

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUM ÖĞRENCİLERİNDE OKULA  
BAĞLILIK OLGUSUNUN BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Zafer YILMAZ**

**(132001164)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İŞLETME ANABİLİM DALI**  
**İŞLETME PROGRAMI**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

**KOCAELİ, Ocak 2015**

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUM ÖĞRENCİLERİNDE OKULA  
BAĞLILIK OLGUSUNUN BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Zafer YILMAZ**

**(132001164)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İŞLETME ANABİLİM DALI**  
**İŞLETME PROGRAMI**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR**

**KOCAELİ, Ocak 2015**

**T.C.**  
**OKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM KURUM ÖĞRENCİLERİNDE OKULA  
BAĞLILIK OLGUSUNUN BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Zafer YILMAZ**

**(132001164)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**İŞLETME ANABİLİM DALI**  
**İŞLETME PROGRAMI**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih :

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Abdullah İŞIKLAR \_\_\_\_\_


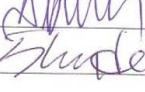
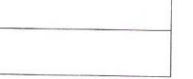
Diğer Jüri Üyeler : Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Murat İSKENDER \_\_\_\_\_

**KOCAELİ, Ocak 2015**

## TEZ ONAYI

Enstitümüz **İŞLETME** Anabilim Dalında ders dönemindeki Eğitim – Öğretim Programını başarı ile tamamlayan **132001164** numaralı **ZAFER YILMAZ** 'ın hazırladığı **ORTAÖĞRETİM KURUM ÖĞRENCİLERİNDE OKULA BAĞLILIK OLGUSUNUN BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ** konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 33. Maddesi uyarında **30.01.2015** günü saat **15:00**'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ** ' ne **OYBİRLİĞİ** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI(*)	İMZA
Doc. Dr. Ali Haydar SAR	KABÜLÜ	
Doc. Dr. Abdullah İKİCİ	KABÜLÜ	
Doc. Dr. Murat İKENDİR	KABÜLÜ	

(\*) Bu kısma savunma sonucuna göre "KABULÜ" yazılacaktır.

## ÖN SÖZ

1996 yılında Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirdiğimde aklımda hep daha çok okumak ve iyi bir akademisyen olmak vardı. Gelgelelim insan iş hayatına atılınca bu işin hiç de kolay olmadığını anlıyor ve hem çalışıp hem de akademik kariyer yapan insanlara daha bir hayranlıkla bakıyor. Eğitim-öğretim hayatına öğretmen olarak yer almamın 18. yılında, tamamen “değerli eşim Dilşat Yılmaz’ın” baskılarıyla akademik kariyerimi bir adım daha ileri taşımak adına, Okan Üniversitesi’nin İşletme Yüksek Lisans Programına katıldım. Bu programda çok değerli akademisyenlerle ve arkadaşlarla tanışma fırsatı buldum.

Tez hazırlama safhasında benden yardımlarını esirgemeyen ve motivasyonumu daima canlı tutmamı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Abdullah Işıklar’a ve hafta sonları dahil desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ali Haydar Şar hocalarımaya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tez yazımında tecrübeli arkadaşım, Vedat Kaya’ya yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Tezimin hazırlık aşamasında farklı liselerde görev yapan ve gerekli olan ölçüğü uygulamam noktasında bana yardımcı olan eşim Dilşat Yılmaz, Oğuz Çakır, Cüneyt Savaş ve Yasemin Aka’ya ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin konusu, eğitim öğretim camiasında 19 yılımın lise öğrencileri arasında geçirmiş olmam sonucunda hep aklımda olan bir soru “Başarıyı etkileyen unsurlar nelerdir?” e cevap bulmanın ilerideki meslek hayatıma katkısı olacağına inandığım konular hakkında bilgi edinmeme yardımcı olacaktır düşüncesiyle seçilmiştir.

İnanıyorum ki bu çalışmam, benden sonra da bu konular üzerine çalışmalar yapacak olan meslektaşlarıma katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma sonucunda elde edilecek veriler ve değerlendirmeler ışığında Türk Milli Eğitim camiasındaki bireyler konuyla ilgili daha derin bilgiler edinecek ve olaylara daha farklı bakma imkanı bulacaklardır.

# İÇİNDEKİLER

## SAYFA NO

ÖN SÖZ .....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
TABLO LİSTESİ .....	vi
I.BÖLÜM.....	7
1.1.GİRİŞ .....	7
1.1.2. Problem Cümlesi .....	10
1.1.3. Alt Problemler .....	10
1.1.4. Sayıtlar.....	10
1.1.5. Sınırlılıklar.....	10
II. BÖLÜM .....	12
2.2. OKULA BAĞLILIK .....	12
2.2.1. Okula Bağlılığı Etkileyen faktörler.....	12
2.2.1.1. Kaliteli Okul Hayatı.....	17
2.2.1.2. Motivasyon.....	22
2.2.1.2.1. Okul Motivasyonu .....	22
2.2.1.3. Okula Aidiyet Duygusundan Yoksunluk .....	27
2.2.1.4. Okula Aidiyet ve Akran İlişkisi.....	29
2.2.1.4.a. Okula Devamsızlık.....	31
2.2.1.4.b. Okulda Öğretmen Öğrenci İlişkisi.....	34
III: BÖLÜM.....	36
3.1. YÖNTEM .....	36
3.1.1. Araştırmanın Modeli .....	36
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	36

<b>3.1.3. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>37</b>
<b>IV. BÖLÜM .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>38</b>
<b>4.1.1. BULGULAR .....</b>	<b>39</b>
<b>V. BÖLÜM .....</b>	<b>41</b>
<b>5.1. TARTIŞMA .....</b>	<b>41</b>
<b>VI. BÖLÜM .....</b>	<b>46</b>
<b>6.1.ÖNERİLER .....</b>	<b>46</b>
<b>KAYNAKLAR(REFERENCES) .....</b>	<b>48</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>56</b>

# ÖZET

## ORTAÖĞRETİM KURUM ÖĞRENCİLERİNDE OKULA BAĞLILIK OLGUSUNUN BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(Kocaeli Örneği)

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin, okul başarılarını yakından etkileyen faktörlerden biri olan okula bağlılık olgusunun bu öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kocaeli İli İzmit, Gebze, Darıca ilçelerine bağlı 7 lisede öğrenim gören toplam 376 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde yapılmıştır. Bu kapsamda ‘Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisini Belirleyen Ölçek’ uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler aritmetik ortalama, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcıların okul bağlılık düzeyleri ile okul başarısına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul başarısı ile okula bağlılık arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada son olarak okul başarısına ilişkin alt-boyutların, okul bağlılığının anlamlı birer etkileyici faktörü oldukları da belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin okul başarılarına ilişkin algılarının, okula bağlanmaları bakımından önemli bir etmen olduğu genel sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Başarı, Okul bağlılığı, Lise, Öğrenci.



## **ABSTRACT**

### **THE INFLUENCE OF SCHOOL-ENGAGEMENT ON THE SUCCESS LEVEL OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

**(A case study in Kocaeli)**

In this study, School Engagement- one of the closest effect on School Success-is focused on.The study includes 376 high school students who are studying in 7 schools, located in Izmit, Darıca and Gebze- the villages of Kocaeli. At this point, ‘The Scale, specifying the Affect of School Engagement of High School Students on their Academic Success.’ was used.

The research was analyzed with arithmetical mean, Independent Samples t-test and One-way Anova techniques. At the end, it was seen that participants’ opinions on school engagement and the success level is in medium level. In addition, it was understood that there was a significant relationship between school engagement and the success level. It was also found that the success level was a significant predictor of school engagement. Based on these findings it was concluded that the success level is a vitally important factor for the students to engage their school.

**Keywords:** Academic Success, School engagement, High school, Student.

## TABLO LİSTESİ

## SAYFA NO

<b>Tablo 2. 1.</b> Bağlılık Puanı ile Cinsiyet Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi) .....	37
<b>Tablo 2. 2.</b> Bağlılık Puanı ile Lise Türleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Bağımsız Örneklem t Testi) .....	38
<b>Tablo 2. 3.</b> Bağlılık Puanı ile Başarı Düzeyleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova) .....	38
<b>Tablo 2. 4.</b> Bağlılık Puanı ile Alan Türleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova) .....	39
<b>Tablo 2. 5.</b> Bağlılık Puanı ile Sınıf Seviyeleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi (Tek Yönlü Varyans Analizi-Anova) .....	39

# I.BÖLÜM

## 1.1.GİRİŞ

Dünyanın her bölgesinde olduğu gibi Türkiye 'de de eğitim sistemimizin gereği ve amacı olan öğrencilerimize istenilen yönde davranış kazandırmaya çalışan ilköğretim, ortaöğretim ve lise eğitim kurumlarımızın, bu hedefe ne kadar yaklaşabildikleri veya bu hedefi başarıp başaramadıkları sorusu akademisyenlerin, uygulayıcıların ve hedefi ortaya koyan siyasilere -politikacıların- sıkça tartıştıkları bir olgudur. Bu başarının elde edilmesinde son yıllarda bilim ve teknolojiye görülen gelişmelerle beraber, eğitim kurumlarının da bu değişime ve gelişmelere anında cevap verebilmesi, sentezleyebilmesi ve de değerlendirebilmesi ile beraber eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen kişiler yetiştirebilmesi de değer katmıştır. Diğer bir taraftan ise öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlara mutlu, huzurlu ve isteyerek gitmeleri de tabii ki bu değerleri oluşturacak nesillerin yetişmesini mümkün kılacaktır. Bunun mümkün olabilmesi için de öğrencilerin ilgi alanları içinde olan çalışmalar, ödevler ve etkinlikler tasarlanmalıdır.

Eğitim kurumlarının eğitim ve öğretim hedeflerine maksimum düzeyde yaklaşmaları pek tabii huzurlu toplumlar ve mutlu bireyler oluşturmak adına büyük önem taşımaktadır.

Eğitim kurumlarının öğretim ve eğitim doğrultusunda hedeflerine ulaşmaları, huzurlu bireyler ve dolayısıyla da mutlu toplumlar yaratmak için sonsuz öneme sahiptir. Diğer yönden bu hedefe ulaşmaya çalışan eğitim kurumlarının karşılaştıkları zorluklar da göz ardı edilemez. Bunlar; okuldan sebepi veya sebepsiz yere terkler, devamsızlıklar, okul kuralları ihlalleri, öğrenciler arası zorbalıklar ve tabii ki en önemlilerinden biri olan düşük başarı olarak sıralanabilir. Bu durumda okuldaki hayat ile okul bağlılığı arasında dikkate değer bir ilişki vardır ve bu ilişkinin incelenip değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin ise eğitimciler ve eğitim yöneticileri için önemli bir veri olacağını da kabul etmek gerekir. Şu halde eğitim ve öğretim doğrultusundaki hedeflere ulaşmak için kaynak olarak kabul edilen öğrencilerin okul ortamındaki huzuru, pek tabii başarıyı da etkilemesi doğal bir kanıdır. Okul başarısının okul ortamıyla yani okula bağlılıkla

olan söz konusu ilişkisinin incelendiği bu araştırma, daha önce bu konu üzerine yapılan araştırmalara destek ve ileride de bu konu hakkında yapılacak inceleme değerlendirmelere yardımcı olması amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma konusu olan “Ortaöğretim Kurum Öğrencilerinde Okula Bağlılık Olgusunun Başarılarına Etkisi” bu seviye öğrencilerin eğitimcilerine de eğitim ve yaklaşım yöntemlerini gözden geçirip geliştirmeleri için destek sağlayacaktır.

Eğitimin diğer çıktlarıyla yakın ilişkisi olduğu kabul edilen okula bağlılık duygusunun önemi Türkiye’de olduğu gibi yurt dışı yazınında da birçok araştırmaya konu edilmiştir. Adelabu (2007), Anderman (2002), Booker (2006), Cemalcılar (2010), Finn (1989), Goodenow (1992a, 1992b, 1993a) ve Osterman (2000), okula aidiyet duygusunun yüksek başarı, akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikle olumlu yönde, okulu terk etme ile de olumsuz yönde yüksek ilişkiler gösterdiğini belirtilmektedir. Adelabu (2007), Anderman (2002), Booker (2006), Cemalcılar (2010), Finn (1989), Goodenow (1992a, 1992b, 1993a) ve Osterman (2000) Anderman (2002), Öğrencilerin okula bağlılık duygularıyla genel not ortalamaları arasındaki pozitif yönlü ilişkileri olduğunu belirlemişlerdir. Anderman (2002), ve Hagborg (1994) ise yaptığı araştırmada okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları ve okullarına daha sıcak baktıklarını, Isakson ve Jarvis (1999) de aynı noktaya değinerek bu ilişkinin önemini vurgulamışlardır.

Fredericks, Blumenfeld ve Paris (2004), okula aidiyetin genellikle okuldan hoşlanma ve eğitim etkinliklerine katılımı başlattığını; okula gönülden bağlılıkla sonuçlandığını; böylece öğrencilerde okulu sevmemenin önüne geçmede ve öğrenmeyi arttırmada bir anahtar olabileceğini belirtmektedirler. Finn’e (1989) göre bu yaklaşım, gençlerin okulu terk etme olasılıklarının azaldığını göstermektedir (Finn, 1989; McMahan, Parnes, Keys ve Viola, 2008). Adelabu (2007) ve Cemalcılar (2010) ise kendini okula ait hissedenden öğrencilerin, okula ve eğitime daha çok değer verdiklerini; gerek sosyokültürel etkinliklere gerekse sınıf içerisindeki akademik etkinliklere daha çok katıldıklarını belirtmektedirler..

