

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ANKARA İLİ LİSE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK
DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan ARASTAMAN

**Ankara
Eylül, 2006**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma J¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Y¼KSEK LİSANS
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Ali Balcı.....

¼ye (Danışman) Prof. Dr. İneyet Aydın.....

¼ye Prof. Dr. Meral Uysal.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2006

Prof. Dr. Meral Uysal

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamak okulların en önemli görevlerinden biridir. Okul bağlılığı yüksek öğrencilerin, okulu terk etme, şiddet içerikli davranışlar gösterme, okul eşyasına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine zarar verici davranışlarda bulunma olasılıkları azalmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayacak anlamlı, zorlayıcı ve tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmak, okulların en önemli görevlerinden biridir. Bu görevler ve etkinlikler öğrencilerin sadece verilen konuya yoğunlaşacakları şekilde değil aynı zamanda zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla devam edecekleri şekilde düzenlendiği zaman öğrencilerin okulla hem davranışsal hem de psikolojik açıdan bağlılığını sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmada lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumları konusunda öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar ilgi ve desteğini gördüğüm hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İnanet Aydın'a,

Araştırmanın önemli bir kısmında bilgilerine başvurduğum, ilgi ve yardımlarını içtenlikle gösteren hocalarım Prof. Dr. Ali Balcı ve Yrd. Doç.Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a,

Tez çalışmamda desteğini esirgemeyen Aydınlikevler Ticaret Meslek Lisesi Rehberlik servisinde çalışan arkadaşlarıma ve Mine Aksoy'a

Manevi destekleri ile hep yanımda olan, tüm sevgi ve özverilerini gösteren aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, Eylül 2006

Gökhan ARASTAMAN

ÖZET

LİSE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ (Ankara İli Örneği)

Arastaman, Gökhan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İnyet Aydın

Eylül, 2006, 111+ XI Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Ankara ili Merkez ilçelerinde, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 17 kamu lisesinde öğrenim gören 408 lise birinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve bu liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında okul bağlılığına ilişkin alanyazın taranmış, ilgili kavramlar incelenmiş ve bunlar birer soru ifadesine dönüştürülerek anket maddeleri oluşturulmuştur. Anket maddeleri oluşturulurken uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin çözümünde frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar kullanılmıştır. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testiyle, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) ile test edilmiştir. Aynı şekilde okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin boyutlara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testiyle incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okul bağlılık durumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okul bağlılık durumunda azalma olmaktadır. Öte yandan öğrenciler okula karşı davranışsal olarak bağlılık göstermekte, bilişsel olarak düşük bağlılık göstermektedirler. Öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak ise öğrencilerin okulda mutlu olmaması en önemli ifade olarak görülürken bunu öğrencinin okuluna karşı aidiyet hissinin ve öğrencinin öz-yeterlik inancının düşük olması izlemektedir.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF STUDENTS, TEACHERS AND ADMINISTRATORS IN ANKARA PROVINCE IN RELATION TO FRESHMAN HIGH SCHOOL STUDENTS' SCHOOL ENGAGEMENT

Arastaman, Gökhan

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof.Dr. İnayet Aydın

September 2006, 111+ XI Sayfa

The aim of this research is to determine the opinions of students, teachers and administrators in relation to freshman high school students' school engagement state.

The population of this research consists of 408 fresman high school students who study at 17 public high school at Ankara province (Altındağ, Mamak, Çankaya, Keçiören, Yenimahalle, Etimesgut, Gölbaşı and Sincan) which was chosen via stratified-sampling method, teachers of these students and administrators of these schools.

At the level of gathering data, literature, related to school engagement has been reviewed, related aspects have been examined and questionnaire items have been constituted by transforming these reviews into question sentences. While questionnaire items were constituting, experts' opinions have been called upon.

In the data analysis, frequency and percentage, arithmetic means were used. In order to determine whether or not there have been any differences with respect to students' gender, the t test was used, and in order to determine whether or not there have been any differences with respect to students' families' educational and income level, the variance (ANOVA) analysis was used.

According to the findings of this research, school engagement of girls is higher than that of boys. While mother's educational level and family's income level increase, students' school engagement level decrease. On the other hand, it was found out that student's behavioral engagement is high but cognitive engagement is low. In relation to reasons decreasing students' school engagement, 'unhappiness of student at school' were found out as the most important item, and 'student's lower level of sense of belonging' and 'lower level of self-efficacy belief' come later respectively.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
SUMMARY.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Okul Bağlılığı Tanımları.....	8
Okul Bağlılığı Çeşitleri.....	9
Okul Bağlılığı ile ilgili Kavramlar.....	15
Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin özellikleri.....	18
Okul Bağlılığı ile ilgili Yapılan Çalışmalar.....	21
Okul Bağlılığına Etki eden Faktörler.....	25

Okul Düzeyli Faktörler.....	25
Öğrenci Düzeyli Faktörler.....	49

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	58
Araştırmanın Modeli.....	58
Evren ve Örneklem.....	58
Veri Toplama aracının Geliştirilmesi.....	62
Verilerin Çözümlemesi.....	71

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	72
Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular Ve Yorumlar.....	72
Öğrencilerin Okul Bağlılık Durumlarına İlişkin Bulgular.....	74
Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine ilişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
Okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin bulgular ve yorumlar.....	85
Okul Bağlılığını Arttırmaya İlişkin Öneriler.....	90

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	102
Ek 1: Öğrenci görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri.....	103
Ek 2: Öğretmen ve Yönetici görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri.....	104
Ek 3: Anket (Öğretmenler ve Yöneticiler için).....	107

Ek 4: Anket (Öğrenciler için).....	110
Ek 5: İzin Formu.....	111

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1-Bağlılık sağlayan ve sağlayamayan okulların özellikleri.....	44
2- Ankara Merkez İlçelerindeki Lise ve Lise Bir Öğrenci Sayıları.....	59
3- Örneklem Belirleme Tablosu.....	60
4- Örneklem Alınan Lise Sayısı.....	60
5- Uygulama yapılan okullar ve öğrenci, öğretmen sayıları.....	61
6- Öğrencinin İçsel Bağlılığı Boyutu Faktör 1.....	65
7- Okul Ortamı-Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör 2.....	65
8- Okul Programı-Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör 3.....	66
9- Okul Yönetimi-Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör 4.....	66
10- Öğretmen-Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör 5.....	67
11- Okul Bağlılığı Ölçeği Alt Boyutları Alfa Katsayıları.....	67
12- Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler Boyutu Faktör 1.....	68
13- Programdan kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör 2.....	69
14- Öğrencinin kendisinden ve okul ortamından kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör3.....	69
15- Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör 4.....	70
16- Öneriler Alt Ölçeği Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyonları.....	71
17- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı.....	72
18- Araştırmaya katılan öğrencilerin Anne-Baba eğitim durumuna göre dağılımları.....	73
19- Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımları.....	74
20- Birinci Boyuta İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri.....	75
21- İkinci Boyuta İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Sıra Değerleri.....	75
22- Üçüncü Boyuta İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Sıra Değerleri.....	76

23- Dördüncü Boyuta İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Sıra Değerleri	76
24- Beşinci Boyuta İlişkin Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve Sıra Değerleri...	77
25- Öğrencilerin okul bağlılığı ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları.....	78
26- Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre okul bağlılığı görüşlerine ait tek faktörlü varyans analizi sonuçları.....	79
27- Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okul Bağlılığı Görüşlerine Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
28- Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumlarına Göre Okul Bağlılığı Görüşlerine Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
29- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu Ve Meslekteki Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımları.....	83
30- Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Görev, Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımları.....	84
31- Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler'e ilişkin Birinci Boyuta ait Ortalama, standart sapma ve sıra değerleri.....	85
32- İkinci Boyuta ait ortalama, standart sapma ve sıra değerler.....	86
33- Üçüncü Boyuta ait ortalama, standart sapma ve sıra değerler.....	87
34- Dördüncü Boyuta ait ortalama, standart sapma ve sıra değerler.....	88
35- Öğretmen Ve Yöneticilerin Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler İfadeleriyle Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin T-Testi Sonuçları.....	89
36- Okul Bağlılığını Arttırmaya İlişkin Öneriler.....	90
37- Okul Bağlılığı ile ilgili Öğrenci Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	103
38- Okul Bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Son dönemde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte, okulların da bu değişme ve gelişmelere ayak uydurması, yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, kritik düşünen, problem çözen bilgili bireyler yetiştirmesi önem kazanmaktadır. Bunu yapabilmek için okulların, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek içerikte ödev, çalışma ve etkinlikler tasarlaması, öğrencilerin kendilerini okulda mutlu, güvenli hissetmelerini sağlaması önem kazanmaktadır.

Geleneksel yetişkin otoritesinin baskın ve seçeneklerinin sınırsız olduğu bu rekabetçi dünyada, öğrenciler okullara devam etmeleri için mecbur edilebilir, fakat okulda oldukları halde katılımcı olmaya mecbur edilemezler. Öğrenciler işi tamamlamaya ve vaziyeti kurtaracak kadar yapmaya mecbur edilebilirler, fakat kendini adama, özdenetim ve kendini kontrol etme gibi şeyler için zorlanamazlar. Elbette gençler okula devam etmeye zorlanabilirler, fakat okulda onların ilgi ve dikkatlerini çekmek gerekmektedir ve zorlamayla en alt düzeyde bir itaat sağlanabilir. Pek tabii ki gerçek öğrenme isteniyorsa onların okula karşı bağlılık sağlamaları gerekmektedir (Schlechty, 2005, 9-10).

Becerilerin öğrenilmesi, dünya standartlarında bir işgücü yaratma, demokratik bir vatandaşlık geliştirme, nedensellik ilişkisi kurdurma, düşündürme ve aklını iyi kullandırma ve okulun amaçları için gerekli diğer yetenekleri kazandırma okulun işini iyi yapmasının sonuçlarıdır. Okulun işi, bu sonuçları ortaya çıkarmak için öğrencilerin bağlılığını sağlayacak deneyim, ödev ve çalışmalar hazırlamaktır. Okulların işinin odağı, öğrencilere verilen işin kalitesi ve bu işin öğrencilerin katılımını sağlayıcı olması, engellerle karşılaştıklarında bile onda ısrar etmeleri, tatminkar ve başarı duygusu uyandıracak nitelikte çalışmalar sunmaktır. Okulların, öğrencilerin

öğrenmeleri için neler yapmaları gerektiği üzerine yoğunlaşması gerekmektedir (Schlechty, 2005, 218-219).

Newmann, Wehlage ve Lamborn'a göre (1992, 14) öğrenciler, çalışmalarını sadece minimum yoğunlaşma ile tamamlarlar veya konuşarak ders süresini tüketirler. Schlechty (2001, 138) ise öğrencilerin sorduğu soruların çoğunun, mükemmeli yakalamak için yardım istemekten öte, standartların en alt düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için olduğunu söylemektedir. 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 yapamadıkları düşünülür.

Öğrenciler okulu, çok az bir çabayla geçtikleri, sıkıcı ve nota dayalı bir oyun olarak görmektedirler. Öğrencilerin sınıf ilerledikçe motivasyonlarında hızlı düşüşler yaşadıkları da yine yapılan araştırmalar sonucunda saptanmıştır. Hızla değişen, gelişen küresel ekonominin, yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, kritik düşünen, problem çözen bilgili bireyler istediği göz önünde bulundurulursa bu bulgular özellikle sıkıntı verici olmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Okul bağlılığı, başarıyı ve ders takibinde ısrarlı olmayı içeren akademik sonuçlarla ilgilidir ve destekçi öğretmen ve arkadaş grubunun, ilgi çekici ve özgün konuların ve ödevlerin sunulduğu, öğrenciye seçim hakkının verildiği ve yeterli imkanların bulunduğu sınıflarda yüksektir (Fullarton, 2002, 32).

Blum okula bağlılığın yedi özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar (www.cecp.air.org):

- 1- Okulun bir parçası olma ve kendini okula ait hissetme,
- 2-Okulu sevme,
- 3-Öğretmenleri destekleyici ve şefkatli olarak görme,
- 4-Okulda iyi arkadaşlara sahip olma,
- 5-Mevcut akademik sürece ve çalışmalara bağlı olma,
- 6- Okuldaki disiplin uygulamalarının adil ve etkili olduğunu düşünme,
- 7-Okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere katılmadır.

Bir konuya tam olarak yoğunlaşan öğrenci sadece konuyu anlamakla kalmaz, aynı zamanda onda kişisel bir anlam ve değer bulur. Öğrenci verilen görevi yaptığında, güçlüklerle karşılaştığında bile çalışmaya kararlılıkla devam ettiğinde ve çalışmada kişisel anlam bulduğunda, gerçekten öğrencinin konu üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür (Schlechty, 2001,69).

Gerçek bağlılık, itaatten daha fazlasını, aynı zamanda adanmışlığı da gerektirir. Bağlılığı değerlendirmek için hem öğrencinin harcadığı çabanın düzeyini hem de verilen görevlere öğrencinin verdiği anlamı ve önemi belirlemek gerekir. Burada önemli olan öğretmenlerin kendi işlerine yoğunlaşması kadar öğrencilerin de yoğunlaşacağı çalışmalar üretmesidir (Schlechty, 2001,72).

Willms'e (2003,18) göre okul bağlılığının iki boyutu vardır. Bunlardan duyuşsal boyut öğrencinin okula aidiyet hissine ve eğitimsel sonuçlara ne kadar değer verdiğine ve onlarla ne kadar özdeşleştiğine vurgu yapmaktadır. Davranışsal boyut ise öğrencinin akademik olan ve olmayan etkinliklere katılımına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde bir sınıflamayı yapan Leithwood ve Jantzi'ye (2000, 420) göre ise okul bağlılığının davranışsal ve psikolojik boyutları vardır. Öğrencinin; hem sınıf içi hem sınıf dışı okul etkinliklerine katılım düzeyi, davranışsal boyutudur. Öğrencinin okula ait olduğunu hissetmesi ve okulla özdeşleşmesi ise, bağlılığın psikolojik boyutunu oluşturmaktadır.

Öğrenci bağlılığı öğrenme sürecinde önemli ve gerekli bir noktayı ortaya koymaktadır (www.k12.wa.us). Çünkü okula bağlılık onun okula yabancılaşmaması için bir çare olarak düşünülmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

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), yüksek okul bağlılık düzeyinin, okul terk oranlarında düşüşe ve çocuk hamileliği oranlarında azalmaya yol açtığını 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, Hall, 2003, 420).

Okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri göstermeleri daha az olasıdır. Ergen Sağlığı üzerinde yapılan ulusal boylamsal çalışmanın sonuçları, birçok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, intihara eğimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken seks) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermektedir (McNeely, Falci, 2004, 1).

Dolayısı ile bağlılık çalışmaları eğitimcilere ve ebeveynlere, başarısızlığa yol açan sınıf içi davranışların değiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir fırsat sunmaktadır (Bruyn, 2005, 24).

Tüm bu etkenlerden dolayı okul bağlılığı kavramı, azalan akademik başarıya, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, okula ve öğrenmeye karşı duyarsızlaşmalarına ve şehir merkezlerindeki okul terk oranlarının yüksek düzeyde olmasına bir çare olarak artan bir ilgi çekmektedir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004. Akt: Fredricks ve diğerleri, 2004).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumları konusunda, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyini düşüren nedenler konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Eğitim öğretim programından kaynaklanan nedenler konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Öğretmenden kaynaklanan nedenler konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d) Öğretim ortamından kaynaklanan nedenler konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı düzeylerini artırmaya ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin, cinsiyet, ailelerinin eğitim durumu ve gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayacak anlamlı, zorlayıcı ve tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmak, okulların en önemli görevlerinden biridir. Bu görevler ve etkinlikler öğrencilerin sadece verilen konuya yoğunlaşacakları şekilde değil aynı zamanda zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla devam edecekleri

şekilde düzenlendiği zaman öğrencilerin okulla hem davranışsal hem de psikolojik açıdan bağlılığını sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.

Ders, ödev ve etkinliklerin içerikleriyle derin etkileşimler kuran, okulunda mutlu olan ve kendisini okulunun bir parçası gibi hisseden öğrencilerin istenmeyen olumsuz davranışlar göstermesi ve okulu terk etmesi ihtimali de azalmaktadır.

Bu açıdan, eğitim yöneticilerinin ve politika belirleyicilerinin önündeki en önemli sorunlardan birisi öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini arttıracak okul çevreleri yaratmaktır. Bu nedenle öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini artırmak, gerek öğrencinin gerekse de toplumun geleceği açısından önemli olmaktadır.

Bu araştırma öğrencilerin okul bağlılık durumlarına ilişkin görüşlerini ve öğrencilerin okul bağlılıklarını azaltan nedenler konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koyacağı ve bu duruma ilişkin çözüm önerileri getireceği için önemlidir. Ayrıca okul bağlılığına ilişkin ilk ulusal araştırma olması nedeniyle bu alana ilgi duyanlara kaynak olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara ili merkez ilçelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencileri ile bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve araştırma kapsamındaki okulların yöneticileriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Bağlılığı: Öğrencinin okula ve derslere ilgi duyması, kendini okula ait hissetmesi ve okulu sevmesi.

Davranışsal bağlılık: Öğrencinin okuldaki akademik ve sosyal etkinliklere katılması.

Duyuşsal Bağlılık: Öğrencinin öğretmenlerine, arkadaşlarına, diğer okul çalışanlarına ve okuluna karşı olumlu veya olumsuz hisleri.

Bilişsel Bağlılık: Öğrencinin öğrenme için fazladan enerji harcaması, bilgiye yatırım yapması ve zorluklar karşısında yılmaması.

Kamu lisesi: Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu liseleridir.

Öğretmen: Araştırma kapsamında yer alan kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Öğrenci: Araştırma kapsamındaki kamu liselerinde öğrenim gören öğrencilerdir.

Yönetici: Araştırma kapsamındaki kamu liselerinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılardır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde okul bağlılığı tanımları ve çeşitlerine yer verilmiş, okul bağlılığı ile ilgili kavramlar, okula bağlılık duyan öğrencilerin özellikleri ve okul bağlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar tartışılmıştır. Öğrencilerin okula bağlılıklarına etki eden faktörler, okul düzeyli ve öğrenci düzeyli faktörler şeklinde incelenmiştir

Okul Bağlılığı Tanımları

Merriam Webster's Collegiate sözlüğünde bağlılık kavramı en sık kullanılan kavramlardan biridir. The American Heritage College sözlüğü bağlılığı, etkin katılım olarak tanımlamaktadır. Bağlı olmak; dahil olmak, katılmak, uğraşmak olarak tanımlanmaktadır. New American sözlüğünde bağlılık, cezbetmek, ilgisini çekmek ve ilgili olmak olarak tanımlanmaktadır ki bu duyuşsal bağlılık tanımıdır (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Fred Newmann öğrenci bağlılığını, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapması olarak tanımlamaktadır. Bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulun sunduklarından daha fazlası için çabaladıklarını, sadece not için uğraşmadıklarını, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir. Bu tanıma göre, bağlılık düzeyi yüksek öğrenci, öğrenmek için içsel motivasyon sağlamış, sadece iyi notlar almak, öğretmenin takdirini kazanmak veya iyi bir okula kabul edilmek için değil; öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterli olma konusunda motive olmuş öğrencidir (Newmann, 1992, 2-3).

Friedman ise bağlılığı, 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). Okul bağlılığının göstergeleri; okulla ilgili etkinliklere katılım, yüksek notlar alma, ödev yapmak için harcanan zaman ve ödevleri tamamlayabilme oranıdır (Sinclair, Hurley, Evelo, Christenson ve Thurlow, 2001).

Sillins ve Mulford (2004,451) katılımı, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak tanımlarken, bağlılığı öğrencinin, öğretmenin kendisiyle ilgilenme şekli, arkadaş grubuyla ilişkisi, okulda öğretilenlerin sonraki yaşamında ne işe yarayacağına ilişkin algısı ve okulla özdeşleşme düzeyi şeklinde tanımlamaktadırlar. Finn (1993) ise okul bağlılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır

Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanmaktadır. Alanyazında okula bağlılık kavramı, beş temel içerikle değerlendirilmektedir. Bunlar; sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumdur (school community) (Jimerson, Campos ve Greif, 2003,9).

Bağlılık ölçütleri geliştirilirken bağlılık ile bir konu üzerinde geçirilen zamanın aynı şey olmadığı bilinmelidir. Bir şeyle ilgilenen insan konunun üzerine eğilir ve bazen bunu eğlenceli bulabilir. Bununla birlikte, bağlılık sadece durumu kurtarmak için gerekli olanın çok ötesinde bir enerji ortaya koymaktır. Bağlılık etkindir. Öğrencinin hazır bulunması kadar dikkatle izlemesini, kendini konuya adanmasını ve yapması istenen şeyi yapmaya değer bulmasını gerektirir. Bağlılık duyan öğrenci sadece verilen görevi yapmaz, aynı zamanda bu görevi şevkle ve özenle yapar. Dahası öğrenci işi yapar çünkü bu çalışmayı değer verdiği kısa dönemli hedefleriyle ilgili bir iş olarak algılar (Schlechty, 2001,68).

Okul Bağlılığı Çeşitleri

Fredricks, Blumenfeld ve Paris, (2004) davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç tip okul bağlılığından bahsedilmektedir ve yapılan çalışmalarda okul bağlılığı çok yönlü bir yapı olarak incelenmektedir.

Duyuşsal boyut öğrencinin okul, öğretmenler ve akranları ile ilgili hisleridir. Örneğin öğrencinin öğretmenlere ve diğer öğrencilere karşı olumlu duygular

beslemesi gibi. Davranışsal boyut öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ve dolayısı ile gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerir. Bilişsel boyut ise öğrencinin okul, öğrenciler ve akran grubu ile ilgili inanç ve algılarıdır. Örneğin öz yeterlik, motivasyon, öğretmenleri ve arkadaşlarını önemseme, okula karşı istekli ve tutkulu olma, beklentiler gibi. (Jimerson , Campos ve Grief, 2003,9).

Davranışsal Bağlılık (Behavioral engagement)

Davranışsal bağlılık katılım kavramıyla ilgilidir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönlerden ders dışı sosyal etkinliklere dahil olmasını içermektedir. Davranışsal bağlılık okul terkinin önlemeyi, pozitif akademik sonuçlar elde etmeyi önemli kabul etmektedir. Davranışsal bağlılık, çalışmada harcanan süreyi, çaba göstermeyi, yoğunlaşmayı görevde kalma eğilimini ve olanak verildiğinde girişimciliği içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004, 62).

Davranışsal bağlılık çoğunlukla üç şekilde tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd,1997,64): Birinci tanım, kurallara uyma, sınıf içi normlara bağlılık, zarar verici davranışlarda bulunmama gibi olumlu davranışları içermektedir. İkinci tanım, akademik görevler, öğrenmeye katılım, sorular sorma, sınıfta dikkatli olma, konsantrasyon sağlama ve enerji harcama gibi davranışları da içermektedir. Üçüncü tanım, yönetimsel ve spor etkinlikleri gibi okulla ilgili etkinliklere katılımı içermektedir.

Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları içerir. Yani, öğretmen öğrencinin çaba sarf edip etmediğine, öğrenirken yardım isteyip istemediğine ve anlamak için ısrarcı olup olmadığına bakarak davranışsal bağlılığı kolayca görebilir. Öğrenci verilen görev için yoğun bir şekilde çalışıyor mu yoksa minimum çaba gösterdikten sonra dikkati başka yöne dağılıyor mu. Öğrenci zorluk karşısında ısrarcı mı yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu şeklinde değerlendirmelerle öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi de ortaya çıkar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 123).

Duyuşsal Bağlılık (Affective engagement)

Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır ve kuruma bağlılığı ve işe istekliliğe işaret etmektedir. Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 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 etmektedir (Connell ve Welborn,1991).

Bilişsel Bağlılık (Cognitive engagement)

Bilişsel bağlılık ise 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.

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 odaklanmaktadır (Newman, Wehlage ve Lamborn, 1992). Örneğin Connell ve Wellborn' un bilişsel bağlılık tanımları, problem çözmede esnek olmayı, zorluklarda tercihte bulunmayı, zorluklarla karşılaşınca pozitif olmayı içermektedir. Newmann (1981) akademik çalışmalardaki bağlılık tanımı, öğrencinin psikolojik yatırımı ve öğrenmeye yönelik harcadığı enerji, bilgide uzmanlaşma ve bilgiyi elde etme şeklindedir. Wehlage' de benzer şekilde bilişsel bağlılığı öğrencinin, okulda verilen bilgi ve beceride uzmanlaşmaya çalışması ve gelişimi için psikolojik yatırımı olarak görmektedir.

Brophy, öğrenmeye motive olmuş bir öğrenciyi, öğrenmeye değer veren, bilgiyi elde etmek ve bilgide uzmanlaşmak için çaba sarf eden kişi olarak

tanımlamaktadır. Benzer şekilde performans kriterlerinden çok öğrenmeye adapte olmuş öğrenciler, öğrenmeye, görevde uzmanlaşmaya, zor işlerde başarılı olmaya odaklanmışlardır. İçsel motivasyona sahip öğrenci, zor olanı tercih eder ve zorlukla karşılaştığında çaba gösterir ve yılmaz (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Alanyazında bilişsel bağlılık stratejik ve öz düzenleyici (self-regulating) olma şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciler ister bilişsel bağlılığa sahip olsun ister öz düzenleyici, stratejik olsunlar, bir görevi başarırken, plan yapmak, yansıtmak ve değerlendirmek için meta-bilişsel (düşünmeyi düşünme) stratejiler kullanırlar (Pintrich ve De Groot,1990). Ön hazırlık yapma, özetleme, hatırlamaya çalışma, ve konuyu derinden anlamaya çalışma gibi öğrenme stratejileri kullanırlar (Weinstein ve Mayer,1986).

Derin stratejiler kullanan öğrenciler daha çok bilişsel olarak sınıfa bağlıdırlar, daha çok zihinsel olarak enerji harcarlar, fikirler arasında bağlantı kurarlar ve fikirleri anlama çabası içinde olurlar (Weinstein ve Mayer, 1986).

Özetle, bilişsel bağlılık kavramları iki farklı alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir grup, öğrenmede yatırımın altını çizmektedir, diğer grup akli hedef almakta ve stratejik öğrenmeye vurgu yapmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Birçok durumda öğrencinin sadece davranışsal olarak değil, bilişsel olarak da bağlılık sağlaması gerekmektedir. Öğrenci, öğretmene sadece göz ucuyla bakıp, başka şeyler düşünüyor olabilir. Öğrenmek için, basit bir dikkatle gözlerinin öğretmenin üstünde olması ancak diğer hiçbir arkadaşıyla da konuşmaması yeterli değildir. Tüm öğretmenler öğrencilerinin davranışsal ve bilişsel olarak sınıfta yoğunlaşmalarını isterler. Yani, öğrencinin konuyu derinden anlamasını, ne öğrendiğini bilmesini, konuyu anlamasını sağlayacak değişik öğrenme stratejileri kullanmasını ve öğrenilen konu hakkında eleştirel ve yaratıcı düşünmesini isterler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 123).

Öğretmenler için zor olan bir konu da, öğrencinin sınıfta istenen konuya, bilişsel olarak ne zaman yoğunlaşacağıdır. Fakat muhtemeldir ki ders içeriğini derinden ve mantıklı olarak tartışan gruptaki öğrencilerin bilişsel bağlılık düzeyi,

ödevlerini yaparken bir yandan da tv programları, müzik ve spor gibi şeylerle ilgilenen öğrencilerinkinden yüksek olacaktır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 124).

Araştırmacılar, meta-bilişsel (düşünmeyi düşünme) stratejiler kullanan öğrencilerin, öğrenmeye daha etkin ve bilişsel olarak yoğunlaştıklarını saptamışlardır. (Weinstein, Mayer, 1986). Bu stratejiyi kullanan öğrenci, davranışlarını, fikirlerini tasarlar, kontrol eder ve düzenler. Örneğin öğrenci bir üniteyi veya bölümü bitirdiğinde, durup kendine sorar; ne öğrendim veya ne anladım, öğrendiklerimden aklımda kalan neler var. Bu tür öz-kontrol ve öz-sorgulama yöntemleri öğrencinin kendi anlama düzeyini kontrol etmesini sağlar. Bu kontrolden sonra “meta-bilişsel” stratejiler kullanan öğrenci, geriye döner, iyi anlamadığı bölümleri gözden geçirir. Tekrar geri döner ve yeniden okumak suretiyle bu anlama eksikliğini gidermeye çalışır. Okumada bu tip öz-düzenleme (self-regulation) yöntemine sahip olma, sınıfta bilişsel bağlılığın önemli bileşenlerinden biridir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 125).

Sonuç olarak yüksek düzeyde bilişsel bağlılığın üst düzey bir öğrenme ve başarı ile ilişkili olduğu söylenebilir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Schlechty (2001,72), öğrencinin okuldaki çalışma ve ödevleri içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını beşe ayırmıştır. Bunlar özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyandır.

1- Özgün Bağlılık (Authentic engagement). Özgün bağlılık sağlayan öğrenciler beklentilere uygun davranırlar. Çünkü öğretimin onların gereksinimlerini karşıladığına inanırlar. Aynı zamanda uygun araç ve yöntemleri kabul ederler. Çünkü bu araç ve yöntemleri kişisel ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun bulurlar. Bir öğrencinin gerçekten kişisel olarak ilgisini çektiği için bir kitabı okuması veya ilgisini çeken bir konuda bir problemin çözümü için bilgiye ulaşmaya çalışması buna örnek olarak verilebilir.

2-Sembolik Bağlılık (Ritual engagement). Öğrencinin ne gerekiyorsa onu yapmasıdır. Fakat yapılan şey etkinliğin kendisinde bulunan anlam için yapılmaz. Otoriteye aşırı derecede uyan öğrenciler, kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranırlar, fakat bunu adanmışlıktan ziyade itaatten yaparlar. Onlar gereken şeyi

yapar, hatta gerekliliklerin ötesine bile geçebilirler, fakat burada öğrenci için amaç sadece verilen görevden kurtulmaktır. Bir testi sadece geçmek için kitap okumak veya bir koleje kabul edilmek için iyi not almaya çalışmak örnek olarak verilebilir.

3-Pasif Uyuma (Passive compliance). Pasif olarak uyan öğrenciler çalışmalardan veya ödevlerden kurtulmak için gereken en az şeyi yaparlar. Bir konuya bu şekilde katılan öğrenciler ayrıntılara çok az dikkat ederler. Bu öğrenciler, çalışmayı doğru yapmaktan ve ona saygı duymaktan öte çalışmanın kabul edilmesi ile ilgilenirler.

4- Geri Çekilme (Retreatism). Hem resmi hedefleri hem de bu hedefleri başarmak için gerekli araç ve yöntemleri reddetmeyi içerir. Bazen öğrenciler geri çekilirler çünkü kendilerinden istenen şeyi yapamayacaklarını hissederler. Bazen kendilerinden ne istenildiğinden emin olamadıkları için bazen de kendileri akademik çalışmaların kendi hayatları ile çok fazla ilgili olduğunu düşünmedikleri için ciddi akademik çalışmalardan geri çekilirler

5-İsyan (Rebellion). Bu öğrenciler verilen hiçbir çalışma ve görevi kabul etmez bunların yerine yeni araçlar ve amaçlar koymaya çalışırlar. Örneğin, notlar resmi olarak başarı düzeylerini gösteren semboller olarak düşünülür. Bazı öğrenciler, öğrenme ve notların ilişkili olması gerektiği fikrini reddederler ve öğrenmenin yerine iyi notları koyarlar. Bazen de kendi koydukları amaçlara ulaşmak için ya kopya çekerler ya da öğretmenleri, kendilerinden daha az şey beklemeye zorlarlar.

Katılım ve bağlılık bu çalışmada zaman zaman bir birinin yerine geçecek şekilde kullanılsa da daha çok bağlılığın davranışsal boyutuna vurgu yapacak şekilde kullanılmıştır. Katılım (participation) öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerine düzenli olarak iştirak etmesidir. En temel seviyede katılım, öğrencinin sınıfta bulunması, öğretmenini dikkatle dinlemesi, ödevleri yaparak, sorulara cevap vererek ve kurallara uyarak program etkinliklerinde yer almasıdır. Burada önemli olan, başarılı bir okul sonucu için, bu davranışların okul yılları boyunca devamlılık arz etmesidir (Finn ve Voelkl,1993, 249). Çünkü araştırmalar öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin ilkokuldan liseye doğru azaldığını göstermektedir. Gerek kent merkezinde, gerek banliyöde ve gerekse de kırsal kesimdeki öğrencilerin %40 ile %60 kadarı liseye geldiğinde okul bağlılık düzeyleri azalmaktadır (Marks, 2000).

Okul Bağlılığı İle İlgili Kavramlar

Bu başlık altında okul bağlılığı kavramı ile ilgili olan yabancılaşma, özdeşleşme, okula yakın olma ve adanmışlık kavramlarına yer verilmiştir.

Bağlılık Sağlayamama (disengagement). Bağlılık kavramının karşıtı olarak kullanılan yabancılaşma veya bağlı olmama (disengagement) kavramı aynı zamanda öğrencilerin ‘öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness)’ özelliğini anlamada da yardımcı olmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik sürekli başarısızlık deneyimi yaşayan öğrencinin artık hiçbirşeyin durumu değiştirmeyeceğine inanmaya başlamasıdır. Öğrenci bu başarısızlığını kişisel yetersizliğine atfetmektedir ve çabalarının, geçmişte olduğu gibi gelecekte de işe yaramayacağını düşünmektedir. Tüm girişimler boşunadır. Bu durum karşısında öğrenci artık pes edecektir. Azalan akademik performansına düşük özsaygı, zorluktan kaçınma ve çaba eksikliği eşlik edecektir (www.dest.gov.au).

Öğrencilerin okula yabancılaşması, bağlılık sağlayamaması ile ilgili olarak Finn (1989, 119-123) iki psikolojik model geliştirmiştir Birinci gelişimsel model, benlik saygısının engellenmesidir (Frustration-self-esteem model). Bu modele göre okul performansının düşük olması öğrencinin benlik algısını bozmakta ve bu durum öğrencinin sorumlu olduğu her şeyi reddetmesine yol açmaktadır. İkinci model, katılım-özdeşleşme (Participation-identification) modeline göre ise öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve ilişkili olması sınıftaki etkinliklere katılmasına ve ödüllendirilmesine yol açmaktadır. Eğer okulun ilk yıllarında, katılımcı olma davranışsal olarak öğrenilip devam ettirilmezse okulu terk etme ile sonuçlanan okula yabancılaşmanın belirtileri baş göstermektedir.

Özdeşleşme (identification). Finn (1993, 123) özdeşleşmeyi öğrencinin açık bir şekilde okulun bir parçası olduğunu hissedecek içselleşmiş bir aidiyet duygusuna sahip olması ve okulun, öğrencinin hayatında önemli bir yer tutması şeklinde tanımlamıştır. Öğrencinin okulla özdeşleşme düzeyi ne kadar yüksek olursa bağlılık düzeyi de o kadar yüksek olur (Osterman, 2000,336).

Özdeşleşme sağlayan öğrencilerin okula katılım veya davranışsal bağlılık düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu öğrenciler okulla ilintili başarılarına değer verirler (Leithwood ve Jantzi, 2000, 428).

Öğrencinin okulla özdeşleşmesi, öğrenci okula ait olduğunu, okul çevresinin tartışmasız bir parçası olduğu duygularını içselleştirdiği zaman oluşmaktadır. Bu konuda okulla özdeşleşmeyi ‘okul üyeliği’ başlığı altında kullananlar da vardır. Okulla özdeşleşme eğer öğrenci, sınıf içi ve okul etkinliklerine katılmaya devam ederse ve performansı sonucunda ödüllendirilirse gerçekleşmesi olasıdır (Finn ve Voelkl, 1993, 250).

Öğrencinin okulla özdeşleşmesi (bağlılığın psikolojik boyutu) ile öğrencinin okul faaliyetlerine katılımı (davranışsal boyutu) arasında ilişki vardır Okulun sahip olduğu özellikler, şartları ile öğrencilerin okulla özdeşleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Leithwood and Jantzi, 2000, 421).

Finn ve Rock (1997, 222), dört katılım düzeyinden bahsetmektedir ve bu katılım düzeyleri ile, öğrencinin okulla özdeşleşmesi arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Birinci düzey katılımında öğrenci, okula gitmeyi kabullenir, okula hazırlık yapar ve derse katılır. İkinci düzey katılımında, öğrenci, sınıfta girişimcidir, coşkuludur, derslere fazladan zaman ayırır. Üçüncü düzey katılımında, öğrenci, ders dışı sosyal etkinliklere de katılır. Dördüncü düzeyde ise, öğrenci, üç düzey etkinlikler yanında, okul yönetimiyle ilgili etkinliklere de katılır (Leithwood ve Jantzi, 2000, 421).

Finn (1989) okulun ilk yıllardan itibaren katılım düzeyi düşük ve özdeşleşme duygusu gelişmeyen öğrencilerin okula gelmeme, dersi asma, okulu bırakma, sınıf içinde zarar verici davranışlarda bulunma gibi istenmeyen, uzun vadeli davranışlar yönünden risk altında oldukları sonucuna varmıştır.

Okula Yakın Olma (School Attachment). Okulla bağlantılı olma, aidiyet duygusunu veya okulun bir parçası olma hissini vurgulamaktadır. Bağlantılı olma, öğrencinin, devam ettiği okulla anlamlı bir ilişkisinin olmasından kaynaklanmaktadır. Okulla

bağlantılı olma öğrenciden öğrenciye değişebilir fakat genel olarak öğrencinin, okul toplumunun bir parçası olması, onun içine girmiş olması hissine vurgu yapmaktadır (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001, 320).

Mouton ve arkadaşları okula yakın olmayı öğrencinin okulu sevme derecesiyle ölçmüşleridir. Moody ve Bearman ise okula yakın olmayı öğrencinin okulda diğer öğrencilere yakın olma, okulda mutlu olma ve okulun bir parçası olma ölçütlerine göre değerlendirmişlerdir (Libbey, 2004, 274).

Adanmışlık (Commitment). Okul bağlılığı ile ilgili çalışmalarda sıkça başvurulan diğer bir kavram ise adanmışlıktır. Firestone ve Rosenblum (1998) öğrencinin adanmışlığının iki boyutunu belirlemiştir: ‘Okulu ciddiye almak’ olarak adlandırılan *öğrenmeye adanma* ve ‘ders dışı sosyal etkinliklere katılım’ olarak adlandırılan *bulunulan yere adanma*. Adanmışlık kavramı hem davranışsal hem de bilişsel boyutları yansıtmaktadır. Örneğin öğrencilerin okula adanmışlığını ölçen maddeler, sınıfta fazladan çalışıp çalışmadığı veya ödevini tamamlayana kadar çalışmaya devam edip etmediği ile ilgili sorulardır. Diğer ölçümlerdeki maddeler ise öğrencinin gelecekle ilgili arzu ve isteklerinden ve neden okulda başarılı olmayı istemekle ilgili sorularından oluşmaktadır (Urdan, 1997).

Bağlılık en iyi biçimde dikkat ve adanmışlık arasındaki etkileşim yoluyla anlaşılır. Dikkat ve adanmışlık düzeyi yüksek öğrencinin bağlılık düzeyi de yüksektir. Sadece dikkat düzeyi yüksek, adanmışlığı düşük öğrenci ise yalnızca uyum gösteren öğrencidir (Schlechty, 2005, 8).

Deci’ye göre öğrencinin eğitim ortamında ihtiyaçları karşılanmadığı zaman, öğrencinin motivasyonu ve performansı azalır, eğitimsel gelişimi yavaşlar ve okula karşı yabancılaşır (Osterman, 2000, 325).

Sınıf organizasyonunun öğrenci davranışları üzerindeki etkisini tam olarak anlayabilmek için, öğrenme etkinliklerindeki bağlılığı, sosyal yapıdaki bağlılıktan ayırt etmek gerekmektedir. **Akademik bağlılık** tanımı ile kastedilen, öğrencinin öğrenme süreci ile doğrudan ilgili davranışlarıdır. Örneğin; göreve ayırdığı zaman, dikkatlilik, öğrenme etkinliklerine katılım, sarf edilen çaba ve girişimde

bulunabilmedir (Finn, Pannozo ve Achilles ,2003,323). **Sosyal bağıllık** ise, sosyal ve antisosyal davranışlardan oluşur ve öğrencinin öğretmenle veya arkadaşlarıyla olan etkileşimini tanımlar. Sosyal davranışlar (prosocial behaviors), kurallara uymayı, öğretmenlerle olumlu bir etkileşimi, arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı ve sınıfa katkıda bulunmayı içerir. Antisosyal davranışlar ise öğretmenlerle veya öğrencilerle etkileşimde bulunmamayı, diğer öğrencilere zarar verici davranışlarda bulunmayı, veya öğretmenin uyarı ve kontrolünü gerekli kılan durumları içermektedir (Spivak ve Cianci, 1987, Akt; Finn ve diğerleri, 2003,323). Her iki bağıllık yapısı da akademik performans ile güçlü ve uyumlu bir ilişki arz etmektedir (Finn, Pannozo ve Voelkl, 1995).

Okula Bağıllık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Fred Newman'a göre (1992, 2-3), okula bağıllık duyan öğrenci, öğrenmeye karşı 'psikolojik bir yatırım' yapar. Dolayısı ile bu öğrenciler, sadece iyi notlar almakla gurur duymazlar, öğretilenleri anladıkları ve yaşamlarının bir parçası yapıp içselleştirdikleri için de gurur duyarlar. Bu tanıma göre bağıllık duyan öğrenci öğrenmeye içsel olarak motive olmuştur, yani sadece öğretmenin onayını almak veya bir koleje kabul edilmek için değil, yeterlik kazanmak ve bir alanda uzmanlaşabilmek için istek duyan ve bunun için motive olmuş öğrencidir.

Voke (2002) araştırmasında okula bağıllık sağlayan öğrencilerin, okuldaki deneyimlerinden doyum sağladıklarını, bu durumun da öğrencilerin okulu tamamlama oranlarında artışa, devamsızlık oranlarında ve hatta zarar verici davranışlarında düşüşe sebep olduğunu göstermiştir (www.k12.wa.us).

Stipek (1996), bağıllık düzeyi yüksek öğrencilerin, verilen göreve şevkle sarıldıklarını ve zorluklar karşısında hemen yılmayıp çözmek için ısrarlı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrenciler formal sürede sağlanan imkanların dışında, fırsatları değerlendirme konusunda da isteklidirler (www.k12.wa.us).

Bağıllık durumu aynı zamanda yüksek kalitede öğrenmeyi de arttırır. Bu konuda Sheldon ve Biddle'a (1998) göre içsel motivasyon sağlayan öğrenciler, yaptıkları etkinlikleri özümser ve bağıllık duyarlar. Fakat yine de öğrenciler

öğrenmeye karşı içsel motivasyon sağlasalar bile bağlılık durumları okul yıllarıyla beraber azalmaktadır (www.k12.wa.us).

Okula karşı bağlılık duyan öğrencilerde (Klem, Connell, 2004);

- Yüksek akademik başarı
- Ders dışı sosyal etkinliklere katılım
- Okula devam
- Okuldaki çoklu sosyal gruplarla olan ilişkiler gibi özellikler saptanmıştır.

Voke'ye (2002) göre okula bağlılık duyan öğrenciler, okul faaliyetlerinden daha çok doyum sağlar ve dolayısı ile daha az disiplin olaylarına karışır ve devamsızlık oranlarında düşüktür (www.k12.wa.us). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci öğrenmeye ilgi duyar, zorlukları sever, görevi tamamlamak için ısrarcıdır (Osterman, 2000, 339). Finn ve Voelkl'a (1993, 250) göre ise okula bağlılık duyan öğrenciler, sınıfta sorular sorar, öğretmenlerle diyaloga girer, öğrenmek için fazladan zaman harcar, coşkunluk gösterir veya gerektiğinden daha çok ev ödevi ve sınıf içi çalışma yapabilir. Bu özellikler düşük gelire sahip azınlık öğrencileri arasında daha yaygındır

Ayrıca bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha olumlu bir yeterlik, özerklik ve ait olma algılamasına sahip oldukları bulunmuştur. Okula, sınıf içi çalışmalara, öğretmenlerine ve arkadaş grubuna karşı daha pozitif duyguları mevcuttur. Okul aktivitelerine daha çok katılırlar ve öğrenme sürecine daha çok odaklanırlar (Osterman, 2000, 341).

Risk içerikli davranışlardan sakınan (düşük devamsızlık, düşük notlar, düşük test sonuçları, ara verme gibi) bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, liseyi tamamlama olasılıklarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Osterman, 2000, 341). Yüksek başarıya sahip öğrencilerin, öğretmenler ve akranları ile daha çok olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Osterman, 2000,352). Bruyn (2005, 16) sınıf içi davranışları öğretmeni tarafından olumlu bulunan öğrencinin notlarının da yüksek olacağını vurgulamıştır.

Araştırmalara göre, öğrencilerin ders ilgisi ile öğrenme arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aydın'a (2005, 108) göre:

Dersle daha fazla ilgilenen öğrenciler daha fazla öğrenmektedir. Eğer öğrenciler dersle ilgileniyorlarsa, dikkatlerini derse daha fazla verebilmekte ve derste öğrendikleri uzun süreli belleklerinde daha fazla kalmaktadır. Diğer yandan eğer öğrencinin dersle ilgilenme düzeyi yüksek ise yeni bilgilere bakış açıları ve öğretimsel etkinlikleri daha anlamlı olmaktadır. Tersine eğer öğrenci dersle ilgilenmiyorsa bilgi ve etkinlikler belirsiz ve anlamsız hale gelmektedir.

Blum'a (2004) göre kişinin bir kuruma bağlılığını sağlamadan önce kişinin diğer kişilerle bağlılığını sağlamak gerekmektedir. Bu yüzden öğrencinin diğer öğrencilerle ve okul çalışanları ile iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak okula bağlılığın kalbini oluşturmaktadır. Öğretmenlerini ve okul yöneticilerini destekleyici, beklentilerin yüksek, açık ve adil olduğu iyi donanımlı öğrenme çevresi yaratan kişiler olarak gören öğrencilerin okula bağlılıkları da yüksek olacaktır (www.cecp.air.org).

Bruce ve Crump (2003,121), ergenlerdeki akademik performans ve motivasyondaki düşüşün, saldırgan davranışlardaki artışın, aileler, öğretmenler ve politika belirleyicileri tarafından dikkate değer bir önem arz ettiğini belirtmektedir. Okula uyum sağlayan, okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik başarı için motivasyonlarının yüksek olduğu ,uyuşturucu ve sigara kullanma eğiliminin az olduğu anti sosyal davranışlara eğilimli olmadığı görülmektedir.

Zorlayıcı ödevleri tercih eden öğrenciler daha ısrarcıdırlar, daha çok çaba sarf ederler, anlamaya odaklanırlar, daha iyi öğrenme stratejileri kullanırlar ve daha iyi sonuçlar alırlar. Tam tersine bir sınıfta performansa dayalı veya ego arttıran amaçlar (yakışıklı görünme, tanınma veya onaylanma, diğerlerinden daha iyi performans gösterme, yetersiz görünmekten çekinme) vurgulandığında motivasyon ve bağlılıkta azalma olur ve yüzeysel, yanlış öğrenmede (kopya çekme, ödevden kaçma, ve kendine zarar verme) artış olur (Fredricks ve diğerleri, 2004, 65-67).

Blum (2004), okula bağlılıkları yüksek öğrencileri daha iyi dikkat gösteren, konuya ve derse daha iyi odaklanan, gereğinden daha fazla motive olan, yüksek notlar ve test sonuçları alan öğrenciler olarak tanımlamaktadır(www.cecp.air.org).

Okula bağlı olmak öğrenciyi riskli davranışlardan korur. Örneğin bağlılık duyan öğrenciler; şiddet içerikli ve zarar verici davranışlara daha az bulaşırlar, silah taşımaz ve kullanmazlar, uyuşturucu madde kullanmazlar, sigara içmez ve sarhoş olacak kadar alkol kullanmazlar (www.cecp.air.org).

Okul Bağlılığı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında okul bağlılığı ile cinsiyet, okul terki, öğrencinin özelemleri, başarı ve anne ve babanın eğitim durumu arasındaki ilişkiye dayalı yapılan araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet

Az sayıdaki çalışmanın sonuçlarına göre kızların okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Finn ve Rock'ın (1997) 10.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmaya göre kızlar erkek öğrencilere göre daha dikkatli ve işbirlikçidir ve okula daha daha hazırlıklı gelirler. Brends'e (1995) göre kızlar erkeklere göre daha az okulu asarlar. Genel olarak kızların duyuşsal bağlılığı, okula devam düzeyi ve harcadığı enerji erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Redd, Brooks ve Mc Garvey, 2001, 24).

Kızlar erkeklere göre daha yüksek bağlılık düzeyine sahiptirler. Bu durum tüm sınıflarda, okul türlerinde ve her başarı düzeyinde böyledir (Osterman,2000,345). Genel bağlamda kızların ders dışı sosyal faaliyetlere katılma oranları erkeklere göre daha yüksektir ve bu durum kızların okula bağlılık düzeyini de artırmaktadır (Finn,1989; Finn ve Cox,1992; Lee, Chen ve Smerdan,1996; Lee ve Smith,1993,1995, Akt, Fullarton, 2002, 13).

Erkek öğrenciler daha çok sportif etkinliklere katılırlar, buna karşın kızların düzenli olarak katıldıkları, drama ve toplum çalışmalarında bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Erkek öğrenciler okulla daha yüksek düzeyde yoğunlaşma sağlayabilmek için daha destekçi bir okul ve sınıf çevresine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin okul tarafından geliştirilen, gençlere yönelik çeşitli ders dışı sosyal etkinliklere katılımı

konusunda, aileleri ve okulları tarafından güçlü bir şekilde desteklenmeye ihtiyaçları vardır (HSSE; 2005, 11-12 ,www.indiana.edu).

Anne ve Babanın Eğitim Durumu

Ailenin eğitim durumu ile öğrencinin bağlılık durumu arasında pozitif doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarında yüksek bağlılık düzeyi saptanmışken, ilkokul mezunu ailelerin çocuklarında ise en az bağlılık düzeyi saptanmıştır. Bu fark, düzenli olarak müzik ve spor aktivitelerine katılan çocuklarda daha çok görülürken, dramaya katılanlarda ise daha az görülmüştür. (HSSE; 2005, 11-12 , www.indiana.edu).

Ancak ailenin sosyo ekonomik düzeyi katılımı etkilemektedir. Ekonomik gelir açısından iyi durumda olan ailelerin çocukları, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve eğitimden fayda sağlama anlamında düşük gelire sahip ailelerin çocuklarına göre daha çok yararlanmaktadırlar (HSSE; 2005, www.indiana.edu).

Dolayısı ile annenin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin bağlılık durumlarının da azaldığı söylenebilir. Ancak yapılan çalışmalarda sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının okul bağlılık düzeylerinin de en yüksek olduğu bulunmuştur (Osterman, 2003). Aynı şekilde üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarında yüksek bağlılık düzeyi saptanmışken, ilkokul mezunu ailelerin çocuklarında ise en az bağlılık düzeyi saptanmıştır.

Finn ve Voelkl'a (1993) göre; yüksek SES 'e ait ailelerin çocukları okula daha az devamsızlık yaparlar ve daha az geç kalırlar. Bu çocukların ödevlerini tamamlama, sınıfta daha dikkatli olma olasılıkları daha yüksektir ve devamsızlıktan dolayı ailelerinin okula çağırılma olasılığı daha düşüktür. Benzer şekilde Brends (1995) de yüksek SES'e ait ailelerin çocuklarının bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okulu ne kadar çok sevdiklerini ve ödev için ne kadar zaman harcadıklarını sorarak bulmuştur.

Glasgow ve diğerleri'de ailesinin eğitim durumu yüksek olan çocukların düşük olan akranlarına göre daha çok ödev yaptıklarını bulmuştur (Redd, Brooks ve Mc

Garvey, 2001, 26). Sosyo ekonomik statü hem kız hem de erkek öğrenciler üzerinde önemli, pozitif bir etkiye sahiptir ancak erkeklerde biraz daha etkilidir (Fullarton, 2002, 27).

Öğrencinin Özlemleri (Aspirations)

Lise eğitiminden sonra üniversite eğitimine devam etmek isteyen ve bu yönde planlar kuran öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri, okul sonrası için herhangi bir planı olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu öğrenciler daha çok müzik, tartışma, drama ve toplumsal çalışmalarla ilgilenirken, sportif aktivitelerle daha az uğraşmaktadırlar (Finn ve Voelkl, 2003, 265).

Başarı düzeyi

Camp, öğrencinin bağlılık düzeyinin, başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. Yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi olarak da, yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin dörtte birinin müzik etkinliklerine katılması bulunmuştur. En düşük başarıya sahip öğrencilerin ise 1/8'nin müzik etkinliklerine katıldığı saptanmıştır (Lee ve Smith, 1995, 248).

Bazı araştırmalar, davranışsal bağlılık ile başarı ilintili (standart testler, notlar) sonuçlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. İlk, orta, ve lise öğrencileri için disiplin problemlerinin de aynı zamanda sınıf ilerledikçe, düşük okul performansı ile birlikte arttığı saptanmıştır (Finn ve Rock,1997). Finn (1995) bir araştırmasında zarar verici, bozucu, dikkatsiz ortaokul öğrencileri ile bu davranışları sergilemeyen öğrencileri karşılaştırmış ve bu gibi olumsuz davranışlara sahip öğrencilerin, başarı testlerindeki notlarının da düşük olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak Finn ve Rock (1997), lise öğrencileri arasında, davranışsal bağlılık anlamında büyük farklılıklar olduğunu bulmuş ve öğrencileri, zorluklardan yılmayan (resilient), ki bunlar hala okulda olup akademik olarak başarılı öğrencilerdir, zorluklardan yılan (nonresilient), bunlarda okulda olup akademik yönden başarısız öğrencilerdir ve okulu tamamlamayanlar, bunlar da okulu terk edenler şeklinde sınıflandırmıştır.

Bağlılık ile başarı arasındaki ilişki başarının nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, öğretmen notları ve sınav sonuçları ile daha çok ilgiliyken, bilişsel bağlılık, test sonuçlarının sentez ve analizinin yapılması ile, konu hakkında üst düzey bir anlayışa sahip olmakla ilgilidir. Bir çok araştırmaya göre bağlılık başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Eliot ve Voss'un araştırmalarına göre öğrencinin akademik başarısızlığı normsuzluğa, sosyal izolasyona ve ardından okul terkine ve suç içerikli aktivitelere bulaşmaya neden olmaktadır (Osterman, 2000, 338).

Özetle yapılan araştırmalarda öğrencinin okul bağlılık düzeyi ile akademik başarısı arasında olumlu bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Okul Terki

Okul bağlılığı öğrencilerin okulu terk etmelerini önleyebilir. Bu yöndeki birçok çalışma, davranışsal bağlılığın, öğrencinin okulu bırakma kararı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004, 71). Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock okulu terk eden öğrencilerin, daha az ev ödevi yaptıklarını, daha az enerji harcadıklarını, okul etkinliklerine daha az katıldıklarını ve daha çok disiplin problemi yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Fredricks ve diğerleri, 2004, 71). Bir diğer çalışmada ise düşük davranışsal bağlılık düzeyi ile, dersi asma, okula ara verme, okula aralıklarla gitme gibi davranışlar arasında ilişki bulunmuştur (Fredricks ve diğerleri, 2004, 71). Bu tür riskli davranışları öğrencinin okulu terk edeceğinin bir işareti olarak görmek mümkündür. Ders dışı sosyal etkinliklere katılımın, okulu terk etme olasılığını azalttığı ve bunun da özellikle ekonomik olarak düşük gelire sahip ailelerin kız çocukları ve akademik yönden risk altındaki kesimler için önemli olduğu saptanmıştır (Ekstrom ve diğerleri, 1986; Mahoney ve Cairns, 1997 ; Mc Neal, 1995, akt: Fredricks ve diğerleri, 2004, 71). Bir diğer araştırmada ise davranışsal bağlılığın okul terk ve çocuk hamileliği olasılığını azalttığı görülmüştür. Buradaki bulgulara göre okul bağlılık düzeyi düşük kız öğrencilerin okulu bırakma ve erken hamile kalma olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Manlove, 1998, 191).

Öğrencilerin duygusal bağlılıklarının da aynı zamanda onların okulu terk kararları üzerinde etkisi vardır. Okullar ve öğretmenlerle duygusal bir bağ kurmanın, risk altındaki çocukları okulda tutan bir faktör olduğu bilinmektedir (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989. Akt: Fredricks ve diğerleri, 2004, 72). Diğer yandan, sosyal ilişkileri zayıf olan ve okula karşı negatif tutum geliştiren öğrencilerin okulu terk etme olasılığının yüksek olduğu bulunmuştur (Wehlage ve Rutter, 1986. Akt: Fredricks ve diğerleri, 2004, 72).

Okul bağlılık düzeyinin yüksek olmasının birçok faydası vardır. Örneğin, okula karşı pozitif duygular hisseden, okul aktivitelerine aktif olarak katılan öğrencinin okulu tamamlama ve bağımsız öğrenen bir öğrenci olma ihtimali de yüksektir. Diğer bir çalışmada ise, bağlılık düzeyi ile akademik başarı ve yüksek öğrenime devam etme arzusu ve yüksek devam düzeyini de içeren eğitimsel sonuçlar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Finn ve Rock, 1997).

Finn'e göre (1989, 131) öğrencileri okulla ilgili çalışmalardan alıkoyan, onları ders dışı sosyal etkinliklerin dışında tutan politikalar, gencin okul çevresiyle düzenli bir bağlantı kurmasını da zorlaştırmaktadır. Bu durumda öğrenci için okulu bırakmak ilk adım olmaktadır

Okul Bağlılığına Etki Eden Faktörler

Bu bölümde okul bağlılığına etki eden etkenler okul düzeyli ve öğrenci düzeyli faktörler olarak iki grupta toplanmıştır

Okul Düzeyli Faktörler

Bazı araştırmalar, olumlu okul ortamının, öğrencilerdeki problemleri azalttığı ve öğrencilerin okulu tamamlama ve bağımsız öğrenen bir öğrenci olma ihtimali de yüksektir. Diğer bir çalışmada ise, bağlılık düzeyi ile akademik başarı ve yüksek öğrenime devam etme arzusu ve yüksek devam düzeyini de içeren eğitimsel sonuçlar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Finn ve Rock, 1997).

Newmann (1981, 546) öğrenci yabancılaşmasını azaltan ve öğrencinin katılımını ve okulla bütünleşmesini artıran liselerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bu liselerde gönüllü seçim vardır
- Okul boyutları küçük ve öğrenci sayısı azdır
- Öğrenciler okul politikalarına ve yönetimine katılırlar
- Öğrenci ve çalışanların okuldaki ortak akademik çalışmalara dahil olma şansları vardır

Okulun büyüklüğü davranışsal ve duygusal bağlılığı etkilemektedir. Bu konuda Barker ve Gump (1964) küçük okullarda, öğrencilerin sosyal ilişki kurup bunu geliştirme şanslarının büyük okullara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Finn ve Voelkl'a (1993) göre de küçük okullarda öğrenciler ders dışı sosyal etkinliklere daha çok katılırlar. Öğrenci sayısı az olan liselerin akademik yönden risk altındaki öğrenciler için, bağlılığı artırıcı koşullara sahip olmalarının daha muhtemel olduğu sonucuna varmışlardır (Finn ve Voelkl, 1993, 252).

Okul kurallarındaki esneklik ve adaletin, okula bağlılığı arttırdığı saptanmıştır (Finn ve Voelkl, 1993, 253). Natriello (1984) okullardaki kuralların adil uygulanmadığı görüşüne sahip öğrencilerde, davranışsal bağlılığın da düşük olduğunu saptamıştır. Tam tersine Finn ve Voelkl (1993) ise katı kurallar ve disiplinin davranışsal bağlılık üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını saptamışlardır.

Sınıfın Yapısı

Sınıf mevcudu yirminin altında olan sınıflarda başarı daha yüksek bulunmuştur. Sınıf büyüklüğünün etkisi daha çok ilkökul düzeyinde ve düşük gelirli ailelerin olduğu bölgedeki okullarda görülmüştür (Finn, Pannozzo ve Achilles, 2003, 321).

Öğrenciler küçük sınıflarda sosyal ve akademik olarak daha yüksek bağlılık düzeyine sahiptirler ve bu bağlılık durumu tüm derslerde daha başarılı olmayı sağlar. Bu sınıflarda öğrenciler görevlerini yerine getirirken arkadaş grubuyla veya öğretmenleriyle daha çok etkileşimde bulunurlar ve işbirliği yaparlar. Ayrıca küçük sınıflarda öğrencilerin büyük sınıflara göre pasif olarak oturmaları veya anlatılanlara

kayıtsız kalma olasılıkları daha düşüktür (Finn, Pannozo ve Achilles ,2003, 322-323). Küçük sınıflarda öğrenciler öğrenme faaliyetlerinde öğretmenlerle daha sık iletişim kurarlar ve öğretmenler öğrencileri daha yakın, birbirlerine karşı daha toleranslı ve daha ilgili görmektedirler (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 337). Küçük sınıflarda öğrenciler daha çok sosyal aktivitelerle meşgul olmaktadırlar (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 339). Küçük sınıflarda öğrenciler daha az zarar verici davranışlarda bulunurlar.

Genel olarak az mevcutlu sınıflarda öğrenci davranışlarının büyük sınıflara göre daha olumlu olduğu söylenebilir (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 339).

Az mevcutlu sınıflarda (Finn ve diğerleri, 2003, 341):

- a) Eğer öğrenci-öğretmen ilişkileri iyi ise, öğrenci öğrenme ortamını zevkli bir yer olarak algılayacaktır.
- b) Eğer öğretmen daha az cezai yöntemlere başvuruyorsa ve öğrencileri daha çok normal davranışlar sergilemeye yöneltiyorsa
- c) Eğer öğretmen her öğrenciyi iyi tanıyorsa ve sınıfta aidiyet duygusunu hissetmelerini sağlıyorsa bu durum öğretmenin moralini, öğretimden duyduğu zevki de etkileyecektir ve dolayısı ile öğrencinin bağlılık düzeyi artacaktır.

Öğretmenin öğretmedeki morali ve neşesi, küçük sınıflarda daha fazladır ve bu durum kişiler arası etkileşimi artırır ve sonrasında akademik ve sosyal bağlılık da artacaktır. Ayrıca küçük sınıflarda yeterli alan havalandırma, ışıklandırma ve öğrencinin kendini güvende hissetmesini sağlayacak düzenli bir çevre, bağlılık düzeyini artıran veya azaltan etkenlerdir. Bu etkenlerin sağlanamaması durumunda sınıf içinde öğrenme süreci olumsuz olarak etkilenir (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 325).

Öğretmenin liderlik özelliğinin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisinden bahsederken, öğretmenin uygulamalarını yaptığı ve zamanının büyük bir kısmını geçirdiği sınıf koşullarının bunu desteklediğini söyleyebiliriz. Bosker, Kremers ve Lughart (1990) ise öğrenci başarısı üzerinde sınıf koşullarının, okul koşullarından daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Öğretmen Faktörü

Öğretmen desteğinin, öğrencinin davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılığı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Çünkü öğrencinin okuldaki ilk davranışsal bağlılığı onun öğretmeni ile ilişkisinden etkilenmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme bağlılığının merkezidir, onların etkisi güçlü ve kapsamlıdır. Onlar öğrencinin okul yaşamının kalitesini belirleyen değişmez faktördür. Öğretmenlerin bu etkisi, öğrencilerle olan ilişkileri yoluyla öğretmeye ve öğrenmeye karşı yaklaşımlarıyla ve yarattıkları sınıf ortamı yoluyla işler (Batten ve Girling-Butcher, 1981).

Öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmesi, öğrencinin bağlılığını sağlayacak çalışmalar tasarımlarıyla mümkündür. Öğretmenler, zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla sürdürecekleri türden çalışmalar icat ederek, öğrencileri yüksek düzeyde motive edebilirler. Öğretmenler anlamlı ve meydan okuyucu çalışmalarla, öğrencilerine memnuniyet ve başarı hazzı yaşatabilir, böylece öğrencilerini bilinçli, hayat boyu öğrenen bireylere dönüştürebilirler (Schlechty, 2001, 116).

Başkalarıyla yakın ilişkide bulunma fırsatı sağlayacak şekilde tasarlanan çalışmalar öğrencinin bağlılığını artırır. Katılımı sağlayan öğretmenler, grup dinamiğini ve grup süreçlerini çok iyi bilen ve kullanabilen öğretmenlerdir (Schlechty, 2001, 132).

Katılımcı (engaged) öğretmenler kişilik ve tarzlarıyla, öğrencilere ilgilendikleri şeylerle ilgilenmeleri yönünde ilham verirler. Bazı öğrenciler tarafından model olarak görülürler. Katılımcı öğretmenler, diğer karizmatik liderler gibi değerli olmalıdır. Eğer bütün öğrencilerin veya büyük bir çoğunluğun okulda yüksek kalitede bir akademik deneyime sahip olmaları isteniyorsa, eğitimcilerin uzman öğretmenliği öğrencilerin bağlılığını sağlayacak çalışmalar icat etme ve onlara rehberlik etme olarak yeniden tanımlaması gerekir (Schlechty, 2001, 71).

Sillins ve Mulford'a göre (2004, 449) öğretmenin okula bağlılığı, aynı zamanda öğrencinin de okula bağlılığını ve katılımını artıracaktır. Benzer şekilde Skinner ve Bellmont (1993) da öğretmen katılımının bağlılıkla olumlu yönde ilişkili olduğunu ve öğrencilerin bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin de katılım düzeylerinin yüksek olmasına neden olduğunu saptamışlardır.

Öğretmenler öğrencilere, onlara anlamsız gelen çalışmalar verirse, muhtemelen sadece itaatkar öğrenciler bu çalışmalarını tamamlayacaktır. Kalanlar geri çekilecek, minimum çaba gösterecek ya da isyan edeceklerdir ve en iyi ihtimalle onların öğrenmesi de minimum düzeyde olacaktır (Schlechty, 2001, 83).

Öğretmenlerin alan bilgilerindeki yetkinliği ve öğrencilerin bunu algılayış şekli onların okul bağlılığını etkilemektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öğretmeye çalıştıkları içeriği kendilerinin çok iyi bilmeleri gerekir. Öğretmenler alanlarındaki kitapları okumalı ve okuduklarını benzer branşlardaki diğer öğretmenlerle tartışmalı ve tüm bunlar için onlara fırsatlar sağlanmalıdır (Schlechty, 2001, 155).

Marks (2000) ise öğrencinin gerek arkadaşlarından gerek öğretmenlerinden destek gördüğü sınıf ortamlarında yüksek bağlılık sergilediğini saptamıştır. Öğretmeni ile olumlu bir ilişki kuramayan ve destek göremeyen öğrencilerin okulu bırakma olasılığının yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen desteği ve bilişsel bağlılık arasındaki ilişki de incelenmiş ve öğretmenlerinin kendilerine ilgi çekici, zor çalışmalar sunduğu, anlaması için baskı yaptığı öğrencilerin yüksek bilişsel bağlılığa sahip olduğu ve meta-bilişsel öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Sınıfta saygıya dayalı ve sosyal desteğin sağlandığı, öğrenciye anlaması için ısrarcı olduğu, bağımsız olması için desteklendiği ortamlarda öğrenci öğrenmede daha stratejik olmaktadır. Bunun yanında eğer öğretmen sınıfta yalnızca akademik çalışmaya odaklanır, olumsuz bir sosyal ortam yaratırsa, öğrencinin duyuşsal bağlılığı ve öğrenmedeki bilişsel bağlılığı muhtemelen düşük olur (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Öğrencinin okul toplumunun bir üyesi olup olmadığını hissetmesinde öğretmen önemli bir faktördür. Ayrıca öğretmenin bir öğrenci hakkındaki bağlılık

algılaması o öğrenciye verdiği desteğin düzeyini etkilemektedir (Osterman, 2000, 351).

Connell, Helpem-Felsher, Clifford, Crichlov ve Usinger'in (1995, 58) çalışmasına göre bağlılık düzeyi performansın bir göstergesidir aynı zamanda öğrencinin kendinden büyüklerden alacağı katkının derecesini de etkiler. Öğrenciler bağlılık düzeylerine göre destek alırlar dolayısı ile daha çok bağlılık düzeyine sahip öğrenciler daha çok destek alırlar.

Beklentileri açık ve net olan, öğrencilerinin beklentilerini uygun bir şekilde karşılayabilen öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin davranışsal bağlılığının yüksek olduğundan bahsedilebilir (Skinner ve Belmont, 1993).

Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileriyle ilgilenmelerine, düşüncelerine katıldıklarını bilemelerine ihtiyaçları vardır. Bu konuda Osterman (2000, 339) öğretmene güvenen öğrencinin bağlılık düzeyinin de yüksek olacağını ve bir güven duygusu oluşacağını belirtmektedir.

Öğrenci ve öğretmen ilişkileri açısından, eğer öğretmenler (www.dest.gov.au):

- Öğrettiği konuyu ve öğrencilere öğretmeyi severse,
- Kararlar alırken öğrencileri de katarsa,
- Onlarla ilgilenirse,
- Onları dinler, onlara bağırmasa,
- Adil, iletişim kurulabilir ve destekleyici olursa,
- Öğrencileri bir birey olarak görür ve onlarla bireysel olarak konuşursa,
- Onlarla sevinçlerini paylaşır birlikte eğlenirse,
- Açıklamaları net, anlaşılır bir şekilde yaparsa,
- Yardım taleplerine cevap verirse,
- Onlardan vazgeçip pes etmezse, öğrencilerin okula bağlılığına katkıda bulunmuş olurlar.

Öğretmenin, sınıfın normları ve işleyişi ile olan açık ve uyumlu iletişimi, öğrencinin derse daha çok dikkat vermesine, ödevlere daha çok zaman ayırmasına ve daha az zarar verici davranışlar göstermelerine neden olur. Öğretmenin, sınıfta

kendisinden sosyal davranışlar ve çalışmalar yönünden ne beklediğini bilen öğrencilerin bu beklentileri karşılanmadığında muhtemelen öğrenci sadece davranışsal olarak bağıllık sağlayabilir (Skinner ve Belmont, 1993).

Geleneksel anlayışta egemen olan bir öğretmen anlayışının dayandığı bazı temel değerler vardır. Öğretmenlerin, öğrencileri ve ihtiyaçlarını anlamaları ve derslerini mümkün olduğunca bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde planlaması gerekir (Schlechty, 2001, 159).

Eğer öğrenciler yaptıkları çalışmaya yeterince yoğunlaşamamışlarsa veya dersten kopmak için bir bahane arıyorlarsa, bir öğrencinin yaramazlık yapması sınıfta daha fazla kargaşaya yol açar. Lider ve mucit olarak öğretmenin temel görevi, öğrencilerin yoğunlaşacağı çalışmalar icat etmek ve sonra da bu çalışmanın yapılmasına rehberlik etmektir (Schlechty, 2001, 163).

Özetle birçok araştırma öğretmen desteği ile her tür bağıllık bileşeni arasında bir bağ olduğunu göstermektedir.

Schlechty öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda bağıllığını arttırmak için öğretmenlerin yapması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır (2001,105-107):

1- Birçok öğrencinin zor konuları öğrenmede başarısız olmasının nedenlerinden biri, öğrenmeyle ilgili olan etkinliğin onların yoğunlaşabileceği türden olmayışıdır. Birçok öğrencinin kendisini derse vermede başarısız olmasının, zorluk yaşadığında vazgeçmesinin ve okul deneyimlerinden çok az akademik doyum elde etmesinin nedenlerinden biri, kendisinden istenen çalışmanın, değer verdiği ürünler, gösteriler ve oyunlar üzerine odaklanmamasıdır.

2- Öğrencilere verdikleri çalışmalarda yapmaları (veya öğrenmeleri) gereken şeylerle onların önem verdiği bazı ürün, gösteri veya sonuçlar arasındaki bağlantıyı görmelerini sağlayacak şekilde organize eden öğretmenlerin, bu bağı kurmakta başarısız olan öğretmenlere göre, öğrencileri derse katma olasılığı daha yüksektir.

3- Öğrencilerin çalışması için açık standartlar belirlemeye ve öğrencilerin bu standartlara adil, makul ve anlamlı olarak bakmalarını sağlamaya dikkat eden öğretmenlerin, bu konularda daha az dikkatli olan öğretmenlere göre adanmışlık elde etme olasılıkları daha fazladır.

4- İlk denemelerindeki başarısızlığın olumsuz etkilerinden koruyan ve onlara kendilerini küçük düşürmeden yeni bir şeyler deneme fırsatı veren öğretmenlerin, öğrencilerini yüksek başarı düzeyine taşıma olasılığı, böyle bir korumayı sağlayamayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

5- Etkinliklerini, öğrencilerin birbirleriyle bağ kurmalarına izin verecek veya buna teşvik edecek şekilde planlayan öğretmenlerin, pozitif bir motivasyon kaynağı olarak grup etkinliklerine daha az önem veren diğer öğretmenlere göre, daha fazla sayıda öğrenciyi derse katma şansı vardır.

6-Öğrencilere, işlerini nasıl yürütecekleri ve ne zaman diğerleri ile çalışacakları konusunda bazı seçenekler ve kontrol duygusu veren öğretmenlerin, bu tür düzenlemelerde daha az esnek olan öğretmenlere göre, öğrencileri derse katma olasılıkları daha yüksektir. Yakın ilişki, güçlü bir motivasyon kaynağıdır, fakat insanların kendi başlarına kalmak isteyecekleri zamanlar vardır.

Öğrenciler ödev veya önerilen konular üzerinde yoğunlaştığında öğretmen amacına ulaştığını anlar. Bunun için (Schlechty, 2001, 68):

- Öğrenciler derslerine yoğunlaşıp, verilen ödevleri şevkle ve özenle yaptıklarında,
- Öğrenciler zorluklarla karşılaştıklarında, can sıkıcı ve zahmetli bulduklarında bile, kararlılıkla çalışmaya devam ettiklerinde,
- Öğrenciler, yaptıklarının sonuçlarından memnuniyet duyduklarında, başarma ve gurur duygusu yaşadıklarında,
- Öğrenciler öğrenmeleri gereken şeyleri öğrendiklerinde öğretmenler işlerini yaptıklarını söyleyebilirler.

Öğretilen Konular

Okullar ders içeriklerini, öğretmeyi amaçladıkları şeyle uyumlu hale getirdiklerinde ve öğrencilerin bağlılığını, kararlılığını ve memnuniyetini sağladıklarında kendi işlerine yoğunlaşmışlar demektir (Schlechty, 2001, 85).

Program, öğrencilerin arzu edilen içerikle etkileşimi ve gerekli becerileri kazanmalarına imkan sağlayacak şekilde organize edildiğinde öğrenmenin gerçekleşeceğine inanmak gerekir (Schlechty, 2001, 65).

Sonuçlar için belirlenen standartlar açık ve inandırıcı olduğunda öğrencilerin çalışmaya yoğunlaşma olasılıkları daha fazladır. Çocuklar ve genç yetişkinler ne beklendiğini bildikleri veya kendilerinden beklenen şeylerin onlar için önemli veya önemli hale getirilebilecek şeyler olduğu durumlarda çalışmayı tercih ederler. (Schlechty, 2001, 126).

Zenginlik ve dokuya dikkat edilmediğinde öğrenciler okumayı sökebilirler, fakat okumanın sıkıcı olduğunu düşünebilirler, hesaplamayı öğrenebilirler, fakat matematiği kendi düşünce süreçlerinin bir parçası olarak kullanamazlar, bir testin amaçlarını, tarih ve olayları tanımlayabilirler fakat geçmiş olaylar ile kendi deneyimleri arasındaki bağlantıları görmeleri zayıf bir ihtimaldir. Daha da önemlisi öğrenciler bildikleri şeyi uzun süre hatırlarında tutamayacaklardır (Schlechty, 2001, 66).

Öğrenciler ödevlerini sadece konu üzerinde odaklanıp, dikkat vererek ve ezberlemek için öğretileni anlamak için derin stratejiler kullanmak yerine, yüzeysel öğrenme stratejileri kullanarak tamamlarlar. Maalesef bu tür okul çalışması, öğrenmeye bağlılığa yol açmaz çünkü yoğun bir çaba sarf etmeyi gerektirmeyecektir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Eğer öğretilen şey bireysel başarı ve toplumun ve kültürün sürekliliği için önemli değilse öğretilmemelidir. Buna rağmen, eğer öğretilecek şey öğretmeye değerse, öğrenciler konularla ilgilenmiyor olsalar da, öğretmenler, konuları

öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlamak durumundadırlar (Schlechty, 2001,144).

Newmann'ın (1991) teorisine göre sınıflarda öğrenmeye bağlılık, öğretilen konular eğer;

- gerçeğe yakınsa,
- öğrenci bu konuları değerlendirip, uygulamaya koyup benimseyebiliyorsa,
- işbirlikçiliğe yol açıyorsa,
- beceri kazandırıyorrsa,
- öğrencide neşe kaynağı oluyorsa artırılabilir.

Guthrie ve Wigfield (2000) ise sınıfta okumaya yoğunlaşmanın, ilgi çekici konular, stratejik program, günlük yaşama dayalı uygulamalar, özerkliğin desteklenmesi, işbirliğine dayalı öğrenme için fırsat verilmesi ve öğretmen katılımı gibi yollarla artırılabilceğini ortaya koymuşlardır (www.readingonline.org).

Araştırmalar, öğrencilerin öğrenirken aktif olmaları ve öğrenme sürecini kontrol etme ve konuları seçme hakkı verilmesi durumunda, yani program bireyselleştirildiğinde, özgün olduğunda ve öğrencinin ilgileriyle ilişkilendirildiğinde bağlılıklarının yüksek olacağını ortaya koysa da, sınıf uygulamaları ile ilgili çalışmalar ,istisnalar hariç, öğrenciyi pasifleştiren ezber dayalı rutin uygulamalar olduğunu göstermektedir (www.k12.wa.us).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık veren etkinlikler sunulduğunda öğrenciler derse yoğunlaşırlar, işler zorlaştığında bile kararlılıkla devam edebilirler ve başarıya ve mutluluk duygusu yaşarlar. Yoğunlaşan ve azmeden öğrenciler öğrenirler Öğrencilerin öğrendiklerinin değerli olup olmadığı ise öğretmenin ve okulun katılımcı çalışma yaratma yeteneğine bağlıdır (Schlechty, 2001,111).

Akademik çalışmayı çekici bulanların ya da en azından katlanılabilir bulanların derse katılma olasılıkları daha fazladır; akademik çalışmalardan haz almayanların bağlı olması çok zayıf bir ihtimaldir.(Schlechty, 2001,111).

Öğrencilere uygun içerik sağlamak ve uygun becerileri geliştirme fırsatı vermek yeterli değerlidir. Öğrencilere anlamlı gelen, başarının elde edilebileceğine inandığı bağlamda bir çalışma ve uygulama imkanı verilmelidir (Schlechty, 2001, 148).

Motivasyon konusunda yapılan araştırmalara göre kişi için anlamlı olan konular veya materyaller öğrencinin bağlılık düzeyini artırmaktadır (Mc Coms, Stipek,1996). Yaptığı işte seçim hakkı olmayan öğrenci, öğrenme için gerekli enerjiyi harcama konusunda isteksiz olacaktır (www.k12.wa.us).

Öğrenciler okuldaki çalışmalarını ve ödevlerini ilgi çekici, zorlayıcı ve önemli bulduğunda bağlılık sağlar. Bununla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına göre (www.dest.gov.au);

- Ödevler öğrencinin dikkatini çektiğinde, tamamen tahmin edilemeyen şeyler sunduğunda veya tam olarak bilinemediğinde, daha fazla açıklanıp, keşfedilmesi ve anlaşılması gerektiğinde ilginçtir.
- Ödevler öğrenciler için önemli bir şeyler sunduğunda önemli olur.
- Başarılı olmak için mantıklı bir güven verdiğinde veya başarı için amaçlar sunduğunda teşvik edicidir.

Tam tersine eğer öğrenciye verilen ödev ve çalışmalar (www.dest.gov.au);

- Çekici olan hiçbir yönü olmadığında, çok bilindik veya çok kolay olduğunda,
- Hatalı olmak için iyi bir şans varsa; ‘Biliyorum bunu yapacak yeteneğim yok, biliyorum yapamayacağım’ dediğinde,
- Öğrencinin uzun vadeli amaçlarıyla ilgili örtüşme olmazsa
- Çok fazla çaba gerektirir ancak yapmaya değer görülmezse; ‘Belki bu ödevi yapacak beceriye sahibim fakat yapmaya değermez’ dediğinde sıkıcı olur.

Öğretim Yöntemleri

Öğretmenler neyi nasıl yaptıklarının, öğrencilere öğrenme fırsatı sağladığı oranda önemli olduğunu anlamak zorundadırlar. Öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretmenler profesyonel beceriler kazanmak zorundadır, fakat bu bir aktörlük veya eğlence uzmanlığı olmamalıdır. Bu grupların kendi performansını nasıl etkilediğini anlayan bir lider uzmanlığıdır. Bu, grupların ve organizasyonların insan davranışını nasıl şekillendirdiğini ve insanların nasıl öğrendiğini anlamaya çalışan bir sosyolog ve sosyal psikolog uzmanlığıdır (Schlechty, 2001,160).

Guthri'ye göre sınıfta öğrencinin okumaya karşı bağlılığı için ilham kaynağı olan öğretmen, bağlamı buna göre kurabilir. Bu bağlamı yaratmak için öğretmen (www.readingonline.org);

- Bilgiyi elde etmedeki amacı tanımlar ve bunu ilan eder.
- Bu bilgiyle ilgili öğrencilerin kısa ve öz günlük yaşam deneyimi edinmelerini sağlar.
- Bununla ilgili gerekli kitaplar ve diğer çoklu kaynakları sağlar,
- Bu okuma parçalarını öğrencilerin okurken başarılı olmaları için onları yetkelendiren bilişsel stratejileri öğretir.
- Öğrenme için sosyal işbirliğini temin eder.
- Öğretimsel bağlamla birlikte öğrenci çalışmalarının değerlendirmesini sıraya koyar (Örneğin bilgiye ulaşmada öğrenci amaçlara ulaştıkça not vermek).

Öğrencinin sınıf içindeki bu çalışmalar sonucundaki okumaya karşı bağlılığı onun okula karşı da bağlılığının artmasını sağlar.

Öğrencilerin üzerinde yoğunlaşacakları türden çalışmalar hazırlayan öğretmenlerin, davranışçı ve çok fazla klinik davranışlar sergileyen öğretmenlerden daha iyi sonuçlar aldığı iddiasını destekleyen bazı araştırmalar vardır. Örneğin on yıl önce yapılan bir araştırma da, 'öğrencilerin, öğretmenlerin istediklerini yaptıklarında daha başarılı oldukları' fikri deneysel olarak ispatlanmıştır. Benzer şekilde düz anlatım olarak isimlendirilen bilgiyi diğerlerine aktarma yönteminin yetersizliğini

gösteren birçok araştırma, öğrenci konu üzerinde yoğunlaşmadığında derin anlamların gerçekleşemeyeceğini ortaya koymuştur (Schlechty, 2001, 165).

Bilginin pasif aktarımından ibaret geleneksel öğretim- bu birçok sınıf etkinliklerinde baskındır- öğrenciler tarafından benimsenmez ve tutulmaz.

Okul çalışmalarının öğrencilere göre merak uyandıran, ilginç ve teşvik edici olması eğer (www.dest.gov.au):

- Tekrardan ziyade çeşitlilik arz ederse
- Anlamlı ve günlük yaşamla bağlantılıysa
- Aşırı zor olmadan, ilginç, sürekli düşünme ve keşfetme fırsatı verirse
- Bireyselleşmiş, öğrencilerin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve bakış açılarına göre birbirlerinden farklılıklarını ortaya koyarsa
- Öğrencileri, çalışmaların değerlendirilmesi raporlaştırılması, uygulanması ve planlanması ilgili karar almaya katacak şekilde tasarlanırsa gerçekleştirilebilir.

Voke'ye (2002) göre okul bağlılığı ile ilgili yapılan birçok araştırmaya rağmen, birçok okul, öğrencilere katkı sağlayacak öğrenme ortamlarını yaratamamaktadır (www.k12.wa.us). Öğrenciler, ders içeriklerinin, öğretim yöntemlerinin, ilgi çekici ve kendi kişisel ilgi ve ihtiyaçları ile uyumlu olmadığını belirtmektedir. Öğretmenin derse planlı, hazırlıklı gelmesi, bunun için yeterince zaman ayırması, öğretim metodunu daha ilginç hale getirip, proje ve oyunlar organize etmesi, hikayeleri analiz edip sınıfta işlemesi, video ve film gösterimi yapması öğrencilerin bağlılık düzeyini artıracaktır. Hatta öğrencilerin derse ilgisini çekecek motivasyon artırıcı stratejiler geliştirmek öğretmenin konu alanından da önemli olabilmektedir (Hootstein, 1994, 215).

Okul Yöneticilerinin Okul Bağlılığına Etkisi

Liderler, insanlara gidemeyeceklerini düşündükleri yerlere gitmek ve yapamayacaklarını düşündükleri şeyleri yapmak için ilham vermelidir. Dolayısı ile eğitim liderleri sisteme yeni uygulamalar getirirken yenilikleri desteklemek ve sürdürmekte ustalaşmanın yollarını öğrenmek zorundadırlar (Schlechty, 2001,162). Okul liderleri öğrenmeye etki eden etmenleri tanımlamalı ve bunlar için ölçümler geliştirmelidir.

Eğer okullar öğrencilerin, toplumun ve velilerin bekledikleri şeyleri öğrenmelerini sağlayacaksa, okul yöneticileri, öğrencilerin güncel ve yeni ortaya çıkan ihtiyaç ve beklentilerini anlamak için gençlere hizmet veren diğer örgütlerle işbirliği yapmalıdır (Schlechty, 2001, 203).

Öğrencilerin okul bağlılık düzeylerini ders dışı sosyal etkinlikler yoluyla arttırmak, okul yönetiminin politikaları, faaliyetlere öğrencilerin katılımı yönünde verdikleri cesaret tarafından etkilenmektedir

Leithwood ve Jantzi'ye (2000, 429) göre okul yöneticisinin liderlik özelliğinin, öğrencinin okulla özdeşleşmesi üzerinde etkisi vardır ve bu etki öğretmen liderliğinden daha fazladır.

Okul liderliği kritik bir faktördür. Bir çok ülkede yapılan çalışmalar göstermiştir ki okul müdürlerinin, öğrencinin bağlılık ve başarı düzeyi üzerinde dolaylı etkisi vardır (Hallinger ve Heck, 1998). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir şekilde çalışmalarını yoluyla yapılır. Örneğin bir müdür ve onun lider takımı şu etkiyi yapar (www.dest.gov.au):

- Öğretmenin profesyonel öğrenme kalitesi,
- Okul kültürünün doğası,
- Aile katılımının genişletilmesi,
- Okulun öğrenme için organize olması,

Okulda tüm bunların gerçekleşebilmesinde müdürler anahtar rol oynarlar. Müdürler öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını (öğrencinin öğrenmesinde farklılık yaratacak yetenekte oldukları inancı) arttırırlar ve bu yüzden öğretmenlerin beklentilerini yükseltirler. Öğretmenin bağlılığı, öğrenmesi ve pedagojisi üzerinde müdürler olumlu bir etkiye sahiptirler. Öğretmenin adanmışlığı arttıkça öğrencinin de adanmışlığı artar (Silins ve Mulford, 2004, 461).

Amaçlarında netlik, anlaşılabilirlik gösteren, adalet sunan, personelini destekleyen, eğitimsel başarıyı elde etmesi için bütün öğrencilere sık sık fırsatlar sunan, ve tüm bu özellikleri şefkatli bir iklim haline dönüştürülen okullardaki öğrenciler büyük bir olasılıkla bilişsel, davranışsal ve duygusal bağlılıklar göstereceklerdir ve bunlar okulla ve onun değerleriyle özdeşleşmenin ve aidiyet duygusunun bileşenleridir (Newmann ve diğerleri, 1992, 20).

Ders dışı sosyal etkinlikler düzenlemek okul yönetimi tarafından kontrol edilebilir bir faktördür. Okul yönetiminin öğrencilerin umduğu beklediği ve istediği ders dışı sosyal etkinlikleri düzenlemek ve sağlamak, öğrencilerin derse ve okula karşı ilgi düzeyini ve katılımını arttıracaktır (Fullarton, 2002, 117).

Müdür, sınıfları, öğretmenin performansını gözlemekten öte, öğrencilerin kendilerinden yapmaları istenen şeylere ne kadar yoğunlaştıklarını, ne kadar kararlılık gösterdiklerini ve başarıya ve memnuniyet duygusunu ne denli yaşadıklarını belirlemek için gözlemlemelidir (Schlechty, 2001, 155).

İşi öğrencilere kaliteli çalışmalar sağlamak olan okullarda müdürün işi, bu işin nasıl yapılacağını öğrenmek ve öğretmenlerin bunu öğrenmesine yardım etmektir (Schlechty, 2001, 155).

Blum'a göre öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmak için okul yöneticileri şunları yapmalıdır (www.cecp.air.org).

- 1- Yönetici otoriter değil, güvenilir liderliğe kendini adanmıştır. Okul kuralları, öğrencilerin görüşü alınarak belirlenir ve tüm öğrencilerin bu görüşmelerde yer almasını sağlar
- 2- Adil ve eşit bir şekilde uygulanabilecek okul kuralları ve politikalarını benimser. Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler okul kurallarını yılda bir kez gözden geçirirler ve kabul ederler. Bu kurallara uymamanın sonuçları açık ve adildir. İstisnai öğrenciler yoktur.
- 3- Açık bir akademik misyon sağlarlar. Akademik misyon tanımlanırken yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler bu sürece dahil edilirler ve bu ifadeler tüm sınıflara asılır.

- 4- Düzenli ve tertipi bir okul çevresi yaratırlar. Gürültü düzeyini azaltırlar. Okul çapında temizlik, tamir, ağaç ve bitki dikimi gibi projelerde ve okulun fiziksel çevresinin korunmasında öğrencileri dahil ederler.
- 5- Okulun sosyal iklimini değerlendirecek bir araç kullanırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin ve diğer topluluk üyelerinin algılarını değerlendirecek bir araç seçerler.
- 6- Yüksek akademik standartlar ve beklentileri desteklerler. Her öğretmen için hedefler koyarlar ve yılda iki defa gözden geçirirler. Sadece başarıyı güçlendirmek için değil aynı zamanda gelişim ve yenilikler için de ödül kullanırlar.
- 7- Okul çapında toplumsal hizmet projeleri yaratırlar. Süreklilik arzeden öğrenci, öğretmen ve yönetici toplum hizmeti projeleri tesis ederler.
- 8- Küçük öğrenme ortamları yaratırlar. Okul içinde okul kurarlar. Küçük grupların buluşabileceği fiziksel ortamlar yaratırlar.
- 9- Aileleri bilgilendirirler. Evlere düzenli olarak haber bültenleri gönderirler. Öğrencilerin evlerini otomatik olarak arayan, kayıtlı telefon mesajları kullanırlar. Okul toplantıları düzenler ve ulaşım, bebek bakıcılığı gibi hizmetler sunarlar. Ailelere anadilde kayıtlı mesajlar gönderirler ve aile öğretmen toplantılarında tercüman bulundururlar.
- 10- Takım öğretimini teşvik ederler. Öğretmen takımları öğrencilerin davranışsal ve öğrenme problemleri konularında işbirliği yapar. Öğretmen takımları ailelerle düzenli olarak görüşür.

Ders Dışı Sosyal Etkinlikler

Finn'in (1989) özdeşimci–katılımcı modeline göre okulun ilk yıllarındaki okula bağlı olmamanın, öğrencinin sonraki yıllardaki davranışsal ve akademik başarısı üzerinde etkisi vardır. Bu modele göre katılım eksikliği (davranışsal bağlılık eksikliği) okul başarısızlığına neden olmaktadır ki bu durum zamanla duygusal geri çekilmeye ve okulla özdeşleşme eksikliğine neden olmaktadır. Özdeşleşme eksikliği ise okulla ilgili etkinliklere katılmama ile ilgilidir ve bu da düşük akademik başarıyla sonuçlanmaktadır. Bu modellerde, okul terk kararının, öğrencinin okuldaki ilişkilerinden kuruma bağlılığı ve okulla yoğunlaşması ile okulda kendisine verilen değer inancı tarafından şekillendiği varsayılır (Fredricks ve diğerleri, 2004, 71).

Finn'e göre (1989, 120-121) okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan öğrenci, okul toplumuna karşı aidiyet duygusu geliştirir ve okul öğrencinin hayatının vazgeçilmez bir parçası olur. Bu ait olma hissi, özellikle, öğrenci okulu tamamlama ve diğer eğitimsel sonuçlar açısından risk grubundaysa onun kendini değerli hissetmesini, yılmaz (resilient) bir öğrenci olmasını sağlar .

Ders dışı sosyal etkinliklere katılmak öğrencilere liderlik, kişisel gelişim ve topluma karşı adanmışlık duygusunu geliştirme fırsatları sunmaktadır. Bu etkinliklere katılmak öğrencilere sınıfta öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulama şansı verir ve takım çalışması, rekabet, işbirliği, bireysel ve grup sorumluluğu gibi değerleri öğrenmesini sağlar. Dolayısı ile ders dışı sosyal etkinliklere katılmak öğrencinin okula bağlılığını artırır (Thompson, 2005, 3).

Holland ve Andre'ye göre (1997, 447) ders dışı sosyal etkinliklere katılım, öğrencilerin zaman yönetimi, planlama ve örgütlenme gibi beceriler kazanmasını, disiplin ve motivasyon gibi belirli tutumlar edinmesini veya öğrencinin bireysel özelliklerini etkileyecek sosyal ödüller almasını sağlar.

Garber'da (1996) çalışmasında katılım düzeyi ile başarı arasında bir ilişki bulmuştur. Özellikle okulu bırakmakta olan risk altındaki akademik olarak zayıf olan öğrenciler için öğrencinin okulla özdeşleşmesinde ders dışı sosyal etkinliklere katılımın önemli bir etken olabileceğini öne sürmüştür (Voelkl, 1997)

Okul Ortamı

Okul bağlılığı literatüründe hangi şartların öğrenci başarısına katkıda bulunduğu konusunda bir anlaşma mevcuttur. Bunlar, şartlar, akademik öğrenme, öğrencilerin ve okul yönetiminin yüksek standartlara sahip olması, anlamlı ve ilgi çekici müfredatın ve öğretim yöntemlerinin olması ve okulda bireysel öğrenme çevresinin olmasıdır. Bu desteği sağlayan okullardaki öğrencilerin okula bağlılık ve yoğunlaşma düzeylerinin yüksek olması kuvvetle muhtemeldir. Lee ve Smith (1999) okul bağlılığını sağlamada öğretmen desteğinin yanında, öğrencilerin tümüne gerekli materyalleri sağlama, onların yemek problemini çözme, okulda güvenliği sağlama ve rehberlik servislerini etkin kılma gibi faktörlerin de önemine değinmiştir. Böyle bir

eğitim çevresinde aileler çocuklarını okutmak isteyeceklerdir, ancak bu evre öğrencinin akademik performansını da etkiler mi sorusuna araştırmalar evet demektedir (Connell ve Klem, 2004, 262).

Çocuğun ihtiyaçları öğrenme çevresi ile uyumlu olduğu zaman, bağlılık düzeyi en st seviyede olur (Newmann, Wehlage ve Lamborn,1992). Okullar, ğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ortamlar sağladıklarında, öğrenciler öğrenmeye daha çok yoğunlaşmaktadırlar. Yapılan araştırmalar öğrencilerin bağlılık düzeylerini en st düzeye çıkaracak okulların aşağdaki özelliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Voke, 2002,4, www.k12.wa.us);

- Her ğrenci, uygun zorluk düzeyinde bir programa sahip olmalıdır ve öğretmenler öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılabilir beklentilere sahip olmalıdırlar. Ödevler orta düzey zorlukta olmalıdır. Öğrencinin yetkinlik ve övgü duygularını arttırması için belirli bir çabayla tamamlayabilecekleri düzeyde olmalıdır (Stipek, 1996). Ayrıca ğrencilere, yetenek ve kabiliyetlerindeki gelişimi görebilmeleri için açık, yapısal ve sık geribildirimlerde bulunulmalıdır.
- Tüm ğrencilere okulun karar alma süreçlerine katılma ve kendi öğrenme sürecini düzenleme ve yönlendirme şansı verilmelidir. Öğrenciler, kendi öğrenmelerini düzenlemede, kararlı ve özerk öğrenciler olmada, sorumluluk almak için desteklenmelidir.
- Okullar tüm üyelerine eşit davranan, olumlu ilişkilerin kurulduğu topluluklar olarak kendilerini organize etmelidirler. Öğrenciler ğretmenlerinin kendileriyle kişisel olarak ve eğitimi ile ilgilendiklerini bildiklerinde, motive olurlar. Bu yüzden, öğrencilere fikirlerini ve bakış açılarını paylaşacak fırsatlar verilmelidir ve bunlara değer verildiği belirtilmelidir.
- Dersler, ğrencilerin doğal olarak ilgisini çeken problem ve konularla ilişkilendirilmelidir (Stipek 1996). Öğretmenler ğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında bağlantı kurmalı ve müfredat ile günlük yaşam arasındaki bağlantıyı göstermelidir.
- Motivasyon araştırmalarına göre dersler, öğrencinin bağlılığını arttırmak için kültürel açıdan da ilgili olmalıdır. Öğrencinin kültürel değerlerine önem

verilmediği ve temsil edilmediği zaman öğrenci sınıf etkinliklerine pasif olarak katılacaktır.

Okullar, psikolojik ve fiziksel açıdan güvenli ortamlar olmalıdır. Sınıflar aşırı kalabalık olmamalı, iyi havalandırılmış ve ışıklandırılmış olmalıdır. Güvenlik önlemleri dikkatle seçilmelidir. Okullar, taciz ve kabadayılık gibi saldırgan davranışların en aza indirildiği yerler olmalıdır.

Stiggins (1999, 195) öğrenci başarısı ve bağlılığını arttıran öğrenme odaklı okulların önemli özellikleri şunlardır;

1-Okul müfredatı kapsamlıdır.

- Ortaöğretim seviyesinde kullanışlı ve mesleki çalışmaları içerir
- Bireyler için seçim ve esneklik sunar
- Öğrenci girdileri için tasarlanmıştır
- Okul dışındaki yaşamla bağlantılı içeriğe sahiptir
- Yüzeysel, sığ bir kapsamdan ziyade derinlemesine, anlamlı bir öğrenme için cesaretlendirir.

2-Öğrenme süreci boyunca özgün ödevlerle değerlendirme

- Tüm öğrencilerin yüzeysel değil de derinlemesine öğrenmesini geliştirmeye odaklanırlar
- Öğretmenin geribildirimi, yargılayıcı değildir, hemen ve tamamlayıcıdır.
- Öğrencinin öz-değerlendirmeye katılımı aktiftir.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini geliştirmeleri ve yönetmeleri sağlanır.

3-Sertlik, katılık ve kısıtlamaların olduğu okullarda öğrenciler okula yabancılaşırlar. Bu özelliğe sahip okullarda öğrenciler okulu erken terk ederler. Bürokratik değil de toplumsal okullarda öğretmen ve öğrenci bağlılığı daha yüksektir.

Tablo 1’de öğrencilerinin okula bağlılığını sağlayan ve sağlayamayan okulların özellikleri verilmiştir.

Tablo.1 Öğrencilerin Okula Karşı İlgisini Çekebilen (Engaging) /Çekemeyen (Dısengaging) Okulların Özellikleri

BOYUTLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ YÜKSEK OLAN OKULLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ DÜŞÜK OLAN OKULLAR
PROGRAM	Program ve sınıf içi materyaller, öğrencinin yaşamıyla ilgilidir ve öğrenilenler öğrencinin günlük yaşamına uygulanabilir	Program ve öğrenme etkinlikleri öğrencinin ilgisi ve yaşantısıyla bağlantılı değildir. Öğrenci öğrendiği bilgileri günlük yaşama aktarma konusunda okuldan destek görememektedir
ÖĞRENME ÜZERİNDEKİ KONTROL (CONTROL OVER LEARNING)	Öğrenciler, öğrendiklerinden sorumludurlar ve öğrendikleri şeyler üzerinde anlamlı bir kontrol hakkına sahiptirler. Öğrenme amaçlarını tanımlama, öğrenecekleri konuyu seçme ve kendi gelişimlerini değerlendirme hakkına sahiptirler	Program ve öğrenme etkinlikleri, sistem, okul veya öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenciler hiç söz hakkına sahip değildirler veya çok az söz hakkına sahiptirler.
ZİHİNSEL ZORLUK VE ZENGİNLİK	Öğretilenler ve değerlendirmeler özgün, disiplinler arası ve uygun zorluktur	Etkinlikler ve değerlendirmeler sıg ve beceriye dayalıdır. Birçok öğrenci için ya çok kolay ya da çok zordur
ETKİLEŞİM	Öğrenciler, etkileşimde bulunarak, değişik yöntemlerle-bağımsız olarak, işbirliği ile ve tüm sınıfın katılımıyla öğrenirler	Öğrenciler, etkileşim için sınırlı imkanların sunulduğu edilgen bir ortamda öğrenirler
ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN İLİŞKİLERİ	Öğretmen öğrenci ilişkisi ilgiye ve saygıya dayalıdır, her öğrenci en az okuldaki bir yetişkin tarafından iyi bir şekilde tanınmaktadır	Öğrenciler destek görmediklerini, dışlandıklarını hissederler. Okulda çalışanlara karşı yaklaşma konusunda isteksizdirler
ÖĞRETMEN ROLÜ	Öğretmen kolaylaştırıcı ve rehberdir	Öğretmen baskın bir şekilde emir veren ve kontrol edendir
ÖĞRENCİLERİN GRUPLAŞMASI VE DEVAMLILIĞI (STREAMING)	Her düzeyden öğrenci, özel ihtiyaçlarına dayalı sınıflandırma veya ayırmaştırmaya tabi tutulmadan birlikte eğitim görürler	Öğrenciler, yetenek düzeylerine göre gruplandırılırlar. Özel ihtiyacı olan öğrenciler sınıflandırılır ve özel programlara yönlendirilir.
ÇEŞİTLİLİK (DIVERSITY)	Okulda ve sınıflarda, çeşitlilik ve farklı bakış açıları destek görür	Okul baskın kültüre göre değerlendirme yapar
BEKLENTİLER	Okulun ve çalışanlarının, tüm öğrenciler hakkında, öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi, beceri ve kişisel kazanımları hakkında yüksek beklentileri vardır	Okulun, sadece başarılı öğrenciler hakkında yüksek beklentileri vardır. Akademik ve sosyal beklentiler iyi tanımlanmamıştır.
UZMAN ÖĞRENME	Öğretmenlerde öğrencidirler.Uzman bir topluluk olma bilinci içinde diğer çalışanlarla işbirliği yaparlar ve mesleki gelişim için sürekli imkanlar sunulur	Öğretmenler, meslektaşlarından bağımsız çalışırlar ve mesleki gelişimleri için sınırlı olanakları vardır.
ÖĞRETMENİN MORALİ VE BİLGİSİ	Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili derin bilgileri vardır ve işini severek yaparlar	Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili derin bilgileri yoktur ve streslidirler veya düşük morale sahiptirler
ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAMINA KATILIMI	Öğrenciler okuldaki, okul liderliği ve ders dışı sosyal etkinlikler dahil olmak üzere okul yaşamındaki tüm etkinliklerde etkin rol alırlar	Öğrenciler sınıf dışındaki okul etkinliklerinde çok az rol alırlar.
OKULUN YAPILANMASI	Büyük sınıflar ve okullar, kişisel ilişkileri teşvik eden, küçük öğrenme topluluklarına bölünür	Okul büyük alt birimler şeklinde yapılandırılır. Sınıflar ve okulun kendisi kalabalık olabilir.

Tablo 1'in Devamı

BOYUTLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ YÜKSEK OLAN OKULLAR	ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIK DÜZEYİ DÜŞÜK OLAN OKULLAR
DİSİPLİN UYGULAMALARI (DISCIPLINARY CLIMATE)	Okuldaki disiplin uygulamaları adil ve demokratiktir. Öğrenciler, okuldaki kurallar ve uygulamaları belirlerken söz sahibidirler	Okuldaki disiplin baskıcıdır ve amaca hizmet etmeyen (counter productive) stratejilere dayanır. Örneğin uzaklaştırma gibi.
TOPLUMLA İLİŞKİLER	Velileri de kapsayan toplumun çeşitli kesimleriyle kapsamlı ilişkileri vardır. Bu ilişkiler programı zenginleştirmektedir ve okulda sunulan hizmetlerin zenginleşmesine katkı sağlamaktadır.	Okulun velilerle ve toplumla zayıf ilişkileri vardır ve çoğunlukla iç kaynaklardan beslenmektedirler.

(Kaynak; AISQ(2002); Black (2004); Brewster ve Eager (2000); National Research Council; (2004) Perrone (1994)'den aktaran Murray, Mitchel, Gale, Edwards ve Zyngier, 2004, 11-12)

Tablo 1'de görüldüğü gibi okul özelliklerinin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde birçok alanda etkisi vardır.

Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Okul Özellikleri

Ulusal bilimler akademisi bağlılık sağlayan okulların dört özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar; **yüksek akademik standartlar, bireyselleşme, uyumluluk ve esnekliktir** (www.cecp.air.org). Bu özellikler kısaca şöyle açıklanabilir.

1- Öğrencilerinin okul bağlılıklarını sağlayan okulların yüksek akademik standartları vardır. Öğretmenler, öğrencileri ödevleri tamamlamalarından ve performanslarından sorumlu tutarlar. Öğrenciler, 'mesleki veya kolej bölümleri' şeklinde farklı programlara ayrılmazlar. Tüm öğrencilere aynı çekirdek program uygulanır.

2- Öğrencilerinin okul bağlılıklarını sağlayan okullar öğrenmeyi bireyselleştirirler. Okulda her öğrencinin en az bir yakın arkadaşı vardır. Okulun mevcudu azdır. Öğretmen takımlarının her öğrenciyi tanıdığı, disiplinlerarası öğretim takımları sunarlar. Her öğrencinin belirlenmiş bir danışmanı vardır. Okulda danışmanlık programları mevcuttur.

3- Öğrencilerinin okul bağlılıklarını sağlayan okullar öğrenciyle uyumludur. Öğrencinin günlük yaşam deneyimlerine uygun program sunulur. İnternet gibi teknoloji kullanımı, gönüllü etkinlikler ve toplumsal projeler gibi disiplinler arası projeler sunarlar.

4- Öğrencilerinin okul bağlılıklarını sağlayan okullar esnektir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğretim materyallerinin özelliklerine dayalı öğretim yöntemleri kullanırlar. Öğrencilerin bağlılığını sağlamak için uygulamalı, deneysel öğrenme yöntemleri sunarlar. Ders ve okul süresi uzayabilir. Yetiştirme ve çalışma becerileri sınıfları vardır.

Okulların bizzat kendileri de öğrencinin bağlılık düzeyinin düşmesinden sorumludurlar. Birçok okuldaki öğrenme ortamı, çocuğun doğal öğrenme ortamından farklıdır. Çocuğun, okulda öğrendiği şeyler üzerinde hiç, ya da çok az kontrol hakkı vardır. Öğrenci, hiç ilgisini çekmeyen veya kendince değer vermediği konuları veya dersleri almaya zorlanmakta ve doğal olarak istek duymadığında bile öğrenmeye zorlanmaktadır (Voke, 2002, 2).

Öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen okulların özelliklerini Finn ve Voelkl yapısal çevre ve düzenleyici çevre olarak ikiye ayırmaktadır (Finn ve Voelkl ,1993, 252):

Yapısal çevre. Yapısal çevreyi okulun büyüklüğü, okul nüfusunun etnik yapısı oluşturur. Bu konuda Lindsay (1982) küçük sınıflarda lise öğrencilerinin daha az devamsızlık yaptıklarını ve dersdışı sosyal etkinliklere daha çok katıldıklarını bulmuştur. Ayrıca okulu bırakma yönünden risk altındaki lise öğrencilerinin okul ve sınıf etkinliklerine katılımı küçük okullarda büyük okullara göre daha fazladır.

Düzenleyici çevre. Okuldaki risk altındaki öğrencilerin bağlılık düzeyi üzerinde potansiyel bir etkiye sahip disiplin sisteminin öğrenciler tarafından kabul derecesidir.

Düzen ve disiplin, verimli okul kültürünün en önemli özellikleri arasındadır. Okuldaki uygulamalar, yüksek risk altındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan

uzak olursa, akademik veya davranışsal zorluklar yaşayan öğrencilerin yabancılaşmasına neden olabilir (Finn ve Voelkl, 2003, 254).

Purkey ve Smith'e göre (1983, 445) öğrenciler gürültülü, dikkatin dağıldığı veya güvenli olmayan ortamlarda öğrenemezler. Ayrıca anlaşılır, akılcı kurallar adil ve tutarlı bir biçimde kullanıldığında sadece öğrenmeyi engelleyen davranışsal problemler azalmaz, aynı zamanda okul toplumu içindeki övünç ve sorumluluk duygularının da artmasını sağlar.

Natriello'ya göre (1984,22) okuldaki değerlendirme sisteminde uyumsuzluk olduğunu düşünen öğrenciler, muhtemelen, okuldaki organizasyonlardan da çekilen ve okulda az çaba sarf eden ve okulda istenmeyen etkinliklere katılan öğrenciler olmaktadır.

Gold ve Mann (1984,116) okulun kurallarının esnek olduğunu düşünen öğrencinin, öğrencilik rolüne daha çok bağlı olacağını belirtmektedir. Bu öğrencilerin en üst düzeyde kapasitelerine ulaştıklarını, daha çok çaba sarf ettiklerini ve performanslarından daha çok tatmin olduklarını belirtmişlerdir.

Okul kurallarının zorlayıcı olduğu ve sıkı bir şekilde uygulandığı okullarda devamsızlık yüksektir ve risk altındaki öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yoğunlaşması düşüktür. Okul kurallarının katı olması ile yüksek devamsızlık, kötü davranış sergileme ve destekleyici olmayan bir okul çevresi algılaması arasında ilişki kurulmuştur (Finn ve Voelkl, 2003, 263).

Sonuç olarak öğrencinin okul ve sınıf etkinliklerine bağlılığı, başarılı eğitimsel sonuçlar açısından önemli ve gereklidir ve bu bağlılık düzeyi okul çevresinin özelliğinden etkilenir (Finn ve Voelkl, 2003, 265).

Okul İklimi Bağlılık İlişkisi

Blum'a (2004) göre öğrencilerin öğretmenlerle, yöneticilerle ve diğer öğrencilerle ilişkileri bir vakum içinde gelişmez. Okullar öğrencilere akademik,

duygusal, ve davranışsal yönlerden güvenli çevreler yaratmakla sorumludurlar. Bu çevreyi yaratmanın birinci unsuru ‘**okul iklimidir**’. Bu özellikte bir okul iklimi akademik başarıya, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurmaya, okul üyelerinin tümüne saygı duymaya, adil ve uyumlu disiplin politikalarına, güvenlik konularına önem vermeye, aile ve toplum katılımına vurgu yapar (www.cecp.air.org).

Yapılan çalışmalarda, okul ortamı birçok yolla ölçülmüştür. Buna rağmen, bir okulun genel ortamına katkıda bulunan çok sayıda faktör belirlenmiştir. Okuldaki güvenlik ve saygı derecesi, öğrenci ve personel arasındaki etkileşimin kalitesi, çevre anlayışı, paydaşların karşılıklı amaçları ve akademik performans gibi okul özellikleri, okul ortamıyla ilgili önemli faktörler olarak görülmektedir (Libbey, 2004, 277-278). Okulunda olumlu bir okul ikliminin, yani kaliteli öğretmenler, etkili disiplin kuralları, yüksek öğrenme düzeyi ve olumlu okul havası olduğunu düşünen öğrencilerde okul bağlılık düzeyi, böyle düşünmeyenlere göre yüksek bulunmuştur (Osterman, 2003).

Okul İklimini Önemli Kılan Nedenler

Gelişmiş bir okul ortamı, okul içindeki olumlu atmosferi korumaya yardımcı olduğundan, eğitimciler ve okul yöneticileri için önemli bir amaçtır. Okul ortamı, okulun işleyişini etkiler ve öğrenci ve personel performansı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Olumlu bir okul ortamında öğrenciler kendileri güvende, değerli ve mutlu hissederler. Olumlu bir okul ortamı oluşturmak, okul içinde anlamlı ilişkiler kurma ve akademik başarı için fırsatlar yaratmaya yardımcı olabilir (www.eric.ed.gov).

Gottfredson’a (2001) göre olumlu bir okul iklimi nin aşağıdaki etkileri göstermesi beklenir (www.outreach.msu.edu):

- Davranışsal ve duygusal problemlerin azalmasını sağlar.
- Okul performansı arttırır.
- Kişisel ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Okul personeli iş doyumunu arttırır.
- Okullardaki veli ve aile katılımını arttırır.

- Öğrencilerin sigara içme, madde kullanımı, cinsel ilişki ve şiddet gibi riskli davranışlara katılımının azaltır.

Olumlu bir okul İklimi aşağıdakiler yapılarak geliştirilebilir (Gottfredson, 2001, www.outreach.msu.edu):

- Öğrenci başarılarını tanıma.
- Veli ve toplumun okula katılımını artırma.
- Öğrenciler için karakter eğitimi ve müfredat dışı programlar uygulama.
- Bütün öğrencilere saygı gösteren öğretmen ve yöneticilere sahip olma.
- Okulda bir toplum bilinci oluşturma.
- Okulda güvenliği sağlama.
- Şiddeti ve kabadayılığı önleme, sorunları çözme ve öğrenciler arasında uzlaşmayı sağlamaya yönelik programlar başlatma.

Newmann, Wehlage, ve Lamborn (1992) 'a göre öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen okul kültürünün kendine has bir kavramı, güvenlik ve düzendir. Kabadayılık, göz dağı verme, cinsel ve ırksal taciz, sosyal dışlanma, sataşma ve dedikodu yayma davranışları korku, öfke ve dargınlık yaratır. Ayrıca öğrenmeye bağlılığı ve okulla bağlantıyı azaltır. Çünkü korktuğunuz zaman öğrenmeniz ve olumlu düşünmeniz zordur.

Okul Bağlılığını Etkileyen Öğrenci Düzeyli Faktörler

Öğrencinin okul içinde çeşitli psikolojik ihtiyaçları karşılandığında onun okula bağlılık düzeyinde de artış olmaktadır. Bu bölümde öğrencinin aidiyet, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarına ve bunlarla bağlılık arasındaki etkileşimlere yer verilmiştir.

Öğrencilerin akademik kavramları ve becerileri öğrenmelerini ve zihinsel olarak yoğunlaşmalarını sağlayacak yöntemler geliştirmek öğretmenlerin ve politika belirleyicilerinin önündeki en önemli sorunlardan biridir (Schlechty, 2001,74).

Blum'a (2004) göre öğrencilerin okula bağlılıkları aşağıdaki stratejiler yoluyla arttırılabilir (www.cecp.air.org):

- 1- Yüksek standartlar ve beklentiler koymak ve tüm öğrencilere akademik destek sağlamak,
- 2- Okuldaki tüm kesimlerin ortaklaşa karar aldığı adil ve uyumlu disiplin politikalarını uygulamak,
- 3- Öğrenciler, öğretmenler, çalışanlar, yöneticiler ve aileler arasında güvene dayalı ilişkiler yaratmak,
- 4- Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, alanında, öğretme teknikleri ve sınıf yönetimi konularında yetkin öğretmenlerle işe koyulmak ve böyle öğretmenleri desteklemek,
- 5- Her öğrencinin en az bir öğrenciyle yakın arkadaşlık kurmasını sağlamak,
- 6- Aileleri, öğrencilerin okul performansları ve okulu bitirmeleri hususlarında, yüksek beklentiler edinmeleri için teşvik etmek.

Öğrencinin Okul Toplumu İçindeki Aidiyet İhtiyacı

İnsanların diğer insanlarla güvenli bir şekilde iletişim kurmaya, kendini değerli hissetmeye, sevmeye ve saygı duyulmaya ihtiyacı vardır (Stipek, 1996). İnsanlar ait olduğu gruba olumlu yönde bir katkı sağladığını düşündüğünde başarı için de motive olurlar (Voke, 2002). Dolayısı ile kendilerine değer verildiğini, grubun saygı duyulan birer üyesi olduklarını, eşit muamele gördüklerini hissettiklerinde ve grup açık, anlaşılır bir amaç etrafında organize olduğunda, bireyler kendilerini o grubun gerçek bir üyesi gibi hissederler (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). İnsanlar ayrıca, fiziksel ve psikolojik olarak da kendilerini güvende hissetmek isterler ve fiziksel ve psikolojik bir tehditle karşılaştıklarında, öğrenmeye daha az motive olurlar.

Öğrencinin okul toplumuna kendini ait hissetmesi ile davranışsal ve duygusal bağlılık arasında ortaokul ve lise yıllarında, yüksek ilişki bulunmuştur. Öğrencinin aidiyet hissetmesi için kendisinin saygıya değer olduğunu ve grupta kendisiyle ilgilenildiğini bilmesi gerekir (Osterman, 2000, 351).

Duygusal ve davranışsal bağlılık ölçeğini kullanan Ryan , Stiller ve Lynch (1994), öğretmenine karşı kendini güvende hisseden lise öğrencilerinde yüksek

bağlılık düzeyi saptamıştır. Solomon ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada ise, aidiyet hissi ile okulu sevme, başarı motivasyonu ve içsel akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Osterman, 2000, 331).

Aidiyet kavramı, bir başka tanımlamada ise, kişinin kabul edilmesi, kişiye değer verilmesi, dahil edilmesi ve diğerleri tarafından cesaretlendirilmesi şeklinde yer bulmuştur. Osterman'a (2000) göre ait olma duygusu bağlılıkla ve nihai olarak okul terk kararı ile ilgilidir. Farklı bir araştırmada ise olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi algısının, okulla ilgili olumlu düşüncelere sebep olduğu ve bu ilişkinin de okul aidiyet duygusu ile sağlandığını göstermiştir.

Resnick'e (1997) göre kendisini ailesine veya okuluna ait hisseden öğrenciler, daha az duygusal acı çeken, intihara kalkışan, şiddet ve cinsel içerikli olaylara karışan, madde kullanımı gibi girişimlerde bulunan öğrencilerdir. Baumeister ve Leary'e (1995) göre aidiyet eksikliği birçok davranışsal ve psikolojik problemin temel nedenidir. Ryan (1991), özerklik, aidiyet ve yeterlik gibi temel ihtiyaçların giderilmesinin, içsel motivasyon, içselleştirme ve özerklik gibi önemli psikolojik süreçlerin gelişimini desteklemekte olduğunu öne sürmektedir. İçsel motivasyonu sağlayan kişi dışsal gerekliliklerden ziyade kişisel seçimini sağlayan davranışlarda aktif olarak bağlılık sağlayabilir (Akt: Osterman, 2000, 327-328).

Topluluk hissi, üyelerin örgüte karşı aidiyet veya kişisel yakınlık hissi duymalarıyla oluşur Topluluk içinde üyeler, grubun kendileri için önemli olduğunu, kendilerinin de grup için önemli olduğunu hissederler. Esasen topluluk hissi, üyelerinin aidiyet hissettiği, üyelerinin birbirini ilgilendirdiği ve birbirleri için önemli oldukları, ortak bir kaderle, bağlılık yoluyla ihtiyaçlarını gidermeleridir (Osterman, 2000, 324).

Yapılan çalışmalardan özetle şu sonuçlar çıkarılabilir. Öğrenci aidiyet hissettiğinde veya kabul gördüğünde bunları algılayış şekli ile psikolojik sonuçları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Çocuk diğerleriyle olumlu bir yakınlık kurduğunda, içsel motivasyonu artar, güçlü bir özdeşim kurar, diğerlerinin özerkliğini kabul eder, kendini de özerk hisseder ve kendi davranışlarını sınıf normları ile uyumlu hale getirir (Osterman, 2000, 331).

Öğretmenleri ve arkadaş grubu tarafından kabul gören öğrenci muhtemelen okul ve sınıf içi çalışmalara ilgi gösterecektir. Bu şekilde bir okul algılamasına sahip olan öğrenci aynı zamanda yaptığı işe bağlılık duyacak, yüksek bir başarı beklentisi olacak ve düşük seviyede bir kaygı düzeyine sahip olacaktır (Osterman, 2000, 331).

Öğrencilerin aidiyet duygusu ders dışı sosyal etkinliklere katılım yoluyla gelişir ve bu durumun bağlılığa sebep olduğunu saptanmıştır (Osterman, 2000, 337). Anderson, Manoogian ve Reznick de gruba, örgüte dahil olmamanın içsel motivasyonda azalmaya neden olabileceğinden bahsetmektedirler (Osterman, 2000, 328).

Öğrencinin Özerklik İhtiyacı

Finn'e (1989) göre, gençlerin özerklik düzeyi ders dışı sosyal etkinliklere katılım fırsatı yaşla birlikte artmaktadır. Bu tür etkinliklere katılım, öğrencinin bağlılık düzeyini arttırmaktadır ve bu bağlılık boyutunun da öğrencinin kişisel karakterinden ve devam ettiği okulun yapısından etkilendiği de bulunmuştur.

Bu konuda en geçerli 'kişisel ihtiyaçlar ve bağlılık teorisi', Connell'in öz-sistem modelidir. Bu modele göre kişinin yeterli olma, özerk olma ve ait olma gibi temel psikolojik ihtiyaçları vardır. Öğrencinin bu ihtiyaçlarını sınıf ortamından karşılama düzeyi onun okula bağlılık düzeyini de belirlemektedir (Connell ve Wellborn, 1991).

Özerklik, çocukların ve gençlerin, büyükleri tarafından dışlanmadığı, kendisine yakınlık duyulduğu, kendini ait hissettiği ortamlarda gelişir. Özerkliğe sahip öğrenci seçebilme hakkının olduğunu bilecek ve kişisel amaçları ile davranışları arasında bir bağlılık olduğunu bilecektir (Connell ve Wellborn, 1991).

Bireyler, başkaları tarafından kontrol edilmeden, bireysel olarak kendi iradeleri ile bazı şeyleri yapmak isterler. Özerklik ihtiyacı, öğrencinin, seçim hakkına sahip olduğu, dış baskının olmadığı, göreceli özgürlüğe sahip olduğu, kararlara katılabildiği sınıf ortamlarında karşılanır (Connell ve Wellborn, 1991).

Öğrencilerin özerklik ihtiyacı, etkinliklere hangi sebeplerle katıldıkları sorularak değerlendirilmiştir. Etkinliklere kendi isteği ile veya haz duyma şeklinde içsel sebepler bildirenlerin özerklik düzeyi, olumlu yönde davranışsal ve duygusal bağlılık ile ilişkili bulunmuştur (Connell ve Wellborn, 1991).

Özerkliğin desteklendiği ortamlarda, bağlılığın artacağı varsayılır. Özerkliğin desteklendiği sınıflarda öğrencinin seçimi vardır, kararlar ortaklaşa alınır, dış kontrol, ödül, ceza ve not yoktur (Connell ve Wellborn, 1991).

İki farklı çalışmanın birinde banliyödeki bir lisenin öğrencilerine öğretmenleri hangi konuyu ne zaman ve nasıl işleyeceklerine dair daha çok seçim hakkı tanımış ve sonuçta öğrencilerin daha stratejik oldukları, zorluk karşısında daha uzun süre dayandıkları (Bilişsel bağlılık) görülmüştür. İkinci bir araştırmada ise, öğretmenin kontrol ve disiplinin fazlaca hissedildiği ve öğrencilerin karar almaya çok sınırlı katılabildiği lise birinci sınıf öğrencilerinde ise birinci gruptaki sonuçlar alınamamıştır. Eccles ve diğerleri (1993) öğrencinin özerkliği için daha az olanak sağlamanın, öğrencinin ilgisinde bir azalmaya yol açabileceğine işaret etmişlerdir ki bu duygusal bağlılığın kavramlarından biridir ve okul yılları boyunca da devam etmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Öğrencinin Yeterlilik (efficacy) İhtiyacı

Yeterlilik; kontrol düşüncesini, strateji kullanımını ve yeteneği içerir (Connell ve Wellborn, 1991). Öğrencinin yeterlilik ihtiyacı karşılandığında, öğrenci başarısını tayin edebileceğine (kontrol inancı), neyi yapmanın kendisine fayda getireceğine (strateji inancı) ve başarılı olacağına (kapasite) inanır. Eğer öğrenci optimal yapıda olan ve kendisini istediği sonuca götürecek yeterli bilginin etkili olarak sunulduğuna inandığı bir sınıfta ise yeterlilik inancının karşılandığı varsayılır (Skinner ve Belmont, 1993).

Başarı beklentisi bağlılığı artırır. Bir öğrencinin okulda başarılı olabileceğine dair inancı öğrenci başarısıyla ilgili en önemli motivasyonel faktörlerdendir. Kendi çabasına dayalı başarıyı uman ve bunu elde eden öğrenci, okul çalışmalarına daha çok

zaman ayırır ve enerji harcar ve daha çok katılım sağlar, daha zor ödevleri seçer ve okul çalışmalarlarıyla ilgili daha olumlu hisler duyar (mutluluk, gurur ve özsaygı gibi) (www.ericdigests.org). Skinner ve Belmont'a (1993) göre, öz-yeterliği karşılanan öğrencinin okul bağlılık düzeyinin de yüksek olacağını belirtmiştir. Aynı şekilde Leithwood ve Jantzi (2000) de öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin okul bağlılığının da yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin Öz-Yeterliklerini (Self-Efficacy) Arttırma Konusunda Öğretmenlerin Yapması Gerekenler

Öz- yeterlik duygusunun, öğrencinin okuldaki başarısı üzerinde ve öğrendiği konuya yoğunlaşmada önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle öğretmenler (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, 134-135):

- **Öğrencilerin yüksek ancak doğru öz-yeterlilik inancına sahip olmalarını sağlamalıdır.** Öğrenci, konuyu veya ödevi yapabileceğine inanırsa ancak yoğunlaşabileceği motivasyonu sağlar. Öğretmen öğrencilere, makul bir öz-yeterlilik bilincine sahip olacak doğru geribildirimde bulunmalıdır. Bu tip bir geribildirim, göreve dönük, spesifik olmalıdır ve öğrenciye sahip olduğu beceri hakkında bilgi vermelidir. Örneğin, “sınav kağıdın iyi”, “iyi bir iş başardın” demektense öğretmen, verilen kağıt veya ödev hakkında spesifik geribildirimde bulunmalıdır. Örneğin, “bölümler arasında iyi geçiş yapmışsın”, “iyi organize olmuşsun”, “fikirleri güzel bir şekilde açıklamışsın” gibi. Bunun yanında öğretmen, öğrencinin gerçekçi bir öz-yeterlilik duygusuna sahip olmasını da sağlamalıdır ve ona esas uzmanlığının, becerisinin ve yeterliliğinin gelişmeye devam edeceğini söylemelidir. Yani, eğer öğrenci hak etmiyorsa olumlu bir geribildirimde bulunmamalıdır. Bunun yerine öğrenciye eksik olduğu, tamamlaması gerekli yönleri hakkında bilgi verilmeli, bununla ilgili bir çerçeve kurulmalı ve bu alanları geliştirme fırsatları verilmelidir.
- **Öğrenciye belirli bir çaba sonucunda ulaşabileceği, ilgi çekici akademik görevler verilmelidir.** Öğrencinin öz- yeterlilik inancı, sadece gerçekçi geribildirimle gelişmez, aynı zamanda öğrencinin istediği akademik görevlerdeki gerçek başarısı yoluyla da gelişir. Kolay görevlerdeki uygulamaların, becerilerin otomatikleşmesi üzerindeki olumlu etkisinin bilinmesine rağmen, çocuklar zor görevler alıp bunlarda başarılı olmak

suretiyle motive olmak, yeni beceriler geliştirmek ve uzmanlaşmak istemektedirler. Örneğin, öğrenciye kolayca okuyabileceği metinler verilmemelidir. Bunun yerine okuma düzeyinin biraz üzerindeki metinleri okumasını istemek, öğrenci başarılı olduğu sürece, öğrencinin öz-yeterliğini arttıracaktır.

- **Yeterlilik veya kabiliyetin değişebilir, kontrol edilebilir bir gelişim kavramı olduğu inancı teşvik edilmelidir.** Öğrenciler eğer belli bir çabayla bir alanda uzmanlaşabileceklerini bilirlerse, o etkinliğe bağlılıkları artacaktır. Bu yüzden tüm öğrencilerle ,az-çok kabiliyetli, kız- erkek, azınlık veya çoğunluğa ait, iletişim kurulmalıdır.
- **Öğrencinin her alanda yeterliğinin olmadığını, belirli alanlarda olduğunu vurgulayıp desteklenmelidir.** Genel anlamda öğrencinin başarılarını övmek, akademik anlamda genel psikoloji için önemli olsa da gerçeği geribildirimde bulunmak, öğrencinin gerçeği öz-yeterlik duygusunu geliştirmesinde önemlidir. Öğrencinin öz-yeterliğini geliştirmesi için; genel, samimi olmayan övgülerden öte ona bu özelliğini geliştirecek öğrenme fırsat ve imkanları verilmelidir.

Özetle şunlar söylenebilir; ihtiyaçlar üzerine yapılan araştırmalar bize bağlamsal (contextual) etkenlerin bağlılığı neden artırdığı yönünde teorik bir bakış açısı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, okul bağlılığı ile ihtiyaçlar arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Akran Grubu ve Ailenin Okul Bağlılığı Üzerindeki Etkisi

Connell ve Klem (2004)'e göre destekleyici ve ilgi gösterilen bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler (www.irre.org).

Kinderman akran grubuyla yüksek bağlılık düzeyine sahip lise öğrencilerinin, okul yılları boyunca davranışsal bağlılık düzeylerini de artırdıklarını saptamıştır. Tam tersine ortaokul yıllarında akran grubu tarafından dışlanan öğrenciler, gerek davranışsal gerekse de duyuşsal bağlılıkları, devamsızlık ve uygunsuz davranışlar edinme yönünden risk altındadırlar. Okul kurallarına uymayan veya okulu sevmeyen

öğrenci, arkadaş grubunu destekleyici bulmayacaktır. Çocuklukta ve ergenlikte, akran grubu tarafından dışlanan öğrencilerin okulu terk etme olasılığı da artmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004, 77).

Green ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalarda da akranları tarafından kabul gören öğrencilerin akademik ve bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Osterman, 2000, 52).

Farklı bir çalışmada ise, sınıf üyelerinin fikirleri etkin olarak tartıştığı, fikir alışverişinde bulunduğu ve birbirlerinin fikirlerini eleştirdiği durumlarda bilişsel bağlılığın yüksek olduğu bulunmuştur (Guthrie ve Wigfield, 2000, 410).

Akran grubu normları ve değerleri sınıf çevresini oluşturan önemli bileşenlerdendir. Bu alanda yapılan çalışmalara göre (www.dest.gov.au):

- Okul bağlılık düzeyi yüksek bir akran grubuna ait olmak bireysel düzeyde davranışsal bağlılığı artırma eğilimindedir. Aynı şekilde 'delikanlı' oldukları için öğrenmeyi reddeden akran grubunun da öğrencilerin bağlılıkları üzerinde olumsuz etkisi vardır.
- Kız öğrencilerin destekleyici bir okul öğrenme grubuna dahil olma olasılıkları erkeklere göre daha fazladır.
- Fikirlerin tartışılması, çalışmaların değerlendirilmesi, öğrenme sürecindeki diğer akran etkileşim biçimlerinin bilişsel bağlılığı arttırdığı saptanmıştır.

Bruce ve Crump (2003,121) ailelerin okul bağlılığı üzerindeki önemine değinmişler ve öğrencinin okula uyumu ve bağlılığı konusunda ailelerin kolaylaştırıcı bir faktör olabileceklerini göstermişlerdir.

Aile katılımı tipik olarak öğrenci bağlılığını ve başarısını artırır ve önemli bir özellik olarak okul kültürünü yükseltir. İlk ve ortaokul düzeyinde çocukların okula katılımının aile içinde tartışılmasının öğrenci bağlılığına önemli etkisi vardır. Özellikle duygusal bağlılık için olumlu aile- öğrenci ilişkisi , öğrencinin bağlılığına önemli katkıda bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda öğrencinin performans

amaçlarından ziyade, uzmanlaşmaya odaklanmasını öngörmektedir (Bruce ve Crump (2003, 122).

Çocuklar kendi dünyalarını anlamlandırırken, etkin olarak yoğunlaşırlar. Çocuklar zor ve karışık bir problemle karşılaştıklarında, öğrenme konusunda ısrarlı olurlar. Ancak öğrenmeye içsel olarak motive olmuş olarak başlasalar da, ilerleyen yıllarda bağlılık düzeyleri düşer (Brewster ve Fager, 2000, www.nwrel.org).

Bu değişime neden olan etkenleri Voke (2002) şöyle sıralamaktadır: Öncelikle çocuğun ev ortamı, bu anlayışı geliştirmesinde etkili olur. Bu ortam çocuğun merakını ve araştırma isteğini desteklerse ve dünyaya bakış açısını genişletecek kaynaklar sağlarsa, çocuğun öğrenmesi için doğal motivasyonu sağlanmış olur. Tam tersine çocuğun ev ortamı çocuğun doğal merakını köstekler ve yeterlilik duygusunu ve öz değerliğini yadırgarsa, zaman içinde çocuğun bağlılık düzeyi düşer (www.k12.wa.us).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığı için tarama modelindedir.

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994,77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 65 kamu lisesinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencileri ve bu liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan Ankara ili merkez ilçelerinde toplam 65 kamu lisesinde, 13128 erkek ve 14633 kız olmak üzere toplam 27761 lise birinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Tablo 2’de bu sayının ilçelere göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 2. Ankara Merkez İlçelerindeki Lise ve Lise Bir Öğrenci Sayıları

İlçeler	Toplam lise sayısı	Toplam lise 1 Öğrenci sayısı
Yenimahalle	12	5212
Mamak	9	3519
Altındağ	6	2306
Keçiören	13	5958
Etimesgut	3	1513
Çankaya	16	6028
Sincan	4	2742
Gölbaşı	2	483
Toplam	65	27761

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın evreninde bulunan Ankara’nın merkez ilçelerindeki 65 kamu lisesi ve toplam 27761 lise 1.sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Toplam 27761 kişilik bu evreni, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 381 kişiden oluşacak bir örneklemin temsil edeceği anlaşılmaktadır (Anderson,1990.Akt: Balcı, 2004, 95). Ancak araştırmacı anket uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ve geri dönüşlerdeki kayıpları dikkate alarak örneklem büyüklüğünü 408 olarak belirlemiştir.

Tüm ilçelerde bulunan 65 liseye ulaşmanın ekonomik ve zaman güçlüğü göz önünde bulundurularak, örnekleme alınan lise sayısı 17 okulla sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma yapılırken şu aşamalar kullanılmıştır: Lise sayısı beş’e kadar olan ilçelerden bir, beş ile 10 arasında lisesi olan ilçelerden iki, 10 ile 15 arası olan ilçelerden üç ve 15’ten fazla liseye sahip ilçelerden ise dört lise örnekleme alınmıştır. Örnekleme alma yöntemi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Belirleme Tablosu

Toplam Lise Sayısı	Seçilen Lise Sayısı
1-5	1
5-10	2
10-15	3
15 ve üstü	4

Örnekleme alınan lise sayısı Tablo 4’te gösterilmiştir. Örnekleme alınan öğretmenler de, örnekleme alınan liselerdeki kura ile belirlenen şubenin dersine giren öğretmenlerdir. Örnekleme alınan liselerdeki tüm yöneticiler örnekleme dahil edilmiştir. Elde edilmesi amaçlanan 408 öğrenciye ulaşmak için, örnekleme alınan her okuldan, kura ile belirlenen şubenin 24 öğrencisine anket uygulanmıştır.

Tablo 4. Örnekleme Alınan Lise Sayısı

İlçeler	Mevcut Lise Sayısı	Örnekleme Alınan Lise Sayısı
Yenimahalle	12	3
Mamak	9	2
Altındağ	6	2
Keçiören	13	3
Etimesgut	3	1
Çankaya	16	4
Sincan	4	1
Gölbaşı	2	1
TOPLAM	65	17

Anketler dağıtılırken örnekleme bulunan okullardaki rehber öğretmenlerden yardım alınmıştır. Bundan dolayı anketlerin doldurulmasında problem yaşanmamış, öğretmenlerin derslerinin olduğu günler tespit edilerek uygulama yapılmıştır. Tüm liselerde Lise birinci sınıf öğrencilerinin derslerine giren öğretmenlerin tamamına

yakınına uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılan okullar, öğrenci, öğretmen ve yönetici sayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo.5 Uygulama yapılan okullar ve öğrenci, öğretmen sayıları

İlçeler	Uygulama Yapılan Liseler	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Uygulama Yapılan Öğrenci sayısı	Uygulama Yapılan Öğretmen sayısı	Uygulama Yapılan Yönetici sayısı
Çankaya	Dikmen Lisesi	180	358	24	8	3
	Kılıçarslan Lisesi	134	111	24	7	2
	Seyranbağları Lisesi	107	94	24	10	4
	Tınaz tepe lisesi	150	194	24	8	3
Altındağ	Gazi lisesi	246	234	24	10	3
	Yıldırımbeazıt Lisesi	84	82	24	8	2
Etimesgut	Mehmetçik Lisesi	188	219	24	6	3
Gölbaşı	Dr.Şerafettin Tombuloğlu Lisesi	153	156	24	7	2
K.Ören	Fatih Sultan M. Lisesi	309	468	24	10	4
	Kalaba Lisesi	277	316	24	9	3
	Kanuni Lisesi	357	357	24	10	4
Mamak	Türküzü Şehit Nuri Pamir lisesi	148	181	24	7	2
	Ege Lisesi	215	214	24	8	2
Sincan	Sincan Lisesi	357	332	24	9	2
Y.Mahalle	M. Kemal Lisesi	157	226	24	7	3
	Y.Kemal Beyatlı Lisesi	363	417	24	8	3
	Şentepe Lisesi	103	184	24	8	3
Toplam		27761		408	140	48

Tablo 5’te görüldüğü gibi Okul Bağlılığı anketi Ankara ili Merkez ilçelerinde toplam 65 lisede 408 öğrenciye, 140 öğretmene ve 48 yöneticiye uygulanmıştır.

Öğrencilere uygulanan anketlerden 13'ü, öğretmenlere uygulanan anketlerden 19'u ve yönetici anketlerinden de bir tanesi hatalı doldurulduğu için analize alınmamıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada Ankara ili Merkez ilçelerindeki 65 kamu lisesinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinin 'okula bağlılık durumlarının' saptanması amacıyla, araştırmacı tarafından bir ölçek hazırlanmıştır. Öğrencilere uygulanan bu ölçeğin ilk kısmında öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise öğrencilerin okul bağlılık durumlarının saptanması için sorular yer almaktadır.

Öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenleri saptamak için ise öğretmen ve yöneticilere uygulanmak üzere bir ölçek yine araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu ölçek de iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenleri saptamaya ilişkin sorular ve öneriler yer almaktadır.

Hazırlanan ölçek taslağı tez danışmanı ve uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan tepkilere göre, ölçek taslakları düzeltilerek ön uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Okul Bağlılığı Ölçeği

Okul bağlılık ölçeğini hazırlamak için konuyla ilgili alanyazın taranmış, konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiştir. İlgili alanyazın incelenmesi sonucunda 50 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek taslağının oluşturulmasında bu havuzdan yararlanılmış ve tez danışmanı ile görüşülerek 45 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Hazırlanan ölçek taslağı, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek taslağı eğitim

yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan kişilerin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Yüksel Özden, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Dr. Şakir Çınkır, Dr. Ömay Çokluk ve Ar.Gör. Sabri Güngör) görüşleri doğrultusunda 40 maddeye indirilmiştir. Öğretmen ve Yöneticilere uygulanacak ‘bağlılığı azaltan nedenler’ anketi 31 maddeye ve ‘öneriler’ alt ölçeği ise 15 maddeye indirilmiştir.

Okul bağlılığı ölçeği, öğrencilerin okula bağlılık durumlarını ölçen, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir: (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta derecede katılıyorum, (4) Çok katılıyorum, (5) Pek çok katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır.

Hazırlanan ölçek, uzman görüşüne sunulduktan sonra ön uygulama yapılmıştır. Okul bağlılık anketinin ön uygulaması evrende yer alan okullarla benzerlik gösteren ancak örnekleme yer almayan; Altındağ İnönü lisesi ve Keçiören Etlik ve Pursaklar liselerinde 140 öğrenciye ve 110 öğretmene ve yöneticiye uygulanmıştır. Örneklem kapsamındaki öğrencilerin %53,6’sı kız (75) ve % 46,4’ü erkektir (65).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett testlerinin sonuçlarının faktör analizi yapmaya imkan vermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini tespit etmek için Component Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

40 maddeyle yapılan ilk analiz sonucunda KMO değeri .824 ve Barlett’s test of sphericity değerinin 2294,825 ($p < 0,01$) ve anlamlılık değerinin .000 çıkması faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise faktör analizi yapabilmek için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006, 322). Madde faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olması, maddelerin seçiminde iyi bir ölçüttür (Büyüköztürk, 2004, 118). Bu nedenle faktör analizi sonuçlarına göre faktör yük değeri 0.45’in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen

faktörlerin alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Faktörlerden alfa güvenilirlik dereceleri .60'ın altında olanlar da ölçekten çıkarılmıştır.

Güvenirlik çalışmaları için, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Kalaycı'nın (2006, 405) alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri esas alınmıştır. Bu kriterler şu şekildedir:

$.00 \leq \alpha \leq .40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$.40 \leq \alpha \leq .60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$.60 \leq \alpha \leq .80$ ise ölçek oldukça güvenilirliktedir.

$.80 \leq \alpha \leq 1$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirliktedir.

Maddelerin içerikleri ölçülen özellikler dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. İlk faktör öğrencinin içsel bağlılığı, ikinci faktör okul ortamı-bağlılık ilişkisi, üçüncü faktör okul programı-bağlılık ilişkisi, dördüncü faktör okul yönetimi-bağlılık ilişkisi, beşinci faktör ise öğretmen-bağlılık ilişkisi olarak isimlendirilmiştir.

Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır bu konuda Büyüköztürk (2004, 165) genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha küçük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini önermektedir.

Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları şu şekildedir:

Okul bağlılığı ölçeğinin (OBÖ) birinci boyutu olan 'Öğrencinin içsel bağlılığı' boyutunda 9 madde bulunmaktadır ve ölçeğinin 1,2,3,4,5,6,7,8 ve 9. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .488 ile .728 arasında değişmektedir. Bu boyut ölçekte ölçülmek istenen özelliklerin %14,723'ünü açıklamaktadır. Birinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo.6
Öğrencinin İçsel Bağlılığı Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Öğrencinin İçsel Bağlılığı Boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
1	.728	.404
2	.680	.548
3	.639	.646
4	.571	.515
5	.564	.378
6	.544	.522
7	.534	.508
8	.532	.318
9	.488	.504
Cronbach Alfa Katsayısı= .826 Açıklanan Varyans: %14,723		

Ölçeğin ikinci boyutu olan ‘Okul ortamı- bağlılık ilişkisi’ boyutunda 6 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 10,11,12,13,14 ve 15. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .523 ile .693 arasında değişmektedir. İkinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 7’de gösterilmiştir

Tablo.7
Okul Ortamı-Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Okul ortamı- bağlılık ilişkisi Boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
10	.693	.482
11	.673	.467
12	.611	.462
13	.607	.585
14	.590	.518
15	.523	.515
Cronbach Alfa Katsayısı= .785 Açıklanan Varyans:%11,706		

Ölçeğin üçüncü boyutu ise ‘Okul programı bağlılık ilişkisi’dir. Bu boyutta 4 madde bulunmaktadır. Okul programı- bağlılık ilişkisi alt boyutunda ölçeğin 16,17,18 ve 19. maddeleri bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .610 ile .740 arasında değişmektedir. Üçüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 8’de gösterilmiştir

Tablo.8
Okul Programı- Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Okul Programı- bağlılık ilişkisi Boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
16	.740	.455
17	.696	.364
18	.691	.441
19	.610	.327
Cronbach Alfa Katsayısı= .756 Açıklanan Varyans: % 9,521		

Ölçeğin dördüncü boyutu ise ‘Okul yönetimi ve bağlılık ilişkisidir.’ Bu boyutta bulunan 5 madde ölçeğin 20,21,22,23 ve 24. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yükleri .456 ile .746 arasında değişmektedir. Dördüncü boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 9’da gösterilmiştir

Tablo.9
Okul Yönetimi -Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Okul yönetimi -bağlılık ilişkisi Boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
20	.746	.400
21	.598	.491
22	.598	.634
23	.499	.458
24	.456	.408
Cronbach Alfa Katsayısı= .653 Açıklanan Varyans: %8,666		

Ölçeğin son boyutu ise ‘Öğretmen–bağlılık ilişkisidir’. Bu boyutta 3 madde bulunmaktadır, bunlar ölçeğin 22, 24 ve 26. maddeleridir. Faktör yükleri .663 ile .774 arasında değişmektedir. Beşinci boyuta ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo 10’da gösterilmiştir

Tablo.10
Öğretmen- Bağlılık İlişkisi Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Öğretmen- bağlılık ilişkisi Boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
25	.774	.498
26	.701	.438
27	.663	.392
Cronbach Alfa Katsayısı=.697 Açıklanan Varyans: %7,948		

Tüm boyutların açıkladığı varyans oranları ve alfa değerleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo.11
Okul Bağlılığı Ölçeği Alt Boyutları Alfa Katsayıları

Faktör	Açıkladığı varyans %	Alfa
Öğrencinin İçsel Bağlılığı	14,723	.826
Okul Ortamı Bağlılık İlişkisi	11,706	.785
Okul programı bağlılık ilişkisi	9,521	.756
Okul Yönetimi bağlılık ilişkisi	8,666	.653
Öğretmen bağlılık ilişkisi	7,948	.697
Toplam	52,565	.915

Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler Anketi

Öğretmen ve yöneticilere uygulanan anketin 31 maddeyle yapılan ilk analizi sonucunda KMO değeri .862 ve Barlett's test of sphericity değerinin .000 çıkması dataların analize alınmaya uygun olduğunu göstermektedir. Varimax rotasyonu sonucunda ölçekten 1,4,5,6,8,14,17,30 ve 31 nolu maddeler çıkarılmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için kalan maddelerle yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin ağırlıklı olarak 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Özdeğeri 1 in üstünde olan bu 4 bileşenin ölçülmeye çalışılan özellikleri açıklama oranları sırasıyla şöyledir: 1. bileşen toplam varyansın %21,211 ini, 2. bileşen % 17,862 sini 3. bileşen % 14,953 ünü ve 4. bileşen ise 9,291 ini açıklamaktadır. Toplamda bu ölçek, ölçülmeye çalışılan özelliğin % 63,317 sini açıklayabilmektedir.

Okul bağlılığını azaltan nedenler ölçeğinin birinci boyutuna ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonlarına ait veriler tablo12'de gösterilmiştir.

Tablo.12
Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler Boyutu		
Madde No	Faktör Yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1	.816	.392
2	.783	.424
3	.692	.535
4	.677	.637
5	.668	.710
6	.665	.649
7	.632	.613
8	.592	.585
Cronbach Alfa Katsayısı=.906 Açıklanan Varyans: %21,211		

Ölçeğin birinci boyutu ‘Öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutudur’. Bu boyutta bulunan 8 madde ölçeğin 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.maddeleridir. Bu maddelerin faktör yükleri .592 ile .816 arasında değişmektedir. Bu boyutun ölçekte istenilen özellikleri açıklama varyansı %21,211’dir .

Ölçeğin ikinci boyutuna ait veriler tablo 13’te verilmiştir.

Tablo.13
Programdan kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Programdan kaynaklanan nedenler Boyutu		
Madde No	Faktör Yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
9	.860	.798
10	.817	.649
11	.797	.665
12	.766	.609
13	.760	.592
Cronbach Alfa Katsayısı= .913 Açıklanan Varyans: %17,862		

Ölçeğin ikinci boyutu olan ‘Programdan kaynaklanan nedenler’ boyutunda 5 madde bulunmaktadır ve ölçeğin 9,10,11,12 ve13. maddeleridir. Bu maddelerin faktör yüklerinin dağılımları .760 ile .860 arasında değişmektedir. Bu boyutun ölçekte istenilen özellikleri açıklama varyansı %17,862’dir.

Ölçeğin üçüncü boyutuna ait veriler tablo 14’te verilmiştir.

Tablo.14
Öğrencinin kendisinden ve okul ortamından kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

Öğrencinin kendisinden ve okul ortamından kaynaklanan nedenler Boyutu		
Madde No	Faktör Yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
14	.777	.659
15	.741	.662
16	.681	.646
17	.648	.457
18	.541	.397
19	.473	.567
Cronbach Alfa Katsayısı= .792 Açıklanan Varyans: %14,953		

Ölçeğin üçüncü boyutu ise ‘Öğrencinin kendisinden ve okul ortamından kaynaklan nedenler’ dir. Bu boyutta 6 madde bulunmaktadır. Okul programı- bağlılık ilişkisi alt boyutunda ölçeğin 14,15,16,17,18 ve 19. maddeleri bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .473 ile .777 arasında değişmektedir. Bu boyutun ölçekte istenilen özellikleri açıklama varyansı %14,453’tür.

Ölçeğin dördüncü boyutuna ait veriler tablo 15’te verilmiştir.

Tablo.15
Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler Boyutu Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler Boyutu		
Madde No	Faktör Yük değeri	Madde Toplam Korelasyonu
20	.837	.501
21	.719	.559
22	.462	.472
Cronbach Alfa Katsayısı= .660 Açıklanan Varyans: %9,291		

Ölçeğin son boyutu ise ‘Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler’ dir. Bu boyutta 3 madde bulunmaktadır. Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler alt boyutunda ölçeğin 20,21 ve 22. maddeleri bulunmaktadır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .462 ile .837 arasında değişmektedir. Bu boyutun ölçekte istenilen özellikleri açıklama varyansı %9,291’dir.

Yine öğretmen ve yöneticilere uygulanan öneriler alt ölçeğine ait faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları tablo16’da gösterilmiştir.

Tablo.16
Öneriler Alt Ölçeği Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde No	Faktör Yüğü değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1	.759	.337
2	.707	.621
3	.706	.662
4	.702	.656
5	.642	.423
6	.624	.726
7	.583	.663
8	.837	.621
9	.815	.662
10	.635	.537
Cronbach Alfa: .863 Açıklanan Varyans: %60,422		

Bu bulgulara göre öğrencilere uygulanan Okula Bağlılık Ölçeğinin beş faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Aynı şekilde öğretmen ve yöneticilere uygulanan Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler ve Öneriler ölçeğinin de dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler, bilgisayarda SPSS İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir.

Öğrencilerin okul bağlılığı durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri bulunmuş, bu değerlerin öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkisiz t-testi ile, anne ve babalarını eğitim durumuna ve ailenin gelir durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü ANOVA (One-way ANOVA) ile bakılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin görüşleri, aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) ile betimlenmiştir. Boyutlara göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkisiz t-testi ile bakılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde lise birinci sınıf öğrencilerinin okul bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş olan anket aracılığı ile toplanan verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Öncelikle öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve ailenin gelir durumuna ilişkin betimsel tablolar ve yorumlar verilmiş ardından okul bağlılığının cinsiyete, anne-babanın eğitim durumuna ve ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra öğretmen ve yöneticilere ait betimsel tablolar ve yorumlar verilmiş ve okul bağlılığını azaltan nedenlerle ilgili olarak bulunan dört faktöre göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır.

Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ailenin gelirine göre dağılımları incelenmiştir.

Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile ilgili kişisel bilgileri Tablo-17’de yer almaktadır.

Tablo.17
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı

Öğrenci Cinsiyeti	N	%
Kız	224	56,7
Erkek	171	43,3
Toplam	395	100

Araştırmaya katılan 395 öğrencinin %56,7'si kız, %43,3'ü erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan Ankara ili merkez ilçelerdeki lise birinci sınıf öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Anne-Baba Eğitim Durumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin Anne-baba eğitim durumlarıyla ilgili kişisel bilgileri Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo.18
Araştırmaya katılan öğrencilerin Anne-Baba eğitim durumuna göre dağılımları

Eğitim Durumu	Annenin Eğitim Durumu		Babanın Eğitim Durumu	
	N	%	N	%
İlkokul	189	47,8	97	24,6
Ortaokul	110	27,8	98	24,8
Lise	74	18,7	140	35,4
Üniversite	22	5,6	60	15,2
Toplam	395	100	395	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden annesinin eğitim durumu ilkökul mezunu olanların oranı % 47,8 ortaokul mezunu olanların oranı % 27,8 lise mezunu olanların oranı % 18,7 ve üniversite mezunu olanların oranı ise % 5,6'dır. Bu veriler incelendiğinde Ankara Merkez ilçelerde bile üniversite mezunu kadınların oranının hala düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden babasının eğitim durumu ilkökul mezunu olan öğrencilerin oranı % 24,6 ortaokul mezunu olanların oranı % 24,8 lise mezunu olanların oranı %35,4 ve üniversite mezunu olanların oranı ise % 15,2'dir. Görüldüğü gibi erkeklerin eğitim durumu kadınlara göre yüksek bir dağılım göstermektedir.

Ailenin gelir durumu

Bu bölümde ailenin gelir durumu hesaplanırken TÜİK (Türkiye İstatistik kurumu) nun sıralı % 5, 10 ve 20'lik dilimlerinden yararlanılmıştır. Bu verilere göre Mart 2006 itibariyle dört kişilik ailenin açlık sınırı 600 YTL, fakirlik sınırı ise 1700 YTL sınırı baz alınarak hesaplanmıştır (<http://www.tuik.gov.tr>).

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile gelirleriyle ilgili kişisel bilgileri Tablo.19'da verilmiştir.

Tablo.19

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımları

Aile Gelir Durumu	N	%
0-750 YTL	158	40
751-1700 YTL	199	50,4
1701 YTL ve üstü	38	9.6
Toplam	395	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden aile geliri 0-750 YTL olanların oranı %40, 751-1700YTL arasında olanların oranı %50,4 ve 1701 YTL ve üzerinde olanların oranı ise % 9,6'dır. Bu verilerden araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%90,4) alt ve orta gelir düzeyinde olduğu, sadece %9,6'sının ailesinin üst gelir grubunda olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Okul Bağlılık Durumlarına İlişkin Boyutlara Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin 'İçsel bağlılık' boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo.20
Öğrencilerin İçsel Bağlılık Boyutu İfadelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

İçsel Bağlılık	\bar{X}	Standart Sapma	Katılma Sırası
1- Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım	3,65	0,97	3
2- Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim	3,36	1,10	6
3- Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim	3,83	1,00	2
4- Okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum	3,14	1,15	8
5- Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum	4,74	0,62	1
6- Okula gitmeden önce ödev ve çalışmalarımı ilgili hazırlığımı yaparım	3,64	1,13	4
7- Sınıfta işlediğimiz konuları sınıf dışında da arkadaşlarımla konuşur ve tartışırım	3,27	1,15	7
8- Okul çalışmalarımı tamamlamak için yeterli çabayı gösterdiğimi düşünüyorum	3,55	1,08	5
9- Sınıfta zor olan ödev ve çalışmalarını tercih ederim	2,96	1,21	9

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların ‘liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum’ ($\bar{X}=4,74$) ifadesine en fazla katıldıkları, ‘sınıfta zor olan ödev ve çalışmalarını tercih ederim’ ($\bar{X}=2,96$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Okul ortamı-bağlılık ilişkisi’ boyutu ifadelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo.21
Öğrencilerin Okul Ortamı- Bağlılık İlişkisi Boyutu İfadelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Okul ortamı bağlılık ilişkisi	\bar{X}	Standart Sapma	Katılma Sırası
10- Okulda kendimi mutlu hissedirim	3,95	1,10	4
11- Okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim	4,24	0,97	1
12- Okula isteyerek, zevkle giderim	4,12	1,02	2
13-Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir	3,73	1,11	5
14-Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım	4,05	1,04	3
15-Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım	3,73	1,38	5

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların ‘okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim’ ($\bar{X}=4,24$) ifadesine en fazla katıldıkları, ‘okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir’ ($\bar{X}=3,73$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Okul programı-bağlılık ilişkisi’ boyutu ifadelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo.22
Öğrencilerin Okul Programı- Bağlılık İlişkisi Boyutu İfadelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Okul programı bağlılık ilişkisi	\bar{X}	Standart Sapma	Katılma Sırası
16- Okul bize iş yaşamında gerekli olan becerileri kazandırır	3,95	1,15	2
17- Okulda öğretilenler ilgimi çeker	3,75	1,02	4
18- Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm	4,17	1,01	1
19- Okulda yararlı beceriler ediniriz	3,94	1,14	3

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların ‘okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm’ ($\bar{X}=4,17$) ifadesine en çok katıldıkları, ‘okulda öğretilenler ilgimi çeker’ ($\bar{X}=3,75$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Okul yönetimi-bağlılık ilişkisi’ boyutu ifadelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo.23
Öğrencilerin ‘Okul Yönetimi- Bağlılık’ İlişkisi Boyutu İfadelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Okul yönetimi bağlılık ilişkisi	\bar{X}	Standart Sapma	Katılma Sırası
20- Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm	4,21	1,07	1
21- Okulda kendimi güvende hissederim	3,48	1,32	3
22- Okulda alınan kararlara katılırım	3,48	1,37	3
23- Okulun etkili disiplin kurallarının olmasından memnuntum	3,53	1,19	2
24- Okul yönetimi ders dışı sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencileri destekler	3,26	1,37	4

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların ‘okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm’ ($\bar{X}=4,21$) ifadesine en çok katıldıkları, ‘okul yönetimi ders dışı sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencileri destekler’ ($\bar{X}=3,26$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘Öğretmen-bağlılık ilişkisi’ boyutu ifadelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo.24
Öğrencilerin ‘Öğretmen- Bağlılık’ İlişkisi Boyutu İfadelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Öğretmen bağlılık ilişkisi	\bar{X}	Standart Sapma	Katılma Sırası
25- Öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar	3,25	1,34	3
26-Öğretmenlerimin çalışmalarında beni desteklediklerini düşünürüm	3,37	1,22	1
27- Sınıf içi çalışmalarımı ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim	3,36	1,32	2

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların ‘öğretmenlerimin çalışmalarında beni desteklediklerini düşünürüm’ ($\bar{X}=3,37$) ifadesine en çok katıldıkları, ‘öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar’ ($\bar{X}=3,25$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Bu bulgulara bakıldığında öğrencilerin okul bağlılıklarının daha çok üniversiteye odaklı, zorluklarla karşılaştığında vazgeçen (non-resilient), durumu kurtaracak kadar çalışan öğrencilerin özelliklerine uyduğu görülmektedir. Burada öğrencilerin en düşük düzeyde katıldıkları ‘sınıfta zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederim ve okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum maddeleri 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.

Öğrencilerin en çok katıldıkları madde olan ‘liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum’ öğrencilerin daha çok sembolik bağlılık sağladıkları şeklinde

yorumlanabilir. Esasen lise eğitiminden sonra üniversite eğitimine 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) ve bu durum okul bağlılığının bir göstergesidir, ancak Schlechty'nin de (2001, 72) belirttiği gibi sembolik bağlılık (ritual engagement) sağlayan öğrenciler ne gerekiyorsa onu yaparlar, sınavda başarılı olmak için kitap okurlar veya bir okul kabul edilmek için iyi not almaya çalışırlar.

Öğrencilerin, okul programı-bağlılık boyutunda en az katıldıkları 'okulda öğretilenler ilgimi çeker' ifadesi daha çok yürütülen programla 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 nedenle öğrencileri derse katmanın en iyi yolu, içeriğin ilginç olması veya öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirilmesidir.

Öğrencilerin Okul Bağlılık Durumları İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin okul bağlılık durumları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo.25
Öğrencilerin okul bağlılığı ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre T-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek	171	95,55	18,30	393	4,38*	.000
Kız	224	103,09	15,77			

*P< .05

Öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [t(393)=4,38 , p<0.05]. Kız öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri (\bar{X} =103,09), erkek öğrencilerininkine göre (\bar{X} =95,55) daha olumludur.

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 işin, farklı sosyalleŐme sreŐlerinden geŐmekte olduklarını ve dolayısı ile erkeklere göre okula daha kolay uyum sağlayıp bağlılık sağladıklarını belirtmektedir (Bruce ve Crump,2003,122).

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre okul bağlılığı görüşlerine ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre okul bağlılığı görüşlerine ait bulgular tablo 26’da verilmiştir.

Tablo.26
Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre okul bağlılığı görüşlerine ait tek faktörlü varyans analizi sonuÇları

Annenin Eğitim durumu	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı fark (LSD)
İlkokul	189	101,19	15,61	3; 391	2,781*	.041	1-3, 2-3
Ortaokul	110	101,04	16,64				
Lise	74	94,70	20,39				
Üniversite	22	99,31	20,75				

*P< ,05

Tablo 22 incelendiğinde, analiz sonuÇları, öğrencilerin okul bağlılığı görüşlerinin annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-391)= 2,781, p< 0.05]. Eğitim durumlarına göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuÇlarına göre annesinin eğitim durumu ilkokul mezunu olanlar (\bar{X} =101,19) ile ortaokul mezunu

olanların ($\bar{X}=101,04$) bağıllık görüşleri, annesi lise mezunu olanların ($\bar{X}=94,70$) görüşlerinden daha yüksektir.

Bu konuda Finn ve Voelkl (2003, 265) öğrencinin okul bağıllık düzeyi üzerinde ailenin sosyo ekonomik düzeyinin önemli bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip ve eğitilmiş ailelerin çocukları okulla daha çok ilgili olmaktadır. İyi eğitilmiş ailelerin çocuklarının okul ilgi düzeyleri de yüksektir ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımın faydalarını daha iyi anlayabilmektedirler.

Bu bulguların tersine yurtdışında yapılan araştırmalara göre ailenin eğitim durumu ile öğrencinin bağıllık durumu arasında pozitif doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarında yüksek bağıllık düzeyi saptanmışken, ilköğretim mezunu ailelerin çocuklarında ise en az bağıllık düzeyi saptanmıştır (Fullarton, 2002, 13).

Yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip ve eğitilmiş ailelerin çocukları okulla daha çok ilgili olmaktadır. İyi eğitilmiş ailelerin okul ilgi düzeyleri de yüksektir ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımın faydalarını daha iyi anlayabilmektedirler (Finn ve Voelkl, 2003,265).

Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmaların tersine, Türkiye’de anne ve babanın eğitim durumunun düşük olması çocuklarının okulu iyi bir gelecek açısından değerlendirip, okula daha çok bağıllık sağladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yurtdışında yapılan çalışmaların tersine ülkemizde annenin eğitim durumu azaldıkça çocukların okula bağıllıklarının artması, eğitimden yararlanamayan ailelerin en azından çocuklarının en üst düzeyde eğitim almaları ve bu yolla gelecekte bir meslek sahibi olmalarını istemeleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü genel olarak anne babasının eğitim durumu yüksek olan çocukların ailelerinin gelir durumları da yüksek olmaktadır. Bu ailelerin çocukları eğitimden yararlanma, eğitime yatırım yapma ve bu yolla geleceklerini garantiye alma konusunda düşük gelirli ve eğitilmiş ailelerin çocuklarına göre daha az istekli olmaktadır denebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre okul bağlılığına ilişkin bulgular tablo 27’de verilmiştir

Tablo.27
Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Okul Bağlılığı Görüşlerine Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı fark (LSD)
İlkokul	97	99,92	16,06	3,391	.162	.922	--
Ortaokul	98	100,14	16,14				
Lise	140	99,10	19,06				
Üniversite	60	100,85	17,06				

Tablo 21 incelendiğinde, analiz sonuçları, öğrencilerin okul bağlılığı görüşlerinin babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(3-391) = .162$, $p < .05$]. Babalarını eğitim durumu ne olursa olsun katılımcıların görüşleri birbirine oldukça benzerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre okul bağlılığı görüşlerine ait bulgular tablo 28’ de verilmiştir

Tablo.28
Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumlarına Göre Okul Bağlılığı Görüşlerine Ait Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Ailenin gelir durumu	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı fark (LSD)
0-750ytl	158	101,91	16,15	2-392	2,973*	.049	1-3,2-3
751-1700ytl	199	99,15	17,68				
1700ytl ve üstü	38	94,73	18,92				

* $P < ,05$

Tablo 24 incelendiğinde, analiz sonuçları, öğrencilerin okul bağlılığı görüşlerinin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2-392)=2,973$, $p<0.05$]. Gelir durumuna göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre ailesi alt ($\bar{X}=101,91$) ve orta ($\bar{X}=99,15$) gelir grubuna ait olan öğrencilerin bağlılık görüşleri üst gelir grubuna dahil olan ($\bar{X}=94,73$) öğrencilerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu da yurtdışındaki bulguların tersi bir durumu ortaya koymaktadır.

Anne ve Babanın eğitim durumundaki sonuçlarda olduğu gibi ekonomik gelir açısından iyi durumda olan ailelerin çocukları, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve eğitimden fayda sağlama anlamında düşük gelire sahip ailelerin çocuklarına göre daha çok yararlanmaktadırlar ve dolayısı ile okul bağlılık durumları da yüksek olmaktadır (HSSE; 2005).

Gerek anne ve babaların eğitim durumları gerekse de gelir durumlarının artmasıyla beraber çocukların okula karşı bağlılık durumlarının düşmesi, kamu liselerindeki ortamların yüksek gelire sahip ailelerin ve eğitilmiş ailelerin çocukları için cazibe merkezi olamadıkları, kendi evlerinin daha çekici ortamlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısı ile kendi evinde daha iyi imkanlara sahip çocuklar için okullar ilgi çekici ortamlar olamamaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, öğrenim durumu ve meslekteki hizmet süresine göre dağılımları incelenmiştir.

Tablo.29
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu Ve Meslekteki Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Erkek	38	31,4
	Kadın	83	68,6
	Toplam	121	100
Öğrenim Durumu	Ön lisans	2	1,7
	Lisans	110	90,9
	Lisansüstü	9	7,4
	Toplam	121	100
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5	8	6,6
	6-10	33	27,3
	11-15	34	28,1
	16-20	25	20,7
	21 ve üstü	21	17,4
	Toplam	121	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,6'sı kadın, %31,4'ü ise erkektir. Bu durum yöneticilerde %63,8 erkek ve %36,2 kadın olarak erkekler lehinedir. Buradan kadınların öğretmenlerden sayıca fazla olmalarına rağmen yöneticilikte fazla yer almadıkları sonucuna varılabilir.

Öğrenim durumunda ise öğretmenlerden ön lisans mezunu olanların oranı %1,7 ,lisans mezunu olanların oranı %90,9 ve yüksek lisans mezunlarının oranı ise % 7,4'tür. Bu durum yöneticilerde ise şöyle dağılım göstermektedir; ön lisans mezunu olanların oranı % 6,4 lisans mezunu olanların oranı % 78,7 ve yüksek lisans mezunlarının oranı ise %14,9'dur.

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre dağılımları 1-5 yıl arasında olanların oranı % 6,6 iken 6-10 yıl arasında olanların oranı %27,3 ,11-15 yıl arasında olanların oranı %28,1 16-20 yıl arasında olanların oranı %20,7 ve 21yıl ve üzeri olanların oranı ise %17,4'tür. Araştırmaya katılan yöneticilerin ise

meslekteki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanların oranı %2,1 6-10 yıl arasında olanların oranı %19,1 11-15 yıl arasında olanların oranı %25,5 16-20 yıl arasında olanların oranı %23,4 21 ve üstü yıl olanların oranı ise %29,8'dir. Bu verilerden, öğretmen ve yöneticilerden hizmet süresi fazla olanların, düşük olanlara göre sayıca fazla oldukları görülmektedir.

Tablo.30
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Görev, Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Ve Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımları

		N	%
Cinsiyet	Erkek	30	63,8
	Kadın	17	36,2
	Toplam	47	100
Öğrenim Durumu	Ön lisans	3	6,4
	Lisans	37	78,7
	Lisansüstü	7	14,9
	Toplam	47	100
Görev	Müdür	6	12,8
	Müdür Yardımcısı	41	87,2
	Toplam	47	100
Meslekteki Toplam Hizmet Süresi	1-5	1	2,1
	6-10	9	19,1
	11-15	12	25,5
	16-20	11	23,4
	21 ve üstü	14	29,8
	Toplam	47	100
Yöneticilikteki Toplam Hizmet Süresi	1-5	13	27,7
	6-10	7	14,9
	11-15	11	23,4
	16-20	12	25,5
	21 ve üstü	4	8,5
	Toplam	47	100

Tablo 26'ya göre, araştırmaya katılan yöneticilerin 6'sı müdür, 41'i müdür yardımcısıdır. Yöneticilikteki hizmet süresine göre 1-5 yıl olanların oranı %27,7 6-10 yıl arası olanların oranı %14,9 11-15 yıl arası olanların oranı %23,4 16-20 yıl olanların oranı %25,5 ve 21 yıl ve üzeri olanların oranı ise %8.5'tir. Bu verilere göre, meslekteki hizmet süresinin tersine, yöneticilikteki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanların oranı 21yıl ve üstü olanlara göre daha fazladır.

Öğrencilerin Okul Bağlılığını Azaltan Nedenlere İlişkin Boyutlara Göre Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan Öğretmen ve yöneticilerin, 'Öğretmenden kaynaklanan nedenler' boyutuna ait ifadelerinin ortalama ve sıra değerleri tablo 31'de verilmiştir.

Tablo.31
Öğretmenden kaynaklanan Nedenler Boyutuna Ait Ortalama, Standart Sapma ve Sıra Değerleri

Öğretmenden Kaynaklanan nedenler	Öğretmen			Yönetici			Toplam		
	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası
1- Öğretmenin dersi ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi	3,81	,95	1	3,82	,86	1	3,82	,93	1
2- Öğretmenlerin okula ve öğretmeye karşı düşük bağlılık düzeyine sahip olmaları	3,77	1,02	3	3,72	1,07	3	3,76	1,03	3
3- Öğretmenlerin, öğrencilerinden beklentilerini açıkça belirtmemesi	3,23	,99	7	3,36	1,09	5	3,27	1,01	7
4- Öğretmenin, öğrenciler arasında karşılaştırma yapması	3,36	1,12	5	3,55	1,11	4	3,41	1,12	5
5- Öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılı olabilir beklentilere sahip olmaması	3,05	1,13	8	3,29	,99	8	3,12	1,10	8
6- Öğretmenlerin derse planlı ve hazırlıklı gelmemesi	3,52	1,16	4	3,31	1,10	7	3,46	1,14	4
7- Öğretmenlerin, öğretim metotlarını daha ilginç hale getirmemesi (proje ve oyunlar organize etmemesi, sınıfta hikayeleri analiz edip işlememesi, video ve film gösterimi yapmaması)	3,80	,99	2	3,80	,85	2	3,80	,95	2
8- Öğretmenlerin, öğrencilerin ödev ve çalışmalarını hakkında zamanında geri bildirimde bulunmaması	3,34	1,06	6	3,34	,93	6	3,34	1,02	6

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,81$) hem yöneticilerin ($\bar{X}=3,82$) ‘öğretmenlerin dersi ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi’ ifadesine en çok katıldıkları, ‘öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılı olabilir beklentilere sahip olmaması’ ifadesine ise hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,05$) hem de yöneticilerin ($\bar{X}=3,29$) en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Öğretmen ve yöneticilerin, ‘Programdan kaynaklanan nedenler’ boyutuna ait ifadelerinin ortalama ve sıra değerleri tablo 28’de verilmiştir

Tablo.32
Programdan kaynaklanan Nedenler Boyutuna Ait Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Programdan Kaynaklanan nedenler	Öğretmen			Yönetici			Toplam		
	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası
9- Öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi	3,81	,97	1	4,02	,84	1	3,87	,94	1
10- Öğretilen konuların öğrencileri öğrenmeye teşvik etmemesi	3,75	,92	3	3,82	,93	4	3,77	,92	3
11- Öğrenciler tarafından önemli görülmeyen konuları içeren programların yürütülmesi	3,63	1,07	5	3,80	,96	5	3,68	1,04	5
12- Öğrencilerin ihtiyaçları ile öğrendikleri şeylerin uyumlu olmaması	3,71	1,05	4	3,85	,93	3	3,75	1,01	4
13- Okulda uygulanan program ile öğrencinin günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurulmaması	3,78	,94	2	3,89	,86	2	3,81	,91	2

Tablo 32 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,81$) hem yöneticilerin ($\bar{X}=3,81$) ‘öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi’ ifadesine en çok katıldıkları, ‘öğrenciler tarafından önemli görülmeyen konuları içeren programların yürütülmesi’ ifadesine ise hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,81$), hem de yöneticilerin ($\bar{X}=3,81$) en az katıldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Öğretmen ve yöneticilerin, ‘Öğrencinin kendisinden ve okul ortamından kaynaklanan nedenler’ boyutuna ait ifadelerinin ortalama ve sıra değerleri tablo 33’da verilmiştir.

Tablo.33
Öğrencinin Kendisinden ve Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler Boyutuna
Ait Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Öğrencinin Kendisinden ve Okul Ortamından Kaynaklanan nedenler	Öğretmen			Yönetici			Toplam		
	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası
14- Öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması	3,62	1,08	6	3,79	1,02	4	3,67	1,06	5
15- Sınıf mevcudunun fazla olması	4,09	4,77	1	3,31	,88	6	3,87	4,09	4
16- Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemesi	3,92	,93	4	4,10	,89	2	3,97	,92	2
17- Öğrencilerin okulda mutlu olmaması	4,00	,90	2	4,17	,78	1	4,04	,87	1
18- Okulların fiziksel açıdan (havalandırma, ışıklandırma, ısınma gibi) yetersiz olması	3,65	1,03	5	3,63	,96	5	3,64	1,00	6
19- Öğrencinin başarılı olacağına inanmaması	3,95	,84	3	3,95	,93	3	3,95	,86	3

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltan nedenlere ilişkin **öğretmenlerin** ‘sınıf mevcudunun fazla olması ($\bar{X}=4,09$), ifadesine en çok katıldıkları ‘öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması ($\bar{X}=3,62$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir. **Yöneticilerin** ise ‘öğrencinin okulda mutlu olmaması($\bar{X}=4.00$) ifadesine çok katıldıkları, ‘sınıf mevcudunun fazla olması ($\bar{X}=3,31$) ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Bu durum, olumlu okul iklimi algılaması ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Okulunda mutlu olmayan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin de düşük olacağı şeklinde yorumlanabilir. Bir okulun değerlerini ve uygulamalarını içine alan okul ortamı, okul bağlılığı için önemlidir. Olumlu bir ortamı olan okullarda, öğrenciler okullarına büyük ölçüde bağlıdırlar (Gottfredson, 2001).

Araştırmaya katılan Öğretmen ve yöneticilerin, ‘Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler’ boyutuna ait ifadelerinin ortalama ve sıra değerleri tablo 34’da verilmiştir.

Tablo.34
Okul Yönetiminden Kaynaklanan Nedenler Boyutuna Ait Ortalama, Standart Sapma Ve Sıra Değerleri

Okul Yönetiminden Kaynaklanan nedenler	Öğretmen			Yönetici			Toplam		
	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası
20- Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılmaması	3,45	1,00	2	3,38	1,07	2	3,43	1,02	2
21- Okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesi	3,33	1,08	3	3,29	1,12	3	3,32	1,09	3
22- Spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinliklerin yeterince sunulmaması	3,74	1,08	1	3,76	,93	1	3,75	1,04	1

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin okul yönetiminden kaynaklanan nedenler boyutunda hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,74$) hem de yöneticilerin ($\bar{X}=3,76$) ‘spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinliklerin yeterince sunulmaması’ ifadesine en çok katıldığı, yine hem öğretmenlerin ($\bar{X}=3,33$) hem de yöneticilerin ($\bar{X}=3,29$) ‘okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesi’ ifadesine ise en az katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin ilk sırada sınıf mevcudunun fazla olması maddesini işaretlemeleri onların sınıf içinde doğrudan öğrenciyle etkileşimde bulunma ve gözlemlene fırsatının olmasıyla açıklanabilir. Literatürde de bu bulguları destekleyici çalışmalar mevcuttur. Örneğin az mevcutlu sınıflarda öğretmenler ders işleme metodlarını, bireyselleştirir ve daha kaliteli hale getirirler (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 322). Küçük sınıflarda ders yapan öğretmenler, ders işleme yöntemine daha çok zaman ayırırken, sınıf yönetimine ve disiplin olaylarına daha az zaman ayırırlar (Achilles, Kisser-Khing, Aust ve Owen, 1995; Bourke, 1986; Molnar, Smith ve Zahorik, 1999, Akt; Finn ve Pannozo ve Achilles, 2003, 322). Sınıf mevcudu yirminin altında olan sınıflarda başarı daha yüksek bulunmuştur. Az mevcutlu sınıflarda öğretmenler ders işleme metodlarını, bireyselleştirir ve daha kaliteli hale getirirler (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003, 322). Dolayısı ile sınıf mevcudunun az veya çok olması öğrencilerin sınıf içindeki bağlılık durumlarına dair öğretmenin algılaması hakkında bir fikir verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo.35

Öğretmen Ve Yöneticilerin Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler İfadeleriyle Görev Değişkenine Göre Boyutlara İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Bağlılığını Azaltan Nedenler Alt Boyutları	Görev	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öğretmenden kaynaklanan nedenler	Öğretmen	121	27,93	6,13	166	.290	.775
	yönetici	47	28,23	5,96			
Programdan kaynaklanan nedenler	Öğretmen	121	18,70	4,14	166	1.02	.308
	yönetici	47	19,40	3,57			
Öğrenciden ve okul ortamından kaynaklanan nedenler	Öğretmen	121	23,25	6,57	166	.274	.784
	yönetici	47	22,97	3,51			
Okul yönetiminden kaynaklanan nedenler	Öğretmen	121	10,53	2,70	166	.195	.845
	yönetici	47	10,44	2,66			
Toplam	Öğretmen	121	80,42	14,70	166	.265	.791
	yönetici	47	81,06	11,62			

Tablo 28 incelendiğinde, analiz sonuçları, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenler konusunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri arasında, hiçbir boyutta anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.. Her bir boyutta gerek öğretmenlerin gerekse de yöneticilerin görüşleri birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Ancak okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin, öğretmen ($\bar{X}=27,93$) ve yöneticilerin ($\bar{X}=28,23$) en yüksek ortalamaya sahip görüşleri ‘Öğretmenden kaynaklanan nedenler’ boyutunda yer alırken, en düşük ortalamaya sahip öğretmen ($\bar{X}=10,53$) ve yönetici ($\bar{X}=10,44$) görüşleri, okul yönetiminden kaynaklanan nedenler boyutunda bulunmuştur.

Okul Bağlılığını Arttırmaya İlişkin Öneriler

Okul bağlılığını arttırmaya ilişkin önerilere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve sıra değerleri tablo 36’da verilmiştir.

Tablo.36
Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Arttırmaya İlişkin Önerilere Ait Aritmetik ortalama, Standart sapma ve sıra değerleri

Öneriler	Öğretmen			Yönetici			Toplam		
	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası	\bar{X}	SS	Katılma Sırası
1- Tüm öğrencilere adil davranılmalıdır	4.44	.76	2	4.63	.52	1	4,50	.70	1
2- Sınıfların kalabalık olmaması sağlanmalıdır	4.51	.65	1	4.36	.76	4	4,47	.69	2
3- Öğretmenler dersleri ilgi çekici hale getirmeli, öğrenmeyi teşvik etmelidirler	4.44	.61	2	4.48	.50	2	4,45	.58	3
4- Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri açık ve net olmalıdır	4.32	.73	5	4.36	.60	4	4,33	.69	6
5- Öğretmenler derse planlı ve hazırlıklı gelmelidirler	4.38	.69	3	4.38	.73	3	4,38	.70	4
6- Öğretmenler, öğrencilerin ödev ve çalışmalarını hakkında ayrıntılı ve zamanında geribildirimde bulunmalıdırlar	4.16	.76	7	4.27	.74	6	4,19	.76	8
7- Öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler arasında olumlu arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlamalıdırlar	4.07	.85	8	4.29	.68	5	4,13	.81	9
8- Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır	3.88	1	9	4	.95	8	3,91	.98	10
9- Öğrenciler için spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinlikler sunulmalıdır	4.36	.68	4	4.36	.73	4	4,36	.69	5
10- Ders dışı sosyal etkinlikler konusunda ailelerle işbirliği yapılmalı ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır	4.31	.78	6	4.25	.84	7	4,29	.80	7

Tablo 36 incelendiğinde, **öğretmenlerin**, öğrencilerin okul bağlılığını arttırmaya ilişkin öneriler olarak, ‘sınıfların kalabalık olmaması sağlanmalıdır’ ($\bar{X}=4.51$) ifadesine en çok katıldıkları bunu sırasıyla ‘öğretmenler dersleri ilgi çekici hale getirmeli, öğrenmeyi teşvik etmelidirler’ ($\bar{X}=4.44$), ‘tüm öğrencilere adil davranılmalıdır’ ($\bar{X}=4.44$) ve ‘öğretmenler derse planlı ve hazırlıklı gelmelidir’ ($\bar{X}=4.38$) maddelerinin takip ettiği görülmektedir. Bu konuda **öğretmenlerin** en az katıldıkları maddelerin ise sırasıyla ‘okulda alınan kararlara öğrencilerin katılımı

sağlanmalıdır' ($\bar{X}=3.88$), 'öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler arasında olumlu arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlamalıdır' ($\bar{X}=4.07$) ve 'öğretmenler, öğrencilerin ödev ve çalışmaları hakkında ayrıntılı ve zamanında geribildirimde bulunmalıdırlar' ($\bar{X}=4.16$) maddelerinin olduğu görülmektedir.

Yine aynı tabloya göre **yöneticilerin**, öğrencilerin okul bağlılığını arttırmaya ilişkin öneriler olarak, 'tüm öğrencilere adil davranılmalıdır' ($\bar{X}=4.63$) maddesine en çok katıldıkları, bunu sırasıyla 'öğretmenler dersleri ilgi çekici hale getirmeli, öğrenmeyi teşvik etmelidirler' ($\bar{X}=4.48$) ve 'öğretmenler derse planlı ve hazırlıklı gelmelidirler' ($\bar{X}=4.38$) maddelerinin izlediği görülmektedir. Bu grupta **yöneticilerin** en az katıldıkları maddelerin ise sırasıyla 'okulda alınan kararlara öğrencilerin katılması sağlanmalıdır' ($\bar{X}=4.00$), 'ders dışı sosyal etkinlikler konusunda ailelerle işbirliği yapılmalı ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır' ($\bar{X}=4.25$) ve 'öğretmenler, öğrencilerin ödev ve çalışmaları hakkında ayrıntılı ve zamanında geribildirimde bulunmalıdırlar' ($\bar{X}=4.27$) maddelerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, bağlılığı artırıcı önerilere ilişkin birinci sırada önemli gördükleri 'sınıfların kalabalık olmaması sağlanmalıdır' ifadesi problemin kaynağını dışsal nedenlerde aramaları şeklinde değerlendirilebilir. Yine hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin bağlılığı artırıcı önerilere ilişkin en az katıldıkları 'okulda alınan kararlara öğrencilerin katılması sağlanmalıdır' ifadesi, okullarda geleneksel yetişkin otoritesinin devam etmekte olduğu, öğrencilerin okuldaki karar alma sürecindeki en önemli bileşenlerden biri olduğu fikrinin oturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ve okul bağlılık durumlarına ilişkin araştırmanın sonuçları aşağıda özetlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıya yakınının annesinin eğitim durumu ilkökul mezunuyken, üniversite mezunu olanların oranı ise düşüktür. Katılımcıların babalarının eğitim durumu ise daha yüksektir. Katılımcıların ailelerinin gelir durumuna göre, açlık ve fakirlik sınırında olanların oranı çok yüksek, üst düzey gelire sahip olanların oranını ise düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin, okul bağlılık durumlarına ilişkin olarak, en önemli gördükleri ifadeler sırasıyla, liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istemeleri, okulda yeni şeyler öğrenmeyi sevmeleri ve okula ait eşyalara zarar vermemeye özen göstermeleridir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az katıldıkları ifadeler ise sınıfta zor olan ödev ve çalışmaları tercih etmeleri, okulda öğrendikleri şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okumaları ve öğretmenlerinin kendileriyle iyi iletişim kurduklarını düşünmeleridir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bağlılık durumu erkeklere göre daha yüksektir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bağlılık durumları da düşmektedir. Babanın eğitim durumuyla öğrencilerin bağlılık durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin okula bağlılık düzeyi de azalmaktadır.

Öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine ait araştırma sonuçları aşağıda özetlenmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak en önemli buldukları nedenler: Sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin okulda mutlu olmaması ve öğrencinin başarılı olacağına inanmamasıdır. Araştırmaya katılanların en önemsiz olarak gördükleri nedenler ise: Öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılabılır beklentilere sahip olmaması, öğretmenlerin, öğrencilerinden beklentilerini açıkça belirtmemesi ve okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesidir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak en önemli buldukları nedenler: Öğrencilerin okulda mutlu olmaması, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemesi ve öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesidir. Yöneticilerin, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak en önemsizolarak gördükleri nedenler ise: Okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesi, öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılabılır beklentilere sahip olmaması ve öğretmenlerin derse planlı ve hazırlıklı gelmemesi dir.

Öğrencilerin okul bağlılığın azaltan nedenler alt boyutlarına göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- 1- Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
- 2- Okul kuralları oluşturulurken öğrenci, öğretmen ve yöneticiler kuralları birlikte hazırlamalıdır. Kuralların açık anlaşılır, adil ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmeli ve okuldaki tüm öğrencilere adil davranılmalıdır.
- 3- Az mevcutlu sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile yakın ilişkiler kurup bunu geliştirme olasılıkları daha yüksektir. Bu yakın ilişkiler sayesinde

öğrenciler kendilerini bulunduğu ortama daha yakın ve ait hissetmektedirler. Bunun için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.

4- Öğretmenlerin ders işleme yöntemleri öğrencilerin derse ve okumaya karşı bağlılığını sağlayan en önemli faktörlerden birisidir. Öğretmenler dersleri ilgi çekici hale getirmeli, öğrencilerin dikkatini çekecek materyalleri sınıfa getirmelidir. Tüm bunları öğrencinin günlük yaşam deneyimleri ile ilişkilendirmeli ve onlar için anlamlı hale getirmelidir.

5- Okulunda olumlu bir iklimin olduğunu düşünen, okulda mutlu olan ve kendini okulun bir parçası gibi hisseden öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri de yüksek olmaktadır. Bu yüzden öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler arasında olumlu arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlamalıdır.

6- Öğrencilerin okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere katılımını sağlamak, onların davranışsal olarak bağlılığını sağlamaktadır. Bu bağlılık çeşidi özellikle akademik yönden risk altındaki öğrencilerin okulu terk etmelerinin önündeki en önemli etkidir. Bu yüzden okul yönetimi, öğrenciler için spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinlikler sunmalıdır.

7- Özellikle ailesinin gelir ve eğitim düzeyi açısından dezavantajlı durumdaki öğrencilerin ders dışı sosyal etkinliklere katılımı konusunda okul yönetimi ailelerle işbirliği yapılmalı ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımını sağlamalıdır.

8- Araştırma sadece kamu liselerindeki öğrencilerle değil, diğer lise türlerinin (meslek lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesi, vb) öğrencileriyle de yapılabilir ve hangi tür liselerin öğrencilerinin bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2005). **Öğretimde Denetim. Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme**. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Batten, M ve Girling Butcher, S. (1981). **Perceptions of the Quality of School Life**. Australian Council for educational Research. Melbourne.
- Birch, S ve Ladd, G. (1997) The Teacher-child relationship and children's early school adjustment. **Journal of school psychology**, 35, 61-79
- Bruce,G ve Crump,D.A.(2003).Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. **Journal of school health**, 73,(3), 121-126
- Bruyn,H.D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence, **Educational studies**, 31(1), 15-27
- Büyüköztürk, Ş.(2004).**Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorumu**. Ankara, Pegema Yayınları.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. **Psychology in the Schools**, 40(4), 417-427
- Connell, J.P., Klem, M.A. (2004).Relationships Matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of school health**, 74, (7)-262-273

- Connell, J.P., ve Wellborn, J.G (1991). **Competence ,autonomy and relatedness: A motivational anlysis of self-system processes**, 23. Hillsdale, N.J.; Lavrence Erlbaum Assoc.
- Connell, J.P., Halpern-Felsher, B.L., Clifford, E., Crichlow, W ve Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school, **Journal of Adolescent research**, 10, 41-63.
- Finn, J.D. (1993). **Student engagement and student at risk**. Washington, DC: National Center For Education Statistics
- Finn, J.D., Pannozzo, G.M., ve Voelkl, K.E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. **Elementary school journal**, 95, 421-454.
- Finn, J.D., Pannozzo, G.M. ve Achilles, C.M. (2003). The Why's of Class Size: Student Behavior in Small Classes. **Review of Educational Research**. 73, (3), 321-368
- 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 (1989). Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, 59, 117-142.
- Finn, J.D., Voelkl, K.E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. **Journal of Negro Education**, 62, 249-268.
- Finn, J.D., Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. **Journal of applied psychology**, 82, 221-261.
- Firestone, W. A., ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 10, 285-299.

- 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, 59-109.
- Fullarton, S. (2002). **Student engagement with school: Individual and school-level influences** (LSAY Research Report No. 27). Camberwell: ACER
- Gold, M ve Mann, D.W. (1984) **Expelled to a friendlier place: A study of effective alternative schools.** An Arbor, MI: University of Michigan press
- Guthrie, J.T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. **Handbook of reading research**. 3, 403-422.
- Hootstein, E.W. (1994). Motivating students to learn. **The clearinghouse**, 67, 213-217.
- Holland, A., Andre, T. (1997). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? **Review of Educational research**. 57 (4), 437-466
- Jimerson, R.S., Campos, E., Greif, L.J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. **The California School Psychologist**, 8, 7-27
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., Elder, G. H., Jr. (2001). Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. **Sociology of Education**, 74, 318-340.
- Kalaycı, Ş. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara. Asil Yayıncılık
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel araştırma yöntemi** (5. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Klem, A.M., Connell, P.J. (2004). Linking Teacher Support To Student Engagement and Achievement. **Journal of School Health**. 74(7).

- Lee,V.E ve Smith.J.B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. **Sociology of Education**, 68, 241-270
- Leithwood. K. and Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: a replication. **School Leadership and Management**. 20,(4), 415-434
- Libbey, H.B.(2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. **Journal of School Health**. 74,7.
- Linnenbrink,A.E., ve Pintrich,R.P. (2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading and writing quarterly**,19, 119-137.
- 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
- Mc Neely,C. ve Falci,C.(2004). School Connectedness and Transition into and out of Health-Risk Behavior Among adolescents: Acomparison of Social Belonging and Teacher Support. **Journal of School Health**. 74,(7).
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle, and high school years. **American Educational Research Journal**, 37(1), 153-184.
- Murray,S., Mitchell,J., Gale, T., Edwards,J. ve Zyngier, D.(2004). Student disengagement from primary schooling: a review of research and practise. A report to the CASS foundation. **Centre for Childhood studies faculty of Education Monash University**.
- Natriello, G.(1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. **Journal of Research and Development in Education**, 17, 14-24

- Newmann, F.(1992). **Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness.** Student engagement and achievement in american Scondary schools. New York: Teachers College press.
- Newmann, F. (1981). **Reducing student alienation in high schools:** Implications of theory. Hardward Educational Review,51, 546-564
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). **The significance and sources of student engagement.** In F. M. Newmann (Ed.). Student engagement and achievement in American schools (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Osterman, F.K.(2000). Students' Need for Belonging in the School Community. **Review of Educational Research.** Cilt: 17, Sayı:3, 323-367
- Purkey,S.C ve Smith, M.S (1983). Effective schools: A rewiev. **Elementary School Journal**,83,427-452.
- Redd,Z., Brooks,. ve Mc Garvey, M,A. (2001). **Background for community level work on educational adjustmentin adolrsence: Reviewing the literature on contributing factors.** Child trends
- Ryan,R.M., Stiller,J.D., Lynch, J.H.(1994).Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. **Journal of early adolescence.** 14,2. 226-249.
- 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 Wiley imprint. San Francisco
- Skinner, E. A. ve Belmont, M. J. (1993). **Motivation in the classroom:** Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4),571-581.

- Silins, H., Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. **Schooll effectiveness and School improvement**. 15,(3-4), 443-466
- Stiggins, R. J. (1999). **Assessment, student confidence, and school success**. Phi Delta Kappan, 81(3), 191-198.
- Sinclair, M. F., Hurley, C. M., Evelo, D. L., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2001). **Making connections that keep students coming to school**. In R. Algozzine, & P. Kay (Eds.), Preventing problem behaviors: A handbook of successful prevention strategies (162-182). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stipek, D.J. (1996). **Motivation and instruction**. Handbook of educational psychology. New York: Mc Millian.
- Thompson, S.(2005). Engaging students with school life. **Youth Studies Australia**,24,(1)
- Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. **Contemporary Educational Psychology**, 22, 165-191.
- Voelkl,K.E. (1997). Identification with school. **American Journal of Education**,105, 204-319.
- Voke, H. (2002). Motivating Students to learn. **Journal of developmental psychology**, 28.
- Weinstein,C., ve Mayer,R. (1986). **The teaching of learning strategies**. **Handbook of research on teaching and learning**,3, 315-317. New York: Mc Millian
- Willms, J.D. (2003). **Student engagement at school: A sense of belonging and participation**. Results from PISA 2000. Paris: OECD

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.html adresinden 03-16-2005 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.ericdigests.org/1995-1/learn.htm> adresinden 03-08-2006 tarihinde indirilmiştir

http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/pdf/hssse_2005_report.pdf, adresinden 12-04-2006 tarihinde indirilmiştir

<http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf> adresinden 12-04-2006 tarihinde indirilmiştir

<http://www.nwrel.org/request/oct00/textonly.html> adresinden 30-07-2006 tarihinde indirilmiştir

<http://www.cecp.air.org/download/McMonographFinal.pdf>, adresinden 17-11-2005 tarihinde indirilmiştir

<http://www.k12.wa.us/SecondaryEducation/relevance/pubdocs/MotivatingStudentstoLearn.doc> adresinden 08-06-2005 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do> adresinden 02-15-2006 tarihinde indirilmiştir.

<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/index.html> adresinden 05-04-2005 tarihinde indirilmiştir

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/27/e4/9a.pdf adresinden 03-09-2006 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

EK.1

Tablo.37

Okul Bağlılığı ile ilgili Öğrenci Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Okul Bağlılığı Maddeleri	Hiç katılmıyorum		Az katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Çok katılıyorum		Pek çok katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1- Okulda benden beklenen çalışmalarını gerçekleştirebilmek için canla başla çalışırım	7	1,8	34	8,6	136	34,4	131	33,2	87	22
2- Okulda verilen ödevlerin dışında da ders çalışmayı severim	25	6,3	57	14,4	125	31,6	126	31,9	126	62
3- Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim	9	2,3	28	7,1	99	25,1	142	35,9	117	29,6
4- Okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum	31	7,8	91	2,3	118	29,9	100	25,3	55	13,9
5- Liseden sonra üniversiteye devam etmeyi istiyorum	3	0,8	2	0,5	15	3,8	54	13,7	321	81,3
6- Okula gitmeden önce ödev ve çalışmalarımı ilgili hazırlığımı yaparım	15	3,8	53	13,4	101	25,6	116	29,4	110	27,8
7- Sınıfta işlediğimiz konuları sınıf dışında da arkadaşlarımla konuşur ve tartışırım	32	8,1	67	17	116	29,4	119	30,1	61	15,4
8- Okul çalışmalarımı tamamlamak için yeterli çabayı gösterdiğimi düşünüyorum	14	3,5	55	13,9	111	28,1	129	32,7	86	21,8
9- Sınıfta zor olan ödev ve çalışmalarını tercih ederim	56	14,2	87	22	109	27,6	99	25,1	44	11,1
10- Okulda kendimi mutlu hissederim	20	5,1	19	4,8	74	18,7	127	32,2	155	39,2
11- Okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim	5	1,3	21	5,3	58	14,7	100	25,3	211	53,4
12- Okula isteyerek, zevkle giderim	10	2,5	15	3,8	82	20,8	98	24,8	190	48,1
13-Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir	22	5,6	28	7,1	95	24,1	137	34,7	113	28,6
14-Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım	13	3,3	20	5,1	68	17,2	125	31,6	169	42,8
15-Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım	43	10,9	43	10,9	59	14,9	82	20,8	168	42,5
16- Okul bize iş yaşamında gerekli olan becerileri kazandırır	22	5,6	24	6,1	68	17,2	116	29,4	165	41,8

Tablo 37'nin Devamı

	Hiç katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derecede katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Pek çok katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
17- Okulda öğretilenler ilgimi çeker	15	3,8	25	6,3	102	25,8	151	38,2	102	25,8
18- Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm	11	2,8	19	4,8	52	13,2	121	30,6	192	48,6
19- Okulda yararlı beceriler ediniz	17	4,3	34	8,6	66	16,7	115	29,1	163	41,3
20- Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm	15	3,8	19	4,8	46	11,6	102	25,8	213	53,9
21- Okulda kendimi güvende hissederim	49	12,4	39	9,9	88	22,3	111	28,1	108	27,3
22- Okulda alınan kararlara katılım	52	13,2	47	11,9	72	18,2	104	26,3	120	30,4
23- Okulun etkili disiplin kurallarının olmasından memnunum	32	8,1	44	11,1	93	23,5	132	33,4	94	23,8
24- Okul yönetimi ders dışı sosyal etkinliklere katılım konusunda öğrencileri destekler	66	16,7	43	10,9	97	24,6	97	24,6	92	23,3
25- Öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar	59	14,9	55	13,9	95	24,1	100	25,3	86	21,8
26- Öğretmenlerimin çalışmalarında beni desteklediklerini düşünürüm	35	8,9	64	16,2	97	24,6	117	29,6	82	20,8
27- Sınıf içi çalışmalarımı ilgili olarak öğretmenlerim tarafından bilgilendirilirim	48	12,2	55	13,9	96	24,3	97	24,6	99	25,1

EK.2
Tablo.38
Okul Bağlılığını Azaltan nedenlere ilişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin
Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Okul Bağlılığı Azaltan Nedenler	Hiç katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derecede katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Pek çok katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1- Öğretmenin dersi ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	3	1,8	14	8,3	30	17,9	84	50	37	22
2-Öğretmenlerin okula ve öğretmeye karşı düşük bağlılık düzeyine sahip olmaları öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	5	3	19	11,3	28	16,7	75	44,6	41	24,4
3- Öğretmenlerin, öğrencilerinden beklentilerini açıkça belirtmemesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	8	4,8	26	15,5	66	39,3	48	28,6	20	11,9
4- Öğretmenin, öğrenciler arasında karşılaştırma yapması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	11	6,5	22	13,1	51	30,4	54	32,1	30	17,9
5- Öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılabilir beklentilere sahip olmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	16	9,5	29	17,3	56	33,3	52	31	15	8,9
6- Öğretmenlerin derse planlı ve hazırlıklı gelmemesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	10	6	27	16,1	38	22,6	61	36,3	32	19
7- Öğretmenlerin, öğretim metotlarını daha ilginç hale getirmemesi (proje ve oyunlar organize etmemesi, sınıfta hikayeleri analiz edip işlememesi, video ve film gösterimi yapmaması) öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	3	1,8	12	7,1	41	24,4	70	41,7	42	25
8- Öğretmenlerin, öğrencilerin ödev ve çalışmaları hakkında zamanında geri bildirimde bulunmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	9	5,4	21	12,5	62	36,9	55	32,7	21	12,5
9- Öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi onların okula bağlılıklarını azaltır	4	2,4	11	6,5	29	17,3	82	48,8	42	25
10-Öğretilen konuların öğrencileri öğrenmeye teşvik etmemesi, okula bağlılıklarını azaltır	3	1,8	10	6	47	28	70	41,7	38	22,6

Tablo 38'in Devamı

Okul Bağlılığı Azaltan Nedenler	Hiç katılmıyorum		Az katılmıyorum		Orta derecede katılmıyorum		Çok katılmıyorum		Pek çok katılmıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11- Öğrenciler tarafından önemli görülmeyen konuları içeren programların yürütülmesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	5	3	16	9,5	48	28,6	57	33,9	42	25
12-Öğrencilerin ihtiyaçları ile öğrendikleri şeylerin uyumlu olmaması okula bağlılıklarını