness and school attachment. *Online Journal of Counseling & Education, 6*(3), 1-13.

- Ou, S.-R. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(5), 578-611.
- Özbilen, F. M., Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlanma ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(2), 97-115.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224.
- Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2013). Parental attachment, school attachment and life satisfaction in early adolescence. *Ilkogretim Online, 12*(3), 836-848.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.
- Özgenel, M., Baydar, F., & Çalışkan Yılmaz, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri ve yazılım dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(3), 111-128.
- Patrikakou, E. N. (2008). The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success. Retrieved from <http://www.centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/PowerParInvolve.pdf>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084-1097.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(3), 263-280.
- Polat, S. (2014). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(28), 67-88.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(26), 35-44.
- Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Child and adolescent mental health series. Understanding attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice*. London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence, 8*(4), 355-375.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

- Sabancı, A., & Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında öğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldırma davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 348-363.
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sağlam, H. İ., & Kaplancı, B. (2018). Examining the sense of responsibility of the primary school students in terms of school satisfaction and school attachment. *Journal of Family, Counseling and Education*, 3(1), 1-16.
- Sanders Cheryl, E., & Phye Gary, D. (2004). *Bullying: implications for the classroom*. California: Elsevier Academic Press.
- Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. CA: Jossey-Bass
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & society*, 41(1), 3-25.
- Simons- Morton, B. G., & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-41.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013a). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013b). Primary school students' parents' level of involvement into their children's education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1006-1011.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Taylor, C. (2001). The relationship between social and self-control: Tracing Hirschi's criminological career. *Theoretical Criminology*, 5(3), 369-388.
- Tezcan, M. (1994). *Boş zamanların değerlendirilmesi sosyolojisi*. Ankara: Atilla.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. (2008). Task- related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 17(2), 181-197.



- Ubha, N., & Cahill, S. (2014). Building secure attachments for primary school children: A mixed methods study. *Educational Psychology in Practice, 30*(3), 272-292.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 313167)
- Ünal, H., & Çukur, C. Ş. (2011). The effects of school bonds, discipline techniques in school and victimization on delinquency of high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(2), 560-570.
- Üstün, A., & Yılmaz, M. (2008). Üniversite öğrencilerinin aile içi demokrasi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 77-90.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth Adolescence, 38*(1), 1-12.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development, 14*(3), 205-211.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal, 47*(3), 633-662.
- Weiss, H. B., Dearing, E., Mayer, E., Kreider, H., & McCartney, K. (2005). Family educational involvement: Who can afford it and what does it afford. In C. R. Cooper, C. T. G. Coll, W. T. Bartko, H. Davis, & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking context and diversity as resources* (pp. 17-39). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations, 56*(1), 92-104.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(1), 73-78.
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2018). Öğrencilerin okula bağlılığının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmenlere ilişkin değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences, 8*(3), 155-166.

## EKLER

### EK-1. İzin Belgesi



T.C.  
ARTVİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79143383-605.01-E.16824946  
Konu : Tez Çalışması

19.09.2018

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ZENGİN AKSU'nun 19.09.2018 tarih ve 16765375 sayılı dilekçesi  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı Sınıf Eğitimi Bilim dalı bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Elif ZENGİN AKSU "İlkokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi"** konulu tez çalışmasını ilimiz Merkez ve Borçka ilçelerinde yer alan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği ilgi (a) yazı ile müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma izni ilgi (b) genelge doğrultusunda incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
19.09.2018

Erol MURTEZAOĞLU  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdür V.

Adres: ARTVİN İL MEM  
Elektronik Ağ: artvinmem.gov.tr  
e-posta: bilgiislemegitek08@meb.gov.tr

Bilgi için: Osman YENİÇERİ  
Tel: 0 (466) 212 59 51  
Faks: 0 (466) 212 36 18

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fe0a-59d7-37b4-9f71-8214 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-2. Öğrenciler İçin Kişisel Bilgi Formu

### İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Saygıdeğer Öğrenciler,

Formda, sizinle ve eğitim hayatınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sizden, bu ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve kendiniz için en uygun seçeneği çarpı[☒] işareti ile işaretlemeniz ve noktalı yerleri doldurmanız beklenmektedir. Lütfen **her ifadeye mutlaka tek yanıt** veriniz ve **boş bırakmayınız**.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Elif ZENGİN AKSU  
Atatürk Üniversitesi

1. Cinsiyet:  Kız  Erkek

2. Sınıfınız:  3. Sınıf  4. Sınıf

3. Yaşınız:  7  8  9  
 10  11

4. Yerleşim Yeri:  İl  İlçe  Köy

5. Okul Değiştirdiniz mi?  Hayır  Bir Kez  İki Kez  
 Üç Kez  Dört Kez  Beş Kez

6. Öğretmen Değiştirdiniz mi?  Hayır  Bir Kez  İki Kez  
 Üç Kez  Dört Kez  Beş Kez

### EK-3. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlılık Ölçeği

<b>MADDELER</b>	<b>Kesinlikle Evet</b>	<b>Evet</b>	<b>Olabilir</b>	<b>Hayır</b>	<b>Kesinlikle Hayır</b>
1. Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
3. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
4. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
5. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfımda sevdiğim birçok arkadaşım var.	( )	( )	( )	( )	( )
7. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
8. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
9. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	( )	( )	( )	( )	( )
11. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
12. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )
13. [Redacted]	( )	( )	( )	( )	( )

## EK-4. Veliler İçin Kişisel Bilgi Formu

### İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Saygıdeğer Veliler,

Formda, çocuğunuz ve sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sizden, bu ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve kendiniz için en uygun seçeneği çarpı[☒] işareti ile işaretlemeniz ve noktalı yerleri doldurmanız beklenmektedir. Lütfen **her ifadeye mutlaka tek yanıt** veriniz ve **boş bırakmayınız**. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Elif ZENGİN AKSU  
Atatürk Üniversitesi

Anketi Dolduran:	<input type="checkbox"/> Anne	<input type="checkbox"/> Baba	<input type="checkbox"/> .....		
Çocuk Sayısı:	.....				
Annenin Yaşı:	.....				
Babanın yaşı:	.....				
Ailenizin ekonomik durumu nasıldır:	<input type="checkbox"/> Çok yoksul	<input type="checkbox"/> Yoksul	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> İyi	<input type="checkbox"/> Çok İyi
Anne – Baba Durumu	<input type="checkbox"/> Birlikte	<input type="checkbox"/> Ayrı			

Anne-babanın öğrenim durumunu işaretleyiniz?

	Anne	Baba
▪ Okur-yazar değil	( )	( )
▪ İlkokul	( )	( )
▪ Ortaokul/ İlköğretim	( )	( )
▪ Lise	( )	( )
▪ Fakülte/ Yüksekokul	( )	( )
▪ Lisansüstü	( )	( )

Lütfen seçiniz

	Anne	Baba
▪ Sağ	( )	( )
▪ Hayatta değil	( )	( )

## EK-5. Veli Katılım Ölçeği

VELİ KATILIM ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
<b>OKUL VE ÖĞRETMENLE İLETİŞİM</b>					
1. Çocuğumun başarısını desteklemek için neler yapmam gerektiğini öğretmenleriyle veya rehber öğretmenlerle konuşuruz	1	2	3	4	5
2. ....	1	2	3	4	5
3. ....	1	2	3	4	5
4. ....	1	2	3	4	5
5. ....	1	2	3	4	5
6. ....	1	2	3	4	5
7. ....	1	2	3	4	5
8. ....	1	2	3	4	5
<b>ÇOCUĞUN ÖDEV VE ÇALIŞMALARINI DESTEKLEME</b>					
9. Çocuğumun ödevlerini/çalışmalarını gözden geçirir, eksik veya hata var mı diye kontrol ederim	1	2	3	4	5
10. ....	1	2	3	4	5
11. ....	1	2	3	4	5
12. ....	1	2	3	4	5
13. ....	1	2	3	4	5

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
<b>KATILIM KONUSUNDA VELİNİN KENDİNİ GELİŞTİRMESİ</b>					
14. Çocuğumun eğitimini nasıl destekleyebileceğimle ilgili farklı kaynaklardan (kitap, dergi, CD vb.) yararlanırım	1	2	3	4	5
15. _____	1	2	3	4	5
16. _____	1	2	3	4	5
17. _____	1	2	3	4	5
18. _____	1	2	3	4	5
<b>GÖNÜLLÜ AKTİF KATILIM</b>					
19. Okul/sınıf gezilerinde öğretmen ve öğrencilere eşlik ederim	1	2	3	4	5
20. _____	1	2	3	4	5
21. _____	1	2	3	4	5
22. _____	1	2	3	4	5
<b>ÇOCUKLA İLETİŞİM</b>					
23. Çocuğumun başarısız olması halinde, gayret ederse başarılı olacağını söyleyerek onu yüreklendiririm	1	2	3	4	5
24. _____	1	2	3	4	5
25. _____	1	2	3	4	5
26. _____	1	2	3	4	5
27. _____	1	2	3	4	5
<b>ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYİCİ EV ORTAMININ YARATILMASI</b>					
28. Ev ortamının, çocuğumun rahatça ders çalışabilmesi için uygun olmasını sağlarım	1	2	3	4	5
29. _____	1	2	3	4	5
30. _____	1	2	3	4	5
31. _____	1	2	3	4	5
<b>ÇOCUĞUN KİŞİLİK GELİŞİMİNİ DESTEKLEME</b>					
32. Çocuğumu, daha çok “neden”, “nasıl” ve “ne yapılmalı” gibi sorular sormaya teşvik ederim	1	2	3	4	5
33. _____	1	2	3	4	5
34. _____	1	2	3	4	5
35. _____	1	2	3	4	5
<b>ÇOCUĞUN SOSYO-KÜLTÜREL GELİŞİMİNİ DESTEKLEME</b>					
36. Çocuğumu konser, sergi, tiyatro, sinema gibi kültürel ve sanatsal etkinliklere götürürüm	1	2	3	4	5
37. _____	1	2	3	4	5
38. _____	1	2	3	4	5
39. _____	1	2	3	4	5

## ÖZ GEÇMİŞ

1987 yılında Erzurum'un Oltu ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini burada tamamladı. 2005 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında lisans eğitimine, 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2009 yılında Bursa'da başladığı öğretmenlik hayatına Artvin Bilim ve Sanat Merkezinde sınıf öğretmeni olarak devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.