Araştırmalarda yoğun bir şekilde gerçekleştiren etkinliklerin öğrencilerin, akademik başarılarını artırdığı bir sonuç olarak görülmektedir.

Uwah, McMahon ve Furlow (2008) araştırmalarında okula aidiyet duygusu ile çeşitli eğitim ıktıları arasında, birbirini yakından etkileyen karşılıklı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin, okula aidiyet duygusunun öğrencilerin gelecek planları üzerinde de önemli etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Adelabu (2007) ve Israelashvili'nin (1997) yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile gelecek beklentileri arasında pozitif ilişkiler bulunduğu; okullarına bağlılığı yüksek olan öğrencilerin geleceğe dönük daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde araştırma yapan Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes ve Patton (2007) da öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin akademik başarılarını ve ileride eğitimlerine devam etme olasılıklarını arttırdığını gösteren bulgular elde etmişler ve öğrencilerin okulla ilişkilerinin sadece akademik boyutta tutulmaması gerektiği, okulun duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişim için bir arena olması gerektiği vurgulanmışlardır. Öğrencilerin okulu, çok az bir çabayla geçtikleri, sıkıcı ve nota dayalı bir oyun olarak gördükleri araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalara göre ise öğrencilerin sınıf ilerledikçe motivasyonlarında hızlı düşüşler yaşadıkları da yine yapılan araştırmalar sonucuna ulaşılmıştır. Hızla değişen, gelişen küresel ekonominin, yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, kritik düşünen, problem zen bilgili bireyler istediği göz önünde bulundurulursa bu bulgular özellikle sıkıntı verici olduğu vurgulanmaktadır. (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Friedman okul bağlılığını, dev üzerinde harcanan zaman, sınıfta ders anlatımına verilen dikkat, soru sormak, cevap vermek ve derse hazırlık yapmak gibi akademik çalışmaya yönelik ayrı davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlamaktadır (Bruyn, 2005, 16). Finn (1993) ise okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamışlardır.

Goodenow (1993), ise öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkisinin onların aidiyet duygularına önemli lde etki ettiğini belirtmektedir. Öğrencileriyle besleyici ve empati ilişkileri kuran öğretmenler, onlarda ait olma duygusunun gelişmesine de katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Nichols'e (2008) göre, öğrenciler açısından öğretmenleriyle aralarındaki pozitif ilişkinin temel dayanağı dürüstlük ve yardım severliktir. Ayrıca olumsuz ilişkinin temel kaynağı ise öğretmenlerin

öğrencilerine yeterince adil davranmamaları ve herhangi bir konuda yardıma ihtiyaçları olduğunda öğretmenlerin bu yardım çağrısına cevap vermediklerini ortaya konulmuştur. Anderman (2002) ise öğrenciler arasında karşılıklı saygıdan söz eden ve öğrencilerinden buna dikkat etmelerini isteyen öğretmenlerin, okula aidiyet duygusunun gelişmesine daha çok katkıda bulduklarına işaret etmektedir. Booker'a göre (2006) okula aidiyeti, okuldaki yetişkinlerle (öğretmen, koç ve danışman) olan destekleyici ilişkilerle geliştirildiğini ve bu gelişmenin, karşılıklı olarak öğrencilerin okulda mutlu olmalarını, okuldaki performanslarına daha çok güvenmelerini ve psikolojik olarak iyi olma durumlarını beslediğini belirtmiştir. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenlerin, daha etkili öğretmenler olarak algılandığını; öğrencilerin okul yöneticilerini ve öğretmenleri destekleyici olarak algılamalarının başarıya odaklanmalarına katkı sağladığını belirtilmiştir. (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan 2010)

Kamu ve özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul başarı düzeylerinin okula bağlılık olgusuyla olan ilişkisinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **1.1.2. Problem Cümlesi**

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının, okul yaşamındaki niteliğinin yakından etkilediği okula bağlılık olgusuyla herhangi bir ilişkisi olup olmadığı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet liselerinin 9.,10.,11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri etkileyen faktörleri ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

### **1.1.3. Alt Problemler**

1. Lise öğrencilerinde cinsiyetlere göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinde okul türlerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinde okudukları alanlara göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinde okudukları sınıf düzeylerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinde başarı düzeylerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

### **1.1.4. Sayıtlar**

1. Kullanılan ölçme araçları lise sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin “okula bağlılık ve okul başarı düzeylerini arasındaki ilişkiyi” belirlemede yeterlidir.
2. Veri toplama aracını cevaplandıran lise sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin dürüst, gerçekçi ve içten davrandıkları araştırmanın varsayımı olarak kabul edilmiştir.

### **1.1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Kocaeli İli merkez ve çevre ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları ise lise sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## **II. BÖLÜM**

### **2.1. LİTERATÜR**

Bu bölümde okul bağlılığı ve okul başarı düzeyi ile ilgili literatür çalışması ele alınmıştır.

### **2.2. OKULA BAĞLILIK**

#### **2.2.1. Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Bağlılık, topluluk duygusu, okul yada sınıf üyelik duygusu, destek ve kabul gibi çeşitli şekillerde tanımlanan geniş bir kavramdır (Osterman, 2000). Aidiyet duygusu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde en önemli beş ihtiyaçtan biri olarak kabul edilmektedir. Bu ihtiyaç giderilmediği sürece gerçek öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Eğitim kurumlarının öğretim ve eğitim doğrultusundaki hedeflerine ulaşmalarında pek çok belirleyici faktör rol almaktadır. İşte bu faktörlerin en önemlilerinden biri hiç şüphesiz ki öğrencilerin okula bağlılıkları olarak düşünülebilir. Öğrencilerin 'kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri' olarak tanımlanan okul bağlılığı konusunun son yıllarda eğitim bilimcilerin üzerinde durdukları temel konulardan biridir (Finn ve Rock, 1997; Finn ve Voelkl,1993; Libbey, 2004). Okul bağlılığına ilişkin yazısında pek çok tanım ile karşılaşmış olmakla birlikte, okul bağlılığının temel olarak 'öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri' şeklinde tanımlandığı söylenmektedir (Finn ve Voelkl, 1993: 249).

Friedman okul bağlılığını, ödev üzerinde harcanan zaman, sınıfta ders anlatımına verilen dikkat, soru sormak, cevap vermek ve derse hazırlık yapmak gibi akademik çalışmaya yönelik ayrı davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlamaktadır (Bruyn, 2005, 16). Finn (1993) ise okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benim- semesi olarak tanımlamıştır.



Thomson'a (2005) göre okula bağlılığın birçok faydası vardır. Örneğin, okula karşı olumlu duyguları olan, okuldaki çeşitli etkinliklerde etkin olarak yer alan öğrencilerin okulu bitirme ve bağımsız öğrenebilen bireyler olma şansları daha fazladır. Finn ve Rock'a (1997) göre ise okula bağlılık sağlamak ile akademik başarı ve okula devamsızlık yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki vardır.

Manlove (1998), okula bağlılık düzeyinin yüksek olmasının, okul terk oranlarında düşüşü ve çocuk hamileliği oranlarında azalmayı sağladığını bulmuştur. Diğer yandan okula bağlı olmama durumu (school disengagement), öğrencilerde; izolasyona, yabancılaşmaya ve ayrılığa neden olmaktadır. Gençler arasında okul bağlılığı eksikliğinin, madde kullanımı, çocuk hamileliği, suç içerikli olaylara karışma ve okulu terk etme gibi çok ciddi sonuçlara yol açtığı saptanmıştır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003,420). Dolayısı ile bağlılık çalışmaları eğitimciler ve ebeveynlere, başarısızlığa yol açan sınıf içi davranışların değiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir fırsat vermektedir (Bruyn, 2005, 24).

Tüm bu etkenlerden dolayı okul bağlılığı kavramı, azalan akademik başarıya, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, okula ve öğrenmeye karşı duyarsızlaşmalarına ve şehir merkezlerindeki okulu terk etme oranlarının yüksek düzeyde olmasına bir çare olarak artan bir ilgi çekmektedir (Fredricks, vd., 2004).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrencinin okula bağlılığı, öğrencinin okulla ilgili iyi şeyler hissetmesinin yanında okuldaki tüm etkinliklerde yer alacak şekilde öğrencinin katılımcı davranışlarını da kapsamaktadır.

Öğrencinin, bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığının saygı duyulduğuna, dahil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumunu ifade etmektedir. (Alaca, 2011). Bozkır'a (2004) göre ise okula aidiyet duygusu, öğrencilerin okulun önemli ve saygın bir üyesi olduğunu ifade eder. Saygınlık kazanma ve statü sahibi olma ihtiyacı ergenlik döneminde çok daha fazla önem taşır. Ergenlik kendini keşfetme, ufkun genişlemesi, fiziksel ve duygusal gelişimde bağımsızlığın yaşandığı bir geçiş dönemidir. Ergenlerin bu dönemde izledikleri yol tüm yaşamlarını etkileyen sonuçlara sebep olmaktadır. Okula aidiyet duygusu ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşıladığından dolayı

onların uyumu için önemlidir. Bireyler kendilerini bir topluluğa ait hissettiklerinde kendilerini önemli hisseder ve diğer topluluk üyelerine güvendiklerini araştırma sonuçları ortaya koymaktadır ([http://www.tdk.com.tr/Toplumsal-Aidiyet-ve-Genclik\\_7060.html](http://www.tdk.com.tr/Toplumsal-Aidiyet-ve-Genclik_7060.html)).

Ergenlik dönemindeki bireyler, okullarındaki diğer insanlar tarafından önemsendiğinde, kendilerini okulun bir parçası olarak hissettiklerinde, madde kullanımı, şiddet kullanma ya da erken yaşlarda cinsel aktivitelere başlamaya daha az eğilimli olmaktadır. Anderman (2002) yaptığı çalışmada, öğrencilerin algıladığı okula aidiyet duygusu ile iyimserlik, benlik kavramı ve not ortalaması arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptarken depresyon, sosyal ret, okul sorunları ve devamsızlık arasında negatif ilişki bulmuştur. Yapılan pek çok çalışmada okula aidiyet duygusuyla öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Adaba (2007), Anderman (2002), Broker (2006), Göden (1992a, 1992b, 1993a), Örese, Mideye ve Urdan (1996), yaptıkları çalışmalarda okula aidiyet duygusunun gelişmiş motivasyon, akademik başarı, akademik performans ve öz yeterlilikle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmalar okulu seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek; okulu bırakma, devamsızlık, disiplin sorunları ve okuldan kaçma oranının ise düşük olduğunu göstermektedir.

Finn'e (1989) göre gençler okul ortamında ekstra zaman geçirerek aidiyet duygularını içselleştirme olasılığı bulurlar. Özellikle de akademik başarısı zayıf olan öğrencileri, ders dışı ve sosyal aktiviteler okula bağlamada kaynak olabilir. Brown ve Evans (2002), öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının, okula bağlılıkla ilişkili olduğunu ve ders dışı etkinliklerin okula üst düzey bağlılık geliştirmede önemli bir strateji olabileceğini saptamışlardır. Adaba (2007) da kendini okula ait hisseden öğrencilerin sosyal ve akademik etkinliklere daha fazla katıldığını belirlemiştir. Hunt-Sartori (2007) yaptığı çalışma sonunda birden fazla grup içinde bulunan öğrencilerin tek bir gruba katılan öğrencilere göre okula karşı daha fazla aidiyet duygusu hissettiklerini belirlemiştir.

Jimerson, Campos ve Greif'e (2003) göre okul bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluşan psikolojik bir yapıdır. Davranışsal boyut,

bir yandan öğrencilerin okullarda süregelen akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını temel alırken, diğer yünden ise öğrencilerin müfredat dışı sayılabilecek sportif ve benzeri diğer kulüp faaliyetlerine katılımlarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda davranışsal bağlılığın öne çıktığı öğrenci gruplarında akademik başarının ve performansın da üst düzeyde olduğu ileri sürülmektedir.

Diğer bir incelemede de Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) Davranışsal boyutu öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ve dolayısı ile gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerdiği belirtmektedir. Davranışsal bağlılık katılım kavramıyla ilgilidir ve öğrencinin sosyal yönlerden ders dışı sosyal etkinliklere dahil olmasını içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004, 62).

Adaba (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve gelecek perspektifleri arasında olumlu bir ilişki saptamıştır. Israelashvili (1997) ise çalışmasında okula aidiyet duygusunun öğrencilerin gelecek beklentisini olumlu yönde etkilediğini, aidiyet duygusu arttıkça olumlu gelecek beklentisinde de artış olduğunu gözlemlemiştir. Isakson ve Jarvis (1999) de yaptıkları çalışmada akran desteğinin okula aidiyeti arttırdığını belirtirken; Perdue, Manzeske ve Estell (2009) de arkadaş ilişkilerindeki kalitenin, arkadaşlardan görülen desteğin ve arkadaşlara karşı saldırgan davranışların okula bağlılıkla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri, öğrencilerin okula aidiyet duygularını önemli bir şekilde etkilemektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurmakta, daha fazla özsaygı geliştirmekte ve yaşamdan daha fazla doyum almaktadır.

Aidiyet ve öğretmen desteğinin ergenlerin öğrenmesinde önemli ve çoğunlukla gözden kaçan değişkenler olduğunu savunan Johnson'a (2009) göre aidiyet duygusunun öğrencilerin öğrenime ve okul güvenliği üzerinde olumlu etkileri vardır. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karıp ve Erkan (2010) yaptıkları araştırmalar sonunda öğrencilerin kendilerini okula ait ve bağlı hissetmelerinin onların okula olan güvenini ve olumlu akran etkileşimini arttırdığını bulmuşlardır. Okula bağlılık olgusunun diğer bir belirleyici faktörü olan duygusal boyut ise öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okula yönelik sergiledikleri olumlu ya da olumsuz tepkileri kapsamaktadır.

Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır. Bu da öğrencinin kuruma olan bağlılığına ve işe istekliliğine işaret etmektedir.

Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks vd., 2004, 63). Finn (1989) duyuşsal bağlılığı okulla özdeşleşme kavramıyla açıklarken, davranışsal boyutu ise katılım (participation) kavramıyla açıklamaktadır. Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içindeki sıklığına, derse karşı ilgi düzeyine, mutlu, kaygılı ve hüzünlü olması gibi hissi tepkilerine işaret edilmektedir (Connell ve Welborn,1991).

Okul bağlılığının üçüncü boyutu olan bilişsel bağlılık ise Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e (2004) göre öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır. Bu bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin disiplinli ve sıkı çalışma hususunda daha istekli oldukları, problem çözerken daha esnek bir yaklaşıma sahip oldukları ve başarısızlık konularında daha azimli tavırlar sergiledikleri belirtilmektedir. Bilişsel bağlılık öğrencinin okula psikolojik yatırımını, karışık ve zor konulara karşı gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini ve özenli olmasını vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak yüksek düzeyde bilişsel bağlılığın üst düzey bir öğrenme ve başarı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Weinstein ve Mayer,1986).

Diğer bir taraftan sosyoekonomik faktörlerin de okul bağlılığı üzerine etkisi olduğu yapılmış olan bazı çalışmalarda okul başarısı ya da başarısızlığı bağlamında etkisi olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalardan birine göre, yüksek akademik başarı gösteren düşük gelirli öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Conchas, 2001). Okul bağlılığının okuldan ayrılma sıklığını azalttığını gösteren çeşitli çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Janosz, Archambault, Morizot ve Pagani, 2008; Sinclair, Christenson, Evelo ve Hurley, 1998). Öğrencilerin öz-yeterlik algıları, hedef yönelimli olmaları ve başarısızlık korkularının da okul bağlılığını yordayan değişkenler olduğu belirlenmiştir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Araştırmalar öğrencilere yönelik olarak öğretmenleri tarafından sergilenen sosyal destek davranışlarının, okul bağlılığının davranışsal ve duygusal

boyutları üzerinde olumlu etki gösterdiğini ortaya çıkartmıştır (Brewster ve Bowen, 2004). Aile katılımı ve sosyal yeterlik düzeyinin de öğrencilerin okul bağlılığını yordayan değişkenler olduğu belirtilmektedir. (Simons- Morton ve Crump, 2003; Woolley ve Bowen, 2007). Shin, Daly ve Vere (2007) ise çalışmalarında olumlu içerikli akran normları ve akran desteğinin, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırdığını öngörmüşlerdir. Dotterer, McHale ve Crouter (2007) ise öğrencilerin ev ödevi gibi okul dışında da etkinlikler yapmalarının okul bağlılıkları üzerinde geliştirici etki gösterdiğini belirtilmiştir. Diğer bir yönden Murray (2009) Öğretmen ve veli arasındaki olumlu ilişki yapısının öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu yönde artırdığını belirtmiştir.

Bu konu ile ilgili araştırmalar, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapmasını, öğrenmede stratejik olmayı, öğrencinin öğrenme yöntemlerini kendisinin belirlemesine işaret etmektedir. Bununla ilgili tanımlar, gerekenin ötesinde öğrencinin fazladan enerji harcamasına ve zorluklar karşısında yılmaması üzerine odaklandıklarını ortaya koymaktadırlar (Newman, Wehlage ve Lamborn, 1992). Derin stratejiler kullanan öğrenciler daha çok bilişsel olarak sınıfa bağlıdırlar, daha çok zihinsel olarak enerji harcarlar, fikirler arasında bağlantı kurarlar ve fikirleri anlama çabası içindedirler (Weinstein ve Mayer, 1986).

Newmann, Wehlage ve Lamborn'a göre (1992, 14) öğrenciler, çalışmalarını sadece minimum yoğunlaşma ile tamamlarlar veya konuşarak ders süresini tüketirler. Schlechty'nin (2005, 138) araştırmasında ise öğrencilerin sorduğu soruların çoğunun, mükemmeli yakalamak için yardım istemekten öte standartların en alt düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için olduğu belirtilmiştir. Dolayısı ile tüm öğrenmeler bu açıdan değerlendirilirse, öğrencilerin yüzeysel bir anlayışa sahip oldukları, bilgiyi hafızada kısa dönemli tutabildikleri ve birkaç test dışında uzun dönemli transfer yapamazlar.

Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin okulu, çok az bir çabayla geçtikleri, sıkıcı ve nota dayalı bir oyun olarak gördüklerini belirtilmektedir. Öğrencilerin sınıfları ilerledikçe motivasyonlarında hızlı düşüşler yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucuna varılmıştır. Hızla değişen, gelişen küresel ekonominin, yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, kritik düşünen, problem çözen bilgili bireyler istediği göz önünde bulundurulursa bu

bulguların özellikle sıkıntı verici olduğu belirtilmiştir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

### **2.2.1.1. Kaliteli Okul Hayatı**

Karatzias, Athanasıou, Power ve Swanson, (2001) okul yaşamının niteliğini ‘öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul çevresi ile meşguliyetleri sürecinde ortaya çıkan bir iyi oluş halidir’ diye tanımlamaktadırlar. Öğrencilerin okullarına karşı bağlılık durumları üzerine odaklanan çalışmalar, birçok değişkene bağlı olarak ilerlemiştir. Fakat taramalarda, öğrencilerin okula bağlılık durumlarına etki eden okul içi etmenlerin, yeterince inceleme konusu yapılmadığı görölmektedir. Bu noktada öğrencilerin okula yönelik bağlılıklarına etki edebilecek okul içi etmenlerden birisinin de okul yaşamının kalitesidir. Wong, Cronin, Griffith, Irvine ve Guyatt, (2001) göre ise ‘okul yaşamının niteliği’, temel olarak ‘yaşam niteliğine’ dayalı olarak geliştirilmiş bir kavramdır ve yaşam niteliği, kişinin kendi fiziksel ve ruhsal sağlık durumuna yönelik algısı olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle yaşam niteliği kişinin genel iyi oluş duygusu, potansiyellerini geliştirebilme koşullarına sahip oluşu ve olumlu sosyal katılım duygusundan oluşan psikolojik bir yapıdır (Lunenberg ve Schmidt, 1988). Yaşam niteliği kavramına dayalı olarak kavramsallaştırılan okul yaşamının niteliği ise, öğrencilerin ‘okul doyumları’, ‘sınıf içi çalışmalara bağlılıkları’ ve ‘öğretmenlere yönelik tutum’ bileşenlerinden oluşmaktadır (Epstein ve McPartland, 1976a).

Diğer yönden okul doyumunu bileşeninin, öğrencilerin yaşam kaliteleri ile doğrudan ilişkili olduğu görölmektedir. İşte bu bağlamda okullar, öğrencilerin psikolojik yönden doyum sağlayabilecekleri ortamlar olmak durumundadırlar. Okul doyumunu, genel olarak öğrencilerin okulla ilgili faktörler ve eğitsel deneyimler sonucunda okul yaşamına katılımı ile sonuçlanan ve bu nedenle öğrencinin öznel iyi oluşunu destekleyen bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Karatzias, 2002). Araştırmalar okul doyumunun düşük olmasının devamsızlık ve okul terkleri gibi çeşitli olumsuz sayılabilecek sonuçlara yol açtığını ortaya koymuştur (Ainley, 1991). Yapılan bir araştırmada destekleyici bir okul toplumu varlığının, öğrencilerin okuldan doyum almalarına katkı getirdiğini ortaya konulmuştur (Baker, 1998).

Verkuyten ve Thijs, (2002) ise kız öğrencilerin okul doyumunu düzeylerinin erkek öğrencilerinden görece yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar okul doyumunun yüksek olmasının öğrencilerin okula özgü değerleri daha çok içselleştirmelerine katkı getirdiğini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığı ortaya çıkartılmıştır (Keys ve Fernandes, 1993).

Tutum, ‘insanlar, nesnelere ve olaylara ilişkin olumlu ya da olumsuz içerikli yargılardan’ oluştuğu belirtilmektedir (Robbins, 2003: 19). Tutum, belirli düşünce kalıplarını içeren bilişsel; bu düşünce kalıpları ile ilişkili olumlu ya da olumsuz içeriğe sahip duygusal ve bireyi belirli yönde harekete geçiren davranışsal boyutları olan psikolojik bir yapıdır (Baron ve Byrne, 1987). Epstein ve McPartland, (1976) a göre ise bu yaş grubu öğrencilerin, öğretmenlerine yönelik tutumlarının da okul yaşamının niteliği ile ilişkilidir. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sahip oldukları tutumları, öğrenme süreci üzerinde önemli rol oynamaktadır (Miller, Thompson ve Frankiewicz, 1975). Yapılan bir araştırmada öğrencilerin dersleri sevip sevmemelerini etkileyen etmenlerden birinin, öğretmenlerin öğrencilerle kurmuş oldukları iletişim tarzı olduğu saptanmıştır (Lang, Wong ve Fraser, 2005). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterliklerine ve öğrencilere yönelik arkadaşça davranmalarına bağlı olduğu belirlenmiştir (Ryan, Fleming ve Maina, 2003).

Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, (2011) un yaptığı bir meta-analiz çalışmasında da öğrenci ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki biçiminin, akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Sınıf içi çalışmalar ise okul yaşam kalitesinin bir diğer önem taşıyan bileşenidir. Örgütsel anlamda bağlılık, örgüt üyelerinin, örgütün üyesi olmayı sürdürme istekleri, örgütsel etkinliklere aktif destek vermeleri ve örgütün sahip olduğu amaç ve değerleri benimseme düzeyleri olarak belirtilmektedir (Dubin, Champoux ve Porter, 1975). Lise öğrencilerinin sınıf içi çalışmalara bağlılıkları, sınıfın bir üyesi olmak istemeleri, sınıf içi çalışmalara aktif destek vermeleri ve sınıfın sahip olduğu değerleri ve amaçları benimseme seviyeleri okul yaşamının kalitesini etkileyen diğer faktörler olarak saptanmıştır. Diğer yandan, okula bağlılık seviyesi, düzeyi düşük öğrencilerin okula geç gelme eğiliminde olduklarını, devam sorunu

yaşadıklarını, akademik başarılarının düşük olduğunu ve okulda problemleri davranışlar sergilenmektedir (Firestone, Rosenblum ve Web, 1987).

Destekleyici bir okul iklimi oluşturulduğunda, bu amaçlara daha etkin bir şekilde ulaşılabilirliğini belirten Belenordo (2001), böyle bir iklimin oluşmasında öğretmenler ve ailelerin çabasının yanında öğrencilerin çabalarının da önemli olduğunu vurgulanmaktadır.

Belenordo'ya göre destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması için öğrencilerin kişisel gereksinimlerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretmenlerin yanında, sınıf içinde yaşadığı sorunlarda öğrencilere yardımcı olacak ailelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi için, öğrencilerin yarış içinde oldukları düşüncesinden çok, işbirliği içinde olduklarını hissetmelerinin daha önemli olduğunu belirten Start (2008), iş birliğini sağlaması gereken kişilerin başında öğretmenler ve ailelerin geldiğine dikkat çekilmektedir. Çocukluğunda ailesiyle destekleyici ilişkiler kuran öğrencilerin, ergenlik döneminde okula ve akran grubuna karşı yüksek düzeyde aidiyet hissettiklerini belirtilen Belenirdi (2001), aidiyete olumlu yönde katkı sağlayan çocukluk tecrübelerinin okul etkinliklerine katılma isteğinde belirleyici olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin aileleri, akranları ve öğretmenleriyle kurdukları olumlu sosyal ilişki ağları, üst düzey gelişim ve iyi olma halleri üzerinde etkilidir (Mickey, 2010). Hem akademik, hem de sosyal anlamda desteklendiğini ve ailesinin okula karşı ilgili olduğunu düşünen öğrencilerin, okul etkinliklerine karşı güdülenmelerinin yüksek, akranlarına karşı daha uyumlu olduklarını belirten Start (2008), aynı zamanda bu öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olacağını vurgulamaktadır.

Niameyler, Hong ve Westerhaus (2009) 'a göre ailelerin okul ile kurduğu olumlu ilişkiler, sadece öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda okul ortamında karşılıklı saygı ve güven duygusunun oluşturulduğu saptamışlardır. Okul çalışanlarıyla yakın ilişki halinde bulunan ailelerin yaşayacağı olumlu duyguların öğrencilere de yansıtılacağına dikkat çekilerek, bu sayede ailelerin okula yüklediği önemi, öğrenciler tarafından daha net belirtilmektedir.



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

İlgili yazında öğrencilerin okula karşı beslediği duyguların okula aidiyet üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir. Kısaca bütünsel eğitim sürecinin en önemli parçalarından birisini oluşturan ailelerin, okula ilişkin etkinliklere karşı ilgili olmaları, öğrencileri ders içi ve ders dışı etkinliklerde desteklenmeleri, okul ziyaretlerinde bulunmaları ve öğretmenlerle yakın ilişkiler kurmaları öğrencilerin kendilerini okulları ve öğretmenleriyle tanımlamalarına yardımcı olmaktadır (Uslu, 2012)

Öğrencilerin, öğretmenlerine yönelik tutumlarının da okul yaşamının niteliği ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Epstein ve McPartland, 1976b). Tutum, ‘insanlar, nesnelere ve olaylara ilişkin olumlu ya da olumsuz içerikli yargılardan’ oluşmaktadır (Robbins, 2003:19). Tutum, belirli düşünce kalıplarını içeren bilişsel; bu düşünce kalıpları ile ilişkili olumlu ya da olumsuz içeriğe sahip duygusal ve bireyi belirli yönde harekete geçiren davranışsal boyutları olan psikolojik bir yapıdır (Baron ve Byrne, 1987). Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sahip oldukları tutumları, öğrenme süreci üzerinde önemli rol oynamaktadır (Miller, Thompson ve Frankiewicz, 1975). Yapılan bir araştırmada öğrencilerin dersleri sevip sevmemelerini etkileyen etmenlerden birinin, öğretmenlerin öğrencilerle kurmuş oldukları iletişim tarzı olduğu saptanmıştır (Lang, Wong ve Fraser, 2005). Bir başka çalışmada ise öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterliklerine ve öğrencilere yönelik arkadaşça davranmalarına bağlı olduğu belirlenmiştir (Ryan, Fleming ve Maina, 2003).

Yapılan bir meta-analizi çalışmasında da öğrenci ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki biçiminin, akademik başarı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011).

Bu tartışmalardan anlaşılacağı üzere ‘okul yaşamının niteliği’ ile ilişkili faktörler, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri bakımından belirleyici olabilmektedir. Bu saptama ile uyumlu olarak, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine yönelik algılarının, yurt içi ve yurt dışı yazında çeşitli yönleri

ile ele alınıp irdelendiği görülmektedir. Örneğin, yurt dışında gerçekleştirilmiş bir çalışmada (i) öğrencilerin okuldan doyum sağlamalarının, okulun sosyal yapısına; (ii) sınıf içi etkinliklere bağlılıklarının, sınıf içi görev yapısına ve (iii) öğretmenlere karşı tutumların, sınıf içi otorite yapısına bağlı olduğu görülmüştür (Epstein ve McPartland, 1976). Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise başta olumlu öğretmen tutumu olmak üzere eğitim programları, akran tutumları, okul içi faaliyetler ve okul kurallarının, öğrencilerinin okul yaşamı kalitesini algılama biçimleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Batten ve Girling-Butcher, 1981). Yine lise öğrencileri üzerine yürütülen bir başka çalışmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okul yaşamının niteliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Karatzias vd., 2001).

Üniversite öğrencileri üzerine yapılmış olan bir araştırmada ise öğrencilere sunulan hizmet kalitesinin, onların, okuldan doyum almaları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Petruzzellis, vd., 2006). Diğer yandan göçmen ve alt-sosyoekonomik gruplardan gelen öğrencilerin, diğer gruplara oranla okuldan daha fazla doyum aldıkları anlaşılmıştır (Grodem, 2009).

### **2.2.1.2. Motivasyon**

Motivasyon kelimesi Latince “Movere” kelimesinden gelmektedir. Kelime anlamı etki altına almak, harekete geçirmek, teşvik etmek vb. dir. Motivasyon, insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek için davranışa geçmeleri olarak tanımlanır. Organizasyonlarda motivasyon ise bireyin ihtiyaçlarını tatmin etmesi için ortam yaratarak, etkileyerek ve isteklendirerek onu harekete geçirme sürecidir.

Herkesin tatmin edilmemiş birtakım ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçların uyarılmasıyla güdüler ortaya çıkar. Güdüler insanı davranışa iten bir güçtür. Birey ihtiyacını karşılamak için güdülendikten sonra davranışa geçer. Bu davranışı sonucunda da ihtiyaç tatmin olur. Motivasyon süreci kişinin ihtiyaçlarını belirlemekle başlar. Bu ihtiyaçlar kişinin herhangi bir zamanda eksikliğini hissettiği psikolojik sosyal ihtiyaçlar olabilir.

Motivasyon amaca yöneliktir. Amaç ise bireyin başarmak istediği sonuçtur. Bu amaçlar kişinin ihtiyaçlarını azaltmasına neden olur.

### 2.2.1.2.1. Okul Motivasyonu

Uzmanlara danışan ailelerin paylaştıkları problemlerin önemli bir kısmı çocukların okul yaşantıları ile ilgilidir. Okulla ilgili yaşanan akademik, sosyal veya duygusal sorunların kendilerini çaresiz bıraktığından, çocuğun motivasyonunun düşüklüğünden ve akademik anlamda ondan beklenen sonuçları alamadıklarından yakınırırlar. “Çocuğumun başarılı olabilmesi için elimden geleni yapıyorum ama yine de istediğim noktaya gelemiyorum.”, “Başarısızlığı okuldan mı yoksa kendinden kaynaklanıyor”, “Zorlamadan derslerinin başına geçmiyor, ödevlerini doğru düzgün yapmıyor, alması gereken sorumluluklarını bilmiyor.”, “başarı düzeyine bağlı olarak ders puanları iyi değil.”, “Arkadaşları ve öğretmenleri devamlı şikayet ediyor.” Gibi yakınma cümlelerini sıkça duyarız. Çocuklarının beklentilerini karşılamaması, diğer öğrencilere kıyasla geride olması ve gelişim için çaba göstermemesi. Sık sık karşılaştığımız tabloda akademik, sosyal ve duygusal alanlarda çocukta beklenenler özenle planlanmıştır, yapamadıkları dikkatle belirlenmiştir ve diğer çocuklarla itina ile kıyaslanıp eksiklerinin detaylı bir listesi defalarca yapılmıştır. Hâlbuki bu tablo konuyu oldukça hatalı bir şekilde işlemektedir çünkü yapbozun çok önemli bir parçası eksik kalmıştır. Nasıl ortasındaki büyük parçası kaybolmuş bir yapbozdan tam bir resim çıkaramazsak, aile tutumlarının etkisini ve önemini yok saydığımız sürece de çocuklarla herhangi bir yol kat edemeyiz. Anne-babaların ve öğretmenlerin doğru yaklaşımları ve tutumları çocuklarda olumlu gelişimin yolunu açarken hatalı yaklaşımlar o yolu geri dönüşü zor şekilde tıkar. Dolayısıyla çocuğun okul başarısı ve okul yaşantısı ile ilgili konuşurken aile ve öğretmenlerin tutumlarının gücünü göz ardı etmemek gerekir. Ancak bu şekilde sorunlar doğru tanımlanabilir, etkin çözüm yolları bulunabilir ve hedefe doğru başarıyla ilerlenebilir.

Ailelerin yaptığı hataların başında, çocuğun her adımını takip etmekle ve çabalamasına fırsat tanımadan onun işlerini onun için yapmakla ona yardımcı olduklarını düşünmek gelir. Çocuğu her an takip eden bu ebeveynler ona en ufak bir yaşam alanı bırakmaz, tüm alanı kaplar ve çocuğu nefessiz bırakırlar. Okul öncesi dönemde uzun yıllar boyunca her adımı takip edilen, her yapması gereken ona kalem kalem hatırlatılan, hata yapmasına ve sorunlara çözüm aramasına fırsat

tanınmayan çocuk; ilkokul çağına geldiğinde en basit işini bile kendi halledemeyen, otonomi kazanamamış, kendi kendine yetemeyen bir birey haline gelir. Okul öncesi çağlarda yaptıkları bu hataları farkında olmayan ebeveynler de çocuklarının kendi işini kendi halledememesinden, yardımsız en basit ödevi bile yapamamasından, sorumluluklarını takip edememesinden şikayet ederler. Onlara göre yaş büyüdükçe çocuklar otomatik olarak otonomi kazanmalıdırlar. Oysa ki bu, yapbozun en büyük parçasının eksikliğini ve önemini fark etmeden resim tamamlanmıyor diye endişelenmeye benzer. Aileler okul öncesi dönemlerde ve ilkokul çağları boyunca hiç sorumluluk vermeden, hata yapmalarına ve sorunlara çözüm aramalarına fırsat tanımadan büyüttükleri çocuklardan sorumluluk bilinci yüksek ve kendi kendine yetebilen gençlere dönüşmelerini beklememelidir. “Oraya çıkma düşersin demiştim, dinlemedin bak düştün işte”, “Aman dur sen şimdi yemek alacağım derken ortalığı batırırsın, bırak ben koyarım”, “Sen sahip çıkamazsın oyuncağına ver benim çantama koyalım” uyarıları arasında büyüyen çocuk cesurca etrafını keşfeden, kendi işini kendi halleden, eşyalarına sahip çıkan bir gence dönüşmediğinde buna şaşırılmamak gerekir.

Sorumluluk verilmeden, her an takip edildiğini hissederek büyüyen çocuğun kendine güveni olması, gerektiği gibi gelişmeyecektir ve kendine inancı sağlam olmayacaktır.

Ebeveynini her an ensesinde hissetmeye alışmış olan ve hiçbir işi kendi başına denemesine izin verilmeyen çocuk “Ben zaten bunların hiçbirini yapamayacak durumdayım, beceriksizim.” şeklinde düşünecek ve her işinin onun yerine yapılmasına alışacaktır. Çocuklukta yapılan müdahalelere kıyasla, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde yıllar içinde kemikleşmiş olumsuz düşünceleri ve olumsuz benlik algısını kırmak çok daha zordur.

Çocuklar da yetişkinler gibi paylaşma ihtiyaç duyarlar fakat bunu yetişkinler kadar açıkça dile getiremeyebilirler. Birçok ebeveyn çocukların düşük notları, okuldaki arkadaş kavgaları, motivasyon düşüklüğü ve bunun gibi problemlerle uğraşırken kısa vadeli çözümler bulur ve çocuklarının tüm bu yaşananlarla ilgili ne düşündüğünü ve nasıl hissettiğini sormaz, merak dahi etmez. Örneğin okulda arkadaşlarıyla sürekli kavga eden çocuğa “Bu hafta hiç kavga etmezsen sana hafta sonu o istediğin oyunu alacağım” demek veya okula gitmek istemeyen çocuğu “Bir

daha bu lafi duymayacağım, ne demekmiş okula gitmek istememek” diye azarlamak uzun vadeli bir yarar sağlamayacaktır. Okulla ilgili problemler yaşayan çocuğu sürekli uyarmak, tenkit etmek veya azarlamak yerine onun da duygularını ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat verilmelidir. Evde ebeveynleriyle paylaşım fırsatı olmayan çocuklar okulda yaşadıkları problemleri söze dökmekte zorlanabilir ve ebeveynler çocuklarının yaşadıkları sorunları ancak çok büyüünce ve içinden çıkılması zor bir hal alınca öğrenebilir. “Her şey çok iyi gidiyor sanıyorduk, veli toplantısına gidip öğretmenlerinin şikayetlerini duyunca çok şaşırdık.” şeklinde ifadeler kullanan ebeveynler, evde çocuklarıyla daha çok paylaşımında bulunmaya özen göstererek çocuklarının ev dışındaki hayatlarının nasıl gittiği konusunda da bilgi sahibi olmalıdırlar. Bunun için akşam yemeklerinde tüm aile bireylerinin bir araya gelmesine özen göstermek ve masa başında yaşı kaç olursa olsun her aile bireyine gününün nasıl geçtiğini anlatma fırsatı tanımak yararlı olacaktır. Bu konuda zorlanan çocuklara diğer aile bireyleri örnek olarak zamanla onların da paylaşımında bulunması sağlanabilir.

Örneğin paylaşımında bulunmakta zorlanan çocuğun annesi akşam yemek masasında gün içinde arkadaşıyla yaşadığı bir problemi (çocuklara anlatılması uygun bir konu seçmeye özen göstererek) anlatarak bu problemin onu nasıl hissettirdiğini, sonrasında nasıl bir çözüm önerisi bulduklarını ve konuyu hallettiklerini paylaşabilir. Bir başka örnek vermek gerekirse ailesiyle pek fazla konuşmadığı düşünülen çocuğun babası yine konuyu özenle seçerek iş hayatında onu zorlayan bir yorumu, bu yorum karşısında nasıl hissettirdiğini ve sonrasında problemini çözmek için neler yaptığını çocuğun anlayabileceği bir dille anlatabilir.

İşe giden yetişkinler nasıl bazı sabahlar daha dinç bazı sabahlar ise daha bitkin kalkıyorsa çocukların da bazı günlerde enerjisi daha düşük olabilir. Her çocuktan her sabah büyük bir keyifle erkenden uyanıp okula koşmak için can atmasını beklememek gerekir. Ebeveynlerin fazla beklenti içinde olması da karşısındaki tabloyu olduğundan daha olumsuz görmelerine sebep olabilir.

Çocukların da yetişkinler gibi sabah uyanmak, okula gitmek, ödev yapmak gibi sorumluluklarını yerine getirmeleri için motivasyona ihtiyaçları vardır. Bazı çocukların diğerlerine göre daha çok desteğe ve motive edilmeye ihtiyacı olabilir.

Çocukları motive etmek konusunda en büyük görev evde ebeveynlere okulda ise öğretmenlere düşmektedir.

Çocukların sabah dinç kalkmaları için gece geç yatmamaları ve uykularını almaları gerekir dolayısıyla eğer çocuğunuz sabahları bitkin uyanıyorsa uyku problemleri yaşıyor olabileceğini unutmamalısınız. Eğer erken yatmasına ve bütün gece deliksiz uyuyor olmasına rağmen çocuğunuzu sabahları yataktan kaldırıp okula göndermek için küçük çaplı bir savaş vermeniz gerekiyorsa o noktada çocuğun okul yaşantısıyla veya evden ayrılmakla ilgili bir problemi olabilir. Her sabah verilen savaşı normal ve sıradan kabul etmek yerine çocuğunuzla konuşmayı, problemini anlamaya çalışmayı denemeniz daha yararlı olacaktır. Bu noktada bir uzmana danışabilir, çocuğunuzu anlamak ve sorunu çözmek için yardım alabilirsiniz.

Okulda problem yaşayan çocuğa “Nasıl oluyor da her sınavda aynı hataları yapıyorsun, inanmıyorum.”, “Ben senin yaşındayken okulu çok severdim, sen neden böyle yapıyorsun anlamıyorum.”, “Senin yaşındakiler bu çözemediğin soruları çok rahat yapıyor.” şeklinde serzenişte bulunmak çoğu çocuğu motive etmeyecek aksine olumsuz etkileyecektir. Evde çocuğunuzu okul ve öğrenme ile ilgili motive etmek için suçlayıcı ve tenkit edici değil destekleyici ve anlayışlı olmalısınız. Suçladığınız, sürekli yaşlılarıyla kıyasladığınız ve hatalarını sık sık yüzüne vurduğunuz çocuğunuz kendine inancını yitirecek ve çabalamayı bırakacaktır. Aksine, motivasyona ihtiyacı olan çocuğa onun arkasında olduğunuzu, ona inandığınızı ve başarabileceğini hissettirmelisiniz. Böylece onun da başarabileceğine olan inancını güçlendirir ve ona yapabileceğini hissettirirsiniz.

Çocuğunuza 'akıllılar' ve 'yeterince akıllı olmayanlar' ile ilgili hikayeler, espriler veya örnekler vermemeli tam tersine zihnindeki ayrımı 'çabalayanlar' ve 'yeterince çabalamayanlar' şeklinde oluşturmasını sağlamalısınız. Böylece ona yeterince çabalanırsa başarılacağı, hedeflerine ulaşamayanların ise yeterince çabalamadıkları için tökezliyor oldukları mesajını vermiş olursunuz.

Çocuğunuz birbirlerinden bağımsız veya birbirleriyle alakalı birden çok sorun yaşıyor olabilir. Örneğin okuldaki sosyal ilişkileri onu doyurmuyor, öğretmenleriyle problemler yaşıyor ve aynı zamanda da akademik anlamda sık sık tökezliyor olabilir. Bu noktada sorun yumağını tek bir seferde ele almak ve tüm problemleri hızla çözmek mümkün olmayabilir. Çocuğunuzun problemlerini fark etmesini ve

onları tek tek ele almasını sağlayın. Tüm problemleri bir arada çözmeye çalışmak ve aceleci davranmak yerinde saymaya sebep olarak çocuğunuzun hevesini kırabilir. Çocuğunuzun ödevleri ve diğer sorumlulukları ile ilgili küçük hatırlatmalar yapabilir ve onu zamanla kendi kendine de sorumluluklarını takip eden bir birey olmaya teşvik edebilirsiniz.

Öğrenciler sorumlulukları konusunda desteklenmelidirler. Bu destek ailelerinden, öğretmenlerinden ve tabii ki arkadaşlarından gelmelidir. Onlara sorumluluk almanın önemini anlatılmalıdır. Bu konuda onunla sakın bir şekilde sohbet edilmelidir.

Çocuğunuzun öğrenmenin ve okula gitmenin önemini anlamasını sağlayın. Ezbere ve zorlamaya dayalı öğrenmedense anlamaya ve keşfetmeye yönelik öğrenmeyi destekleyin ki çocuğunuz da amacını bu yönde belirlesin ve öğrendikleri kalıcı olsun.

Çocuğunuza ders çalışması ve ödev yapması için uygun ortamı sunmalısınız. Sessiz, rahat ve çalışmaya elverişli bir ortamı olmayan çocuğu ders konusunda motive etmek zor olacaktır. Televizyonun açık olduğu, etrafta sohbet edilen ortamlar çocukların rahatça çalışmasına engel olacaktır. Aynı şekilde ortamın ısısı, ışığı ve düzeni de çocuğun konforlu olacağı, odaklanabileceği ve dikkatinin dağılmayacağı şekilde ayarlanmalıdır. Siz uygun ortamı sunmadığınız sürece çocuğunuzdan çalışmasını, öğrenmesini ve başarılı olmasını beklemek hatalı olacaktır. Çocuğunuz ödev yaparken siz de yakınlarında kitap okuyarak veya çalışarak ona destek ve örnek olabilirsiniz. Akşamları tüm aile bireylerinin katılacağı bir çalışma/ödev saati belirlemek ve ebeveynler kitap okurken çocukların da ödevlerini yapması iyi bir fikir olabilir. (<http://www.annebebek.com.tr/cocuk/detay/id/520>)

Çocuğunuz okul ile ilgili problemler yaşadığında kendi çocukluğunuzdan destekleyici ve model oluşturabilecekler örnekler seçerek siz çocukken başınıza gelen benzer sorunlar karşısında neler yaşadığınızı, sonrasında sorunları çözmeye nasıl çabaladığınızı anlatmak çocuğunuzun benzer problemleri yaşayan tek çocuk olmadığını fark etmesini sağlayabilir. Böylece sizi bu konuda model olarak benzer çözümler üretmeye çalışabilir. Bu tür örnekler verirken yargılayıcı, böhürlenmiş veya

sert bir üslup benimsememeye ve örneklerinizi dikkatle seçmeye özen göstermelisiniz. (<http://www.annebebek.com.tr/cocuk/detay/id/520>)

Ebeveynler çocuklarının okul motivasyonunu arttırmak istiyorlarsa her çocuğun unutmamalıdır. Her çocuğun başarılı olduğu ve zorlandığı alanlar vardır. Çocuğunuzdan her alanda başarılı olmasını, her dersi çok sevmesini, notlarının hepsinin çok yüksek olmasını beklemek ona haksızlık olacaktır. Ailelerin aşırı beklenti içinde olmaları da çocukların küçük omuzlarına taşıyabileceklerinden çok daha fazla yük yükleyerek onları zorlayacaktır. Her çocuk bazı günler okula çok da istemeden gidecek, bazı dersleri diğerlerine oranla daha az sevecek, bazı konularda zorlanacak, bazı sınavlardan düşük not alacaktır. Önemli olan çocuğunuzun zorlandığı alanları farkında olmak, onu bu konuda desteklemek, onun başarabileceğine inanmasını ve kendine güvenmesini sağlamaktır.

### **2.2.1.3. Okula Aidiyet Duygusundan Yoksunluk**

Okula aidiyet duygusu, okul ortamlarında istenmeyen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özelliklerle olan ilişkisi bakımından da önemsenen bir konudur. Cemalcılar (2010), okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının da düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin okula aidiyet duygularının önemini vurgulayan Osterman'a (2000) göre, kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla ilişkiliyken; reddedilme ve dışlanma ya da görmezden gelinme durumu da aşırı kaygı, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açmaktadır. Booker'ın (2006) yaptığı araştırmada da okula aidiyet duygusunun okuldan tatmini ve öğrencilerdeki depresyon düzeyini etkilediğini ortaya koymuştur. Okula gitmekten memnun ve mutlu olmayan öğrenciler, okullardaki eğitim-öğretim sürecine yabancılaştığı belirtilmiştir. Bu durumda okulda yalnızlık hisseden öğrenciler yavaş yavaş eğitim-öğretimlerini aksatıp bir süre sonra da okulu bırakma eğilimi göstermektedir. Dolayısıyla okulun görevlerinden birinin, öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirip, okula bağlılıklarını garanti altına almak olduğu söylenmektedir. Pehlivan (2006), göre ise lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini incelediği araştırmasında,



öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin; okulda sıkılma, okulu ve dersleri sevmeme, arkadaşlarının özendirilmesi ve eğitimle ilgili beklentilerinin olmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenlerin okula aidiyet duygusuyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Booker (2006), okula aidiyetin bütünün önemli bir parçasını oluşturduğunu, çünkü öğrencilerin okula devamlarıyla, akademik başarıyla ve psikolojik iyi olmayla ilgili eğitim çıktılarını etkilediğini belirtilmektedir. Goodenow (1992b) ise, bir sosyal sistem olarak okula tam anlamıyla ait hissetmemenin yol açabileceği sonuçların, düşük düzeyde aktif katılım ve bunun sonucunda da akademik başarıda düşme, hatta okulu bırakma ile sonuçlanabileceğini dikkate almak zorunda olduğumuzu belirtmektedir([www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/files/2013-01-12.pdf](http://www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/files/2013-01-12.pdf)).

Hunt-Sartori'ye (2007) göre yabancılaşma aidiyetin tersidir. Okuldan yabancılaşmış öğrenciler şiddet, öfke, düşmanlık gibi olumsuz davranışlar sergilenmektedir (Newman, 1981). Okula bağlılık duygusundaki azalma veya eksiklik sosyal izolasyon ve yalnızlık duygularının sebebi olarak gösterilmektedir. Finn'e (1989) göre okula yabancılaşma duygusu okula katılımı engellemekte, bu da öğrencinin okula karşı ilgisinin ve aidiyetin azalmasına, dolayısıyla düşük başarıya neden olduğunu vurgulamaktadır. Depresyon, yalnızlık, kıskançlık, ilaç ve alkol kullanımı, okulu bırakma, devamsızlık, şiddete eğilimli olma gibi olumsuz davranışların sebebi olarak okula bağlılık, aidiyet duygusundan yoksun olma olarak gösterilmektedir. Bağlılık ise öğrencilerin okulu bırakmasını engellemede yardımcıdır (Özgök, 2013). Gordon (2010), aidiyetin çok boyutlu bir olgu olduğunu belirterek okul toplumunda aidiyeti etkileyen etkenleri olumlu sınıf iklimi, öğretmen desteği, arkadaş sayısı, arkadaşlıkların niteliği, akademik benlik kavramı ve akademik notlar şeklinde ele alınmaktadır.

Karşılıklı saygıyı, özeni ve başkalarına ilişkin güven duygusunu gerektiren, duygusal kabulü de içine alan sosyal ilişki kurma gereksinimi, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye aidiyet duyması için karşılıklı saygıyı, özeni ve başkalarına ilişkin güven duygusunu gerektiren, duygusal kabulü de içine alan sosyal ilişki kurması gerekmektedir. Farklı kişilerle ve sosyal özelliklere sahip çok sayıda bireyin okul ve sınıf ortamında bir araya geldiği dikkate alındığında, bu bireylerin öğretmenlerinin ve arkadaşlarının beklentilerine uygun davranışları

sergileyerek okulda ait olma ve kabul edilme duygusu geliştirmeleri ve böylece kendi benlik saygılarını da geliştirmeleri olanaklıdır.

#### **2.2.1.4. Okula Aidiyet ve Akran İlişkisi**

Rizzo (1988), bireylerin akran ilişkilerini geliştirerek duygusal bütünlüklerini koruduklarını, başkalarıyla iletişim kurma fırsatı elde ettiklerini, gereksinim duyduklarında diğer kişilerden yardım ve destek alabildiklerini, dolayısıyla kendilerinin değerli varlıklar olduklarına inandıklarını belirtmektedir.

Toplumsal yaşamın içinde var olduğuna inanan bireyler, diğer bireylere daha fazla değer vererek topluma daha yararlı bireyler olma yolunda ilerlemektedir. Öğrencilerin okul içinde öğretmenleri ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimleri sosyal bir ortamda gerçekleşmektedir (Özdemir vd., 2010). Rizzo'ya göre (1988), okullar öğrencilere akademik, duygusal, davranışsal gelişimlerini sağlayacak güvenli ve düzenli bir öğrenime ortamı sağlamak zorunda olduğunun altı çizilmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yani sıra, akran ilişkilerinin de öğrencilerin okula aidiyetlerini etkileyen önemli bir değerikene sahip olduğunu belirten Morgan (2003), akran ilişkilerinin, sosyal beceriler için eğitim zemini oluşturması, öğrencilerde güven duygusu sağlaması, öğrencilerin bilgi alışverişine girip bilgilerini sınamalarına olanak tanınması, bilişsel gelişmeyi arttırması ve sosyal destek sağlaması nedeniyle öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimleri açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

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

Gordon'a göre (2010) destekleyici akran ilişkileri ergenlik dönemi için özellikle önemlidir. Tatmin edici akran ilişkileri, öğrencilerde yüksek düzeyde kendine güven

ve akademik motivasyon sağlarken aynı zamanda öğrencilerin okula karşı yüksek düzeyde aidiyet beslenmelerine katkı sağlanmaktadır (Broker, 2004). Destekleyici akran ilişkilerinin, öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olumlu etkileşimde bulunmasında etkili olacağını belirten Bent (2004), bu etkileşimin zaman geçtikçe genişleyeceğini ve bu şekilde öğrencilerin okula karşı duygularının da olumlu yönde olacağını savunulmaktadır. Okula karşı olumlu duygular besleyen öğrenciler, okul ortamında bulunmaktan zevk alacaklar ve kendilerini okulun bir parçası olarak tanımlayacaklardır. Akran ilişkilerini doyum sağlayıcı olarak tanımlayan öğrenciler, okulda kendilerini desteklenmiş hissetmekte dolayısıyla okula karşı yüksek düzeyde aidiyet hissetmektedirler (Bent, 2004).

Ait olma, kabul görme, sosyal onay ve bağlanma gibi sosyal gereksinimlere sahip olan öğrenciler, bu gereksinimlerin karşılanması amacıyla, akran grubunun kontrolüne girmektedirler. Aidiyetin olumsuz psikolojik ve riskli davranışları için bir tampon olduğunu belirten Nicolas (2008), okula karşı yüksek düzeyde aidiyet hisseden öğrencilerin düşük oranda depresyon durumu, sosyal dışlama, problemli davranış sergilediklerine dikkat çekmektedir. Yüksek düzeyde aidiyet hisseden öğrenciler, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okula karşı iyi niyet beslemekte, dolayısıyla bu öğrenciler, olumsuz şiddet davranışları göstermeye eğilimli olmamaktadırlar. Broker (2004), birçok ergenin okulu ait olunması gereken bir ortam olarak algıladığını vurgulayarak, yüksek düzeyde aidiyetin ergenler için çok önemli olduğuna değinmektedir. Akran ilişkilerinin yaşın ilerlemesiyle birlikte artarak değişime uğradığını belirten Pittan ve Richmond'a göre (2008), yetişkinliğe geçişte ergenler için akran ilişkileri giderek kalıcı olmakta ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlamaktadır. Bu geçiş sürecinde yakınlık ve sosyal destek kaynağı olması açısından akran ilişkileri, ebeveynlerle ilişkilerin yerini almaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşanmakta, dolayısıyla birçok sosyal beceri yoksunluğunu denemektedir. Sosyal beceri yoksunluğu öğrencilerin okula ve öğretmenine yönelik olumsuz tutumlar geliştirilmesine yol ayapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır.

Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturulmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin okula ait olma duygusunu da geliştirmektedir.

Smith ve Sondu (2004), başkaları tarafından saygı gördüğünü düşünen öğrencilerin, okulda daha mutlu, deneyimlerinden daha çok doyuma ulaştıklarını ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalıştıklarını belirtmektedirler. Hol ve Selge'ye göre (2003), ergenlik dönemi boyunca bir gruba ait olma ve popülerlik kavramları önem kazanmaktadır. Popüler olmanın derslerde ve akademik başarıda üst düzey performans göstermekten öte, herhangi bir sportif etkinliğe devam etmeye ve bir gruba ait olmaya bağlı olduğunu belirten Hol ve Sepelege (2003), ait olunan arkadaş grubunun ergenlerin sosyal beceri gelişimine, kişilik gelişimine, çevresi ile ilişki kurma biçimine katkı sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Murray ve Greenberg (2000), nitelikli akran ilişkilerinin okul ortamında dışlama ve uyum sağlayamama gibi sosyal problem yaşama durumunu azalttığını, buna bağlı olarak okuldaki sorunlu davranışları engellemede oldukça etkili olduğunu belirtmektedirler.

#### **2.2.1.4.a. Okula Devamsızlık**

Öğrencinin okula karşı olumlu tutumlar beslemesi ve okula devamının sağlanması için gerekli etkinliklerin yapılması önemlidir (Özbaş, 2010). Tutum, bir nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Bir nesneye yönelik olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye yönelik tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Uzun ve Sağlam, 2006). Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir (Kan ve Akbaş, 2005). Tutumlar, bizim objelere, fikirlere ve gruplara karşı kabul ya da ret meyillerimizi, onların lehinde ve aleyhinde hislerimizi gösterir. Tutumlarımızın birçoğu çevremizdeki insanlarla bir dizi etkileşimimiz neticesinde olmaktadır (Arslan, 2006). Okula karşı olumlu tepkiler geliştiren öğrenciler, mezun olana kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye olan güdülerini sürdürebilirler (Çalık, 2008).

Diğer bir ifadeyle okula bağlılık, okula ilişkin olumlu duygular beslemek, eğitim hakkında olumlu çağrışımlar hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcamaya, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak da tanımlanmaktadır (Mengi, 2011). Türkiye’de ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler ile mezun olan öğrenciler arasında %30’luk bir fark bulunmaktadır. Bu fark, ortaöğretime yeni başlayan 100 öğrenciden 30’unun akademik başarısızlık ya da devamsızlık gibi nedenlerden dolayı sistem dışına çıktığını göstermektedir (Altınkurt, 2008). Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan en önemli devamsızlık nedenleri arasında yaşamakta oldukları herhangi bir hastalık, dersleriyle ilgili sınavlardan düşük not alma korkusu gibi etkenler yer almaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2008). Olumlu okul ikliminin özellikleri olan öğretmen desteği, sınıf içi aktivitelere ve kararlara katılım, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, sınıf ve okulun düzenliliği gibi değişkenlerin öğrenci ve öğretmenlerin akademik başarıya adanmışlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Çalık, vd., 2009). Eğitim kurumlarının yakınında bulunan internet evleri öğrencilerin ders dışı zamanlarını geçirmeyi tercih ettikleri yerler olmaktadır. Derste ya da evde olması gereken öğrencilerin internet evlerinde uzun süre kalmaları bazı sakıncaları da beraberinde getirmektedir (Aksüt, 2007). Öğrencinin sınıf içi yaşama ilgi ve dikkatle devamının sağlanabilmesi, öğrenme yaşantılarından dışlanıp soyutlanmamasına bağlıdır. Sınıf ortamında toplumsal yaşamın anlamlı bir şekilde sürdürülebilmesi, her öğrencinin bir rol üstlenmesi ile sağlanır. Okulların çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlere ağırlık verici etkinlik alanları açısından zenginleştirilmesi gerekir. Okul güvenliği, öğrencilerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal bakımdan özgür hissetmeleridir. Zorba öğrenciler söz ve eylemleriyle diğer öğrencileri korkutmakta, sahip olmaları gereken özgür öğrenme haklarını ellerinden almakta, dolayısıyla diğer çocukların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sıkça devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır (Çalık vd., 2009). Öğrencilerin okula devamını sağlayabilmek için onun okul dışına yönelimini artıracak okuldan uzaklaştırılma cezaları verme yerine, okul içinde kalmayı ve bazı haklardan mahrum edilmeye götüren cezalar

verilmektedir. Ancak, bu tedbirler de öğrencinin öğrenme düzeyinin artacağı ve başarılı bir sonuç alınacağına garantisizdir. Okulu başarılı olarak tamamlamaya odaklanan programlar ise, öğrencinin okulla ve çevresi ile ilgili taleplere başarılı bir şekilde cevap vermesini, öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak ilişkiler geliştirmesini ve okula bağlanmasını sağlamayı hedefleyen programlardır. Bu programlarda temel amaç önleme değil, başarının artırılmasıdır (Taylı, 2008). Öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi için öncelikle devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bir araştırmada, öğrenci devamsızlıklarını; okul, aile, kişisel sorunlar, arkadaş grubu ve çevresi, cinsiyet boyutları altında incelenmiştir (Altınkurt, 2008). Sınıf içinde geçen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu sınıfta ve okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın önlenmesi etkinliklerini kapsar. Ayrıca derslerin çeşitli etkinliklerle zenginleştirilip, daha eğlenceli geçmesiyle, öğrenciler derslere yeterince motive edilecek ve bunun sonucunda devamsızlık probleminin önemli ölçüde azalmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 2013, Cilt: X, Sayı: I, 49-66*

#### **2.2.1.1.4.b Okulda Öğretmen Öğrenci İlişkisi**

Öğrencilerin okula aidiyet geliştirmesinde en belirleyici olan değişkenin öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin niteliği olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde ya da dışında, akademik ya da sosyal olarak öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan bu ilişkinin, öğrencilerin okula aidiyetinde belirleyici bir rol oynaması, dikkati öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerine çekmektedir. Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü oluşturmak için yapılan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetiminin öğrencileri sosyal etkileşim kurmaya yönelten bir çeşit öğrenme topluluğu oluşturmayı içerdiğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik sonuçlarını geliştirmek için okulun cazibesi artırılmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgisini çekecek, isteyerek ve zevkle katılacakları ders dışı etkinlikler, çalışmalar, yarışmalar düzenlenebilir.

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin olumlu olması durumunda, öğrenmenin de o kadar pürüzsüz olacağını vurgulayan Gordon (2010), öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimlerinin başarı, aidiyet, akademik güdülenme ve okul sevgisi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim Baker (1999), okulla ilgili negatif tutumları olan öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerle ilişkilerinin de zayıf olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri bir birey olarak gördüklerinde sınıf ortamındaki öğrencilerin olumlu benlik tasarımı geliştireceklerini belirten Pond (1998), böylece bu öğrencilerin okula, öğretmene ve derse karşı güdüleneceklerini ve içsel dinamizmini okul, sınıf ve ders için kullanabileceklerini savunmaktadır.

Solomon, Battistichi, Kim ve Watson (1997), öğretmenlerin öğrencilere karşı içten, samimi ve destekleyici davranmaları, olumlu sosyal davranışlara önem vermeleri ve işbirliğine cesaretlendirmelerinin gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi aidiyetlerini artırdığını ve bununla birlikte öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik güdülenmelerinin yükseldiğini ancak, dışsal kontrol mekanizmalarını kullandıklarında ise sürecin tersine işlediğini Cemalciler (2010), okul ortamında yönetici, öğretmen ve akranlarla ilişkilerin sosyal ilişkiler boyutunda ele alındığında, öğrenciler için aidiyetin hem akademik hem de psikolojik etkisi olduğunu savunmaktadır.

## III. BÖLÜM

### 3.1. YÖNTEM

#### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma liselerde okuyan öğrencilerin okula bağlılık duygusunun okul başarı düzeylerine etkisini belirlemeye dönük bir çalışmadır. Bu amaçla araştırma ilişkisel tarama modeli- iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli (Karasar, 2000) – ile gerçekleştirilmiştir.

#### 3.1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemiyle - örnekleme girecek birey ve objelerin, araştırmacının çevresi de, yakının da bulunan tanıdığı, bildiği çevreden çekmesidir (Aziz, 1994, s.58) - seçilen Kocaeli İlindeki farklı liselerde öğrenim gören 376 öğrenciden oluşmaktadır.

#### 3.1.3. Veri Toplama Araçları

##### 1. Kişisel Bilgi Formu

Birinci bölümde öğrenciler ile ilgili adı, soyadı, cinsiyeti, sınıf düzeyi, alanı, aile sosyoekonomik düzeyi, öğrenim gördüğü okul ismi ve algılanan başarı düzeyi bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz soru yer almaktadır.

##### 2. Okula Bağlılık Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde araştırmada liselerde okuyan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin belirlenmesi için “Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının



akademik başarıları üzerine etkisini belirleyen ölçek“ kullanılmıştır. Adı geçen ölçekte 27 madde halinde cümleler verilmiştir. Bu bölümdeki maddelerin değerlendirilmesinde “hiç katılmıyorum (1 puan)”, “az katılıyorum (2 puan)”, “orta derecede katılıyorum (3 puan)”, “çok katılıyorum (4 puan)”, “pek çok katılıyorum (5 puan)” ifadelerinden oluşan beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği (Student Engagement Instrument; Appleton ve ark., 2006), öğrencinin okula bilişsel ve psikolojik boyutlarda bağlılığını ölçen ve 5’li Likert türü dereceleme (1:hiç katılmıyorum, 5:pek çok katılıyorum )kullanan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; okula psikolojik boyutta bağlılığın öğrenme için aile desteği, öğrenme için akran desteği ve öğretmen-öğrenci ilişkileri bileşenleri ile bilişsel boyuttaki bağlılığın geleceğe yönelik akademik istekler ve amaçlar, okul çalışmalarının kontrolü ve ilişkililiği ve dışsal motivasyon bileşenlerine ilişkin ölçümler sağlamaktadır.

#### ***3.1.4. Verilerin Analizi***

Bu araştırmada “Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarının akademik başarıları üzerine etkisini belirleyen ölçek” kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler aritmetik ortalama, Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmamızın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

1. “Lise öğrencilerinde cinsiyetlere göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan bulguların incelenmesi.

**Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula bağlılık puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları.**

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bağıllık Puanı	Kız	193	93,26	17,730	0,130	0,897
	Erkek	183	93,02	17,726		

Uygulanan Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda bağıllık puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bu analize dayalı olarak cinsiyete göre okula bağıllık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

2. “Lise öğrencilerinde okul türlerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan bulguların incelenmesi

**Tablo 2: Öğrencilerin okul türlerine göre okula bağlılık düzeylerine ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları.**

	<b>Lise Türü</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bağıllık Puanı	Normal Lise	305	94,61	17,745	3,236	<b>0,001**</b>
	Meslek Lisesi	69	87,07	16,279		

**\*\*:**  $p<0,01$

Uygulanan Bağımsız Örneklem T-Test sonucunda bağıllık puanı ile lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,01$ ). Buna göre normal liseli öğrencilerin bağıllık puanı ortalaması meslek liseli öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

3. “Lise öğrencilerinde okudukları alanlara göre okula bağıllık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan bulguların incelenmesi.

**Tablo 3: Öğrencilerin başarı düzeylerine göre okula bağıllık düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.**

	<b>Lise Türü</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Bağıllık Puanı	Normal Lise	305	94,61	17,745	3,236	<b>0,001**</b>
	Meslek Lisesi	69	87,07	16,279		

**\*\*:**  $p<0,01$

Uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda bağıllık puanı ile başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,01$ ). Buna

göre başarı düzeyi çok başarılı olan kişilerin bağlılık düzeyi başarısız olan kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

4. “Lise öğrencilerinde okudukları sınıf düzeylerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan bulguların incelenmesi.

**Tablo 4: Öğrencilerin ders alanlarına göre okula bağlılık düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.**

	Alan	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Bağlılık Puanı	Matematik-Fen	112	91,46	18,525	0,753	0,471	-
	Türkçe-Matematik	228	93,97	17,137			
	Türkçe-Sosyal	36	93,16	18,756			

Uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda bağlılık puanı ile alan arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre Matematik–Fen, Türkçe-Matematik veya Türkçe–Sosyal alanlarında okuyan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde fark yoktur.

5. “Lise öğrencilerinde başarı düzeylerine göre okula bağlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin toplanan bulguların incelenmesi

**Tablo 5: Öğrencilerin sınıf seviyelerinin okula bağlılık düzeylerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.**

	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F	p	Fark
Bağlılık Puanı	9. Sınıf	94	103,81	14,836	19,622	<b>0,000**</b>	1-2,3,4
	10. Sınıf	116	91,18	16,970			
	11. Sınıf	68	85,13	18,396			
	12. Sınıf	98	90,79	16,127			

**\*\*:**  $p < 0,01$

Uygulanan Tek Yönlü Varyans analizi sonucunda bağlılık puanı ile sınıf seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,01$ ). Buna göre 9.sınıf öğrencilerin bağlılık puanı ortalaması 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

## **V. BÖLÜM**

### **5.1 TARTIŞMA**

#### ***1. Lise Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma***

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda bağlılık puanı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Bunun nedeni olarak okullardaki öğrencilerin sorumluluklarının farkında olduğu görülmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar başarılı oldukları, gelecek kaygısı içinde oldukları, gelecek yıllarında iyi birer kariyer sahibi olarak kendi ayakları üzerinde durma çabası içinde oldukları belirtilebilir. Bu durumdan kaynaklı olarak kız ve erkek öğrenciler okula bağlılık olgusunun ne derece önemli olduğunun farkındadır denilebilir. Esasen lise eğitiminden sonra üniversite eğitime devam etmek isteyen ve bu yönde planlar kuran öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri, okul sonrası için herhangi bir planı olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (HSSE; 2005, 3). Diğer taraftan ise, Schlechty'nin de (2001, 72) göre sembolik bağlılık (ritual engagement) sağlayan öğrenciler ne gerekiyorsa onu yaparlar, sınavda başarılı olmak için kitap okurlar veya bir okula kabul edilmek için iyi not almaya çalıştığı saptanmıştır.

Takip edilen müfredat programı değerlendirildiğinde öğrencilerin, okul programına bağlılık boyutunda en az katıldıkları, 'okulda öğretilenler ilgimi çeker'

ifadesi bu programlarla ilgilidir ve okulda öğretilen konuların öğrenciler için ilginç ve yeni olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Schlechty'ye (2001,122) göre konuyu ilginç bulan öğrencilerin derse yoğunlaşması zor değildir. Bu noktada öğrencilere öğretilecek konularının içeriğinin ilginç olması veya öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir ki öğrenci derse ve okula bağlı kalabilsin. Okul bağlılıklarının daha çok üniversiteye odaklı, zorluklarla karşılaştığında vazgeçen (non-resilient), durumu kurtaracak kadar çalışan öğrencilerin özelliklerine uyduğu görülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin 'sınıfta zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederim ve okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum' maddelerine en düşük oranda katılmış olmaları öğrencilerin bilişsel bağlılık durumlarının zayıf olduğu şeklinde yorumlanabilir. Connell ve Wellborn'a (1991) göre bilişsel bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler zor olan konuları tercih eden ve zorluklarla karşılaştıklarında çaba gösteren, yılmayan öğrencilerdir.

Arastaman (2009)'ın yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır [ $t(393)=4,38$ ,  $p<.05$ ]. Kız öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri ( $X=103,09$ ), erkek öğrencilerinkine göre ( $X=95,55$ ) daha olumludur. Arastaman'ın çalışmasında kız öğrencilerin bağlılık durumu erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda da kızların okul bağlılık düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Genel bağlamda kızların ders dışı sosyal faaliyetlere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir ve bu durum kızların okula bağlılık düzeyini de artırmaktadır (Fullarton, 2002, 13). Aynı şekilde Peterson da kızların erkeklerden daha önce ergenliğe ulaştıkları için, farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmekte olduklarını ve dolayısı ile erkeklere göre okula daha kolay uyum ve bağlılık sağladıklarını belirtmektedir (Bruce ve Crump, 2003,122).

## ***2. Lise Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma***

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda bağlılık puanı ile lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,01$ ). Buna göre normal liseli öğrencilerin bağlılık puanı ortalaması meslek liseli öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Meslek lisesi olarak anketin uygulandığı Darıca

Aslan Çimento Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin diğer lise (Darıca Seymen Anadolu Lisesi, Seymen Anadolu Lisesi, Atafen Anadolu Lisesi, Muammer Dereli Fen Lisesi) öğrencilerine göre okul bağlılık düzeyleri düşüktür. Bunun sebebinin meslek liselerini tercih eden öğrencilerin ortaokul kademesinden eksik kazanımlarla gelmesi, bunun da öğrenci özgüvenlerinin düşük olmasına sebep olması düşünülebilir. Meslek liselerinde okuyan öğrencileri gözlemlediğim kadarıyla birçoğunun aile ekonomik düzeylerinin düşük olması ve buna bağlı olarak en azından bir mesleğim olsun düşüncesiyle bu okulları tercih ettikleri görülmüştür.

G. Berberoğlu ve İ. Kalender'in "Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi" isimli çalışmalarında da meslek liselerinde okuyan öğrencilerin başarılarının diğer lise türlerinde okuyan öğrencilerden düşük olduğu vurgusu yapılmaktadır.

Meslek Liselerinde okuyan öğrenciler ilk yıllarda seçmiş oldukları alanlarda belli bir bilgi ve beceri seviyesine ulaştıklarında 11. veya 12. sınıflarda okullarından bağlarını koparmaktadırlar. Bu konuda ailelerde de bu düşüncedeki öğrencilere okula devam etmeleri konusunda yeteri kadar etkili olamamaktadırlar. Ayrıca meslek liseleri müfredatlarının mesleki eğitime yönelik olmasından kaynaklanan ve üniversite giriş sınavlarında ön planda tutulan müfredatın gerisinde olmaları bu okullarda okuyan öğrencilerin "Nasıl olsa üniversiteye gitmem zor, okulu bitirmeme gerek yok." diye düşünmeleri okula bağlılık düzeylerini negatif yönde etkilemektedir.

### ***3. Lise Öğrencilerinin Okul Başarı Düzeylerine göre Okula Bağlılıkları Arasındaki Farklılaşma***

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bağlılık puanı ile başarı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,01$ ). Buna göre başarı düzeyi çok başarılı olan kişilerin bağlılık düzeyi başarısız olan kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu noktada başarılı öğrencilerin hangi sınıfta, hangi alanda, hangi okul türünde, hangi cinsiyette olursa olsun okudukları okula bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bağlılık olgusu sadece öğrencilerle sınırlı tutulamaz. İnsan hangi iş kolunda olursa olsun, başarılı olduğu ortamdan kopmak istemez. Akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin

başarı düzeyi düşük öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir (Sarı, 2013) Diğer yönden okul başarı düzeyi çok yüksek olan bazı öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu da görülmüştür (Willms, 2003).

#### ***4. Lise Öğrencilerinin Ders Alanlarına Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Farklaşma***

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bağlılık puanı ile alan arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre Matematik–Fen, Türkçe-Matematik veya Türkçe–Sosyal alanlarında okuyan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde fark yoktur.

Uygulanan ölçekten çıkan sonucun - Matematik–Fen, Türkçe-Matematik veya Türkçe–Sosyal alanlarında okuyan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde fark yoktur. – sebepleri üzerinde düşünüldüğünde ortaöğretim öğrencilerinin belli bir yaşın verdiği olgunluk ve tecrübe ile 9. sınıftan sonra okumak istedikleri üniversite ve bölüm için doğru ve mantıklı kararlar verebilmeleri gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerinin ve velilerinin alan seçiminde kendilerine danışmanlık yaparak ileriki yıllarında pişman olmayacakları kararlar vermelerine yardımcı olmaktadır. Üniversite ve alan seçimi yapmalarında kendi tercihlerini yapmaları için araştırma yapma imkanları oldukça fazladır. İstedikleri meslekler için hangi üniversitelerin hangi bölümlerini tercih etmeleri gerektiğini bilmektedirler. Bu tercihler için de orta öğretimde hangi alanlarda öğrenim görmelerinin onlara maksimum yarar sağlayacağı bilincindedirler. Örneğin meslek liselerinde okuyan öğrenciler üniversite ve bölüm seçerken lisede aldıkları derslerin ağırlığının onlara ne gibi fayda sağlayacaklarını bilirler.

Bu bağlamda lise öğrencileri bilinçli olarak seçtikleri alan derslerine severek ve isteyerek katılırlar. Bu da bu öğrencilerin okula bağlılık olgusuna katkı sağlamaktadır diye değerlendirilebilir.



### ***5. Lise Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılaşma,***

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda bağlılık puanı ile sınıf seviyesi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0,01$ ). Buna göre 9.sınıf öğrencilerinin bağlılık puanı ortalaması 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Ölçek değerlendirme sonucuna bakıldığında, 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılık düzeyi diğer sınıf öğrencilerinin okul bağlılık düzeylerinden fazla olduğu saptanmaktadır. Öğrencilerin yaşları ve sınıf seviyeleri arttıkça, ilgi alanları, sosyal çevreleri, iyi veya kötü alışkanlıkları da değişir. Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin okul bağlılık düzeylerini negatif yönde etkileyecek olan etkenler diğer sınıf öğrencilerine göre daha azdır. Aileler 9. sınıf öğrencilerine karşı daha disiplinli olabilirler. Ancak öğrenciler büyüdükçe ailelerin yaptırım güçleri de o oranda azalır. Bu noktada öğrencileri ailelerden çok buldukları ortamlar ve arkadaş çevreleri yönlendirmektedir diye düşünülebilir.

## VI. BÖLÜM

### 6.1. ÖNERİLER

1. Ülkemizde bazı okullarda oluşturulan “Öğrenci Konseyi” gibi oluşumlar bütün okullarda yaygınlaştırılmalıdır. Bu noktada öğrenciler okullarında alınan kararlar ve bu kararlara bağlı olarak çerçevesi çizilen kurallara daha disiplinli ve içtenlikle katılmaktadırlar. Bu katılım öğrencileri buldukları ortamları daha fazla sevmelerini sağlıyor ve dolayısıyla bağlılık düzeylerini artırıyor.

2. “ Kurallar ” kelimesinin insanlar tarafından hoş karşılanmadığı gerçeği göz önünde bulundurularak “ Okul Kuralları Listesi ” , “ Öğrencilerimize Tavsiye Listemiz ” gibi daha yapıcı bir şekle büründürülmelidir. Bu tavsiye listesi oluşturulurken “negatif” önermeler yerine “pozitif” önermeler, emir cümleleri yerine tavsiye cümleleri kullanılmalıdır. Örneğin “Öğrenciler şunları yapmamalıdır?” yerine “ Öğrencilerimizin şunları yapmaları şu sonuçları doğuracağından dolayı şunları yapmaları daha doğru olacaktır.” gibi cümleler öğrencilerin, okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından değer verilen bireyler olduklarını kabul etmelerinde önemli rol oynayacak ve okula olan bağlılık düzeylerini yükseltecektir.

3. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler hayatlarında onlara yardımcı olacak bilgileri daha fazla öğrenme eğilimindedirler. Bu öğrenme süreci onlar için çok daha olumlu ve kalıcı olmaktadır. Tabii ki bu öğrenme sürecini ders öğretmenleri, öğrencilerin dikkatini çekecek materyalleri kullanarak öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak durumundadırlar.

4. Alan yazında belirtildiği gibi, öğrenim ortamının olumlu olması hem öğretmenleri hem de öğrencilerin motivasyonunu dolayısıyla hem öğretmenin hem de öğrencinin okula bağlılık düzeyini artıracaktır. Bunun sağlanmasında bir etken de okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu iletişim sağlanmasıdır.

5. Bu yaşlardaki öğrencilerin birer birey oldukları gerçeği unutulmamalıdır. Tüm toplumlarda olduğu gibi birey bir sosyal varlık olup sosyalleşme çabası içindedir. Bu sosyalleşme okul içinde de devam etmekte ve hatta daha yoğun yaşanmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri ve öğretmenleri öğrenciler için okul dışı sosyal etkinlikler düzenlemekle ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımını sağlamakla okul bağlılık düzeylerini artırabilir.

6. Orta öğretim öğrencilerinin içinde buldukları yaşlar düşünöldüğünde ergenlik dönemi dediğimiz ve belki de insan hayatının en önemli evresi olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Okullarımızda bu dönemin gerçeklerini anlatan, bu dönemi en mutlu ve verimli nasıl geçirebileceklerini öğrencilerimize profesyonel kişiler tarafından düzenlenecek seminerlerle anlatılması öğrencilere özgüven katacaktır. Özgüveni yüksek bireyler de buldukları ortamların negatif olgularını pozitif olgulara dönüştürebileceklerdir.

## KAYNAKLAR

- Alaca,F. (2011), *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*, Yüksek Lisans,(Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Anabilimdalı).
- Ainley, J. (1991). *High school factors that influence students to remain in school*. Journal of Educational Research,85, 69–80.
- Appleton vd., (2006). Student Engagement Instrument
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 102-112.
- Aziz, Aysel. (1994). *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri Ve İletişim*, Ankara: Turhan Kitabevi
- Baker, J. A. (1998). *The social context of school satisfaction among urban, low - income, African- American students*. Social Psychology Quarterly, 13(1), 25-44.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (1987). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. (5th Eds). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Batten, M., & Girling-Buthcer, S. (1981). *Perceptions of Quality of School Life: A Case Study of Schools and Students*. Victoria: ACER Limited.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. *Öğrenci başarısının yıllara,okul türlerine,bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi*. Journal of Educational Sciences & Practices 4.7 (2005).
- Beğenmiş, P. (2013). *Okullarda Aidiyet Duygusu*. Topluma Hizmet Dergisi. 15.12.2013 tarihinde ([http://www.tdk.com.tr/Toplumsal-Aidiyet-ve-Genclik\\_7060.html](http://www.tdk.com.tr/Toplumsal-Aidiyet-ve-Genclik_7060.html))adresinden alınmıştır.

Bilgiç, S.ve Sarı, M. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9(17), 1-19.

Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). *The instructional management role of the principal*. Educational Administration Quarterly, 18, 34-64.

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.

Bruce, G. & Crump, D.A. (2003). *Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders*. Journal of School Health, 73,(3), 121-126

Byrne, B. M., & Campbell T. L. (1999). *Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface*. Journal of Cross Cultural Psychology, 30, 555-574.

Bruyn, H. D. (2005). *Role strain, engagement and academic achievement in early ado-lescence*. Educational Studies,31(1), 15-27

Camberwell: ACER HSSE. (2005) *High School Survey of Student Engagement*. İnternette 20 Nisan 2006 tarihinde [http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/pdf/hssse\\_2005\\_report.pdf](http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/pdf/hssse_2005_report.pdf), adresinden alınmıştır.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). *Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students*. Psychology in schools, 40(4), 417-427.

Conchas, G. Q. (2001). *Structuring failure and success: understanding the variability in Latino school engagement*. Harvard Educational Review, 71(3), 475-505.

Connell, J.P. & Wellborn, J.G (1991). *Competence ,autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*,23. Hillsdale, N.J.; Lavrence Erlbaum Assoc.

Çelik, H.C. ve Ceyhan, H. (2009). *Lise öğrencilerinin matematik ve bilgisayar tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 92-101.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2007). *Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 179-204.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). *Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Örneği*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 107-128.

Dotterer, A. M., McHale, S. & Crouter, A. C. (2007). *Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents*. Journal of Youth & Adolescence, 36, 391-401.

Dubin, R., Champoux J. E. & Porter, L. W. (1975). *Central life interests and organizational commitment of blue-collar and clerical workers*. Administrative Science Quarterly, 20,411-421.

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*. Educational Leadership, 37, 15-24.

Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976a). *Classroom Organization and the Quality of School Life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.

Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976b). *The Concept and measurement of the quality of school life*. American Educational Research Journal, 13(1), 15-30.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure*. Journal of Applied Psychology, 82, 221-234.

Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). *School characteristics related to school engagement*. Journal of Negro Education, 62, 249-268.

Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington,DC: National Center For Education Statistics

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

Firestone, W. A., Rosenblum, S., & Webb, A. (1987). *Building commitment among students and teachers: An exploratory study of ten urban high schools*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED303535> adresinden 23.12.2011 tarihinde indirilmiştir.

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.

Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences*(LSAY Research Report No. 27).

Goodenow, C., & Grady, K. (1992). *The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among urban adolescent students*. Journal of Experimental Education, 62(1), 60-71.

Grodem, A. S. (2009). *The impact of poverty and immigrant background on children's school satisfaction: evidence from Norway*. International Journal of Social Welfare, 18, 193-201.

Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*. Journal of Educational Administration, 49(2), 125-142.

Janosz, M., Archambault, I., & Pagani, L. (2008). *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*. Journal of Social Issues, 63, 21-40.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). *Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms*. The California School Psychologist, 8, 7-27.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algularının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi*. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF) 33.2 (2013).

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Karatzias, A., Athanasiou, V. P., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). *Quality of school life: A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary pupils*. European Journal of Education, 36(1), 91-105.

Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). *The role of demographics, personality variables, and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: review of the literature and research findings*. Educational Psychology, 22(1), 33-50.

Keys, W., & Fernandes, C. (1993). *What do students think about school? A report for the National Commission on Education*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.

Kılıç, E. ve Karadeniz Ş.(2004). *Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya etkisi*.Gazi Üniversitesi Fakültesi Dergisi,(24,3), 129-146

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of Structural Equations Modeling*. New York:Guilford Press.

Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). *Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 183-196.

Lang, Q. C., Wong, A. F. L. & Fraser, B. J. (2005). *Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore*. Journal of Classroom Interaction, 40(1), 18-28.

Libbey, H. P. (2004). *Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement*. Journal of School Health, 74(7), 274-283.

Lunenberg, F. C., & Schmidt, L. J. (1988). *Pupil control ideology and behavior and quality of school life*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

Miller, A. H., Thompson, B., & Frankiewicz, R. G. (1975). *Attitudes of teacher education students toward teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C.

Manlove, J. (1998). *The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy*. Journal of Research on Adolescence, 82, 187-220.

Mulford, B., & Silins, H. (2003). *Leadership for organizational learning and improved student outcomes –what do we know?* Cambridge Journal of Education, 33(2), 175-95.

Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). *The significance and sources of student engagement*. In F. M. Newmann (Ed.). Student engagement and achievement in American schools (p.11-39). New York: Teachers College Press.



Özdemir, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algularının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2), 225-242.

Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun Arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi Algısının incelenmesi*, Yüksek Lisans, (Çukurova üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü Eğitim bilimleri anabilim dalı)

Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). *Student satisfaction and quality of service in Italian universities*. Managing Service Quality, 16(4), 349-364.

Robbins, S. P. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*. (7th Eds). New Jersey: Prentice Hall.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher-student relationship on students' school engagement and achievement: meta-analytic approach*. Review of Educational Research, 81(4), 493-529.

Ryan, S., Fleming, D., & Maina, M. (2003). *Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes*. Physical Educator Spring, 60(2), 28-42.

Sarı M. (2013). *Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu*. [www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/files/2013-01-12.pdf](http://www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/files/2013-01-12.pdf)

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). *Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli Örneği*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, 297-320.

Schlechty, P.C. (2005). *Creating great schools*. Six critical systems at the heart of educational innovation. Jossey-Bass Wiley imprint. San Francisco

Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: how to support and sustain educational innovation*. Jossey-Bass Education. San Francisco.

Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). *The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth*. Professional School Counseling, 10(4), 379-388.

Simons-Morton, B. G., & Crump A. D. (2003). *Association of parental involvement and social ompetencewith school adjustment and engagement among sixth graders*. Journal of School Health, 73(3), 121-125.

Sinclair, M. F., Christenson S. L., Evelo D. L., & Hurley, C.M. (1998). *Dropout prevention for high-risk youth with disabilities: Efficacy of a sustained schoolengagement procedure*. Exceptional Children, 65(1), 7-21.

Thompson, S. (2005). *Engaging students with school life*. Youth Studies Australia,24,(1).

Til, D. (Mart 2013). *Çocuklarda Okul Motivasyonu:Anne Bebek Dergisi*, 315-317

Uslu,F. (2012), *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ve Aile Katılımının Rolü*, Yüksek Lisans,(Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Valentine, J. W., andPrater, M. (2011). *Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference*. NASSP Bulletin, 95(1), 5-30.

Verkuyten, M., and Thijs, J. (2002). *School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relation, ethnicity and gender*. Social Indicators Research, 59(2), 203-228.

Weinstein,C., ve Mayer,R. (1986). *The teaching of learning strategies*. Handbook of research on teaching and learning. New York: Mc Millian

Willms, J:D. (2003). *Student engagement at school.A Sense of Belonging and Participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 56

Wong, E., Cronin, L., Griffith, L., Irvine, E. J., & Guyatt, G.H. (2001). *Problems of HRQL Assessment: How much is too much?* Journal of Clinical Epidemiology, 54, 1081-1085.

Woolley, M. E., and Bowen, G. L. (2007). *In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students*. Family Relations, 56, 92-104.

Yılmaz, K. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1-13.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Fakülte yaşamının niteliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 201-210.

Yılmaz, K. (2007). *İlköğretim okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 485-490.

Zieman, G. L., & Benson, G. P. (1981). *School perceptions of truant adolescent girls*. Behavioral Disorders, 6(4), 197-205.

(<http://www.erdaldemirkiran.com/tr-1-news-36738----->

Motivasyonun\_Tanimi#.VGNNEPmsVjQ,2013)

<http://psikolojiatolyesi.blogspot.com.tr/2013/02/cocuklarda-okul-motivasyonu-es-gecilen.html>. Damla Til,2013).

<http://efdergi.yyu.edu.tr>

## **EKLER**

**EK A.** Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisini Belirleyen Ölçek

**EK A.**

**Lise Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisini Belirleyen Ölçek**

Aşağıda bir öğrencinin okul bağlılığı ile ilgili olduğu düşünülen olası yargılara yer verilmiştir. Bu ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçenikle ilgili kutuyu işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlışı yoktur. Sizi en uygun şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

**A- KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1) Adınız:

2) Soyadınız:

3) Cinsiyetiniz:

K  E

4) Alanınız:

TM  MF  SÖZ.

5) Sınıf düzeyi:

9.sınıf  10. sınıf  11.sınıf  12. sınıf

6) Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi:

Kötü  Orta  İyi  Çok iyi

7) Devam Edilen Lise:

Anadolu Lisesi  Fen Lisesi  Öğretmen Lisesi

Sağlık Meslek Lisesi  Endüstri Meslek Lisesi  Ticaret Meslek Lisesi

8) Algılanan Başarı Düzeyi:

Başarısız  Orta Derecede  Başarılı

## B-OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

		Hic Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Fek Çok Katılıyorum
1	Okulda benden beklenen çalışmalar gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım.					
2	Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim.					
3	Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim.					
4	Okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum.					
5	Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum.					
6	Okula gitmeden önce ödev ve çalışmalarımı ilgili hazırlığımı yaparım.	0 0 0				
7	Sınıfta işlediğimiz konuları sınıf dışında da arkadaşlarımla konuşur ve tartışırım.					
8	Okul çalışmalarımı tamamlamak için yeterli çabayı gösterdiğimi düşünüyorum.					
9	Sınıfta zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederim.					
10	Okulda kendimi mutlu hissederim.					
11	Okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
12	Okulda isteyerek zevkle giderim.					
13	Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir.					
14	Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım.					
15	Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım.					
16	Okul bize iş yaşamında gerekli olan becerileri kazandırır.					
17	Okulda öğretilenler ilgimi çeker.					
18	Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm.					
19	Okulda yararlı beceriler edinirim.					
20	Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm.					
21	Okulda kendimi güvende hissederim.					
22	Okulda alınan kararlara katılırım.					
23	Okulun etkili disiplin kurallarının olmasından memnunuzum.					
24	Okul yönetimi ders dışı sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencileri destekler.					
25	Öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar.					
26	Öğretmenlerimin çalışmalarında beni desteklediklerini düşünürüm.					
27	Sınıf içi çalışmalarımı ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim.					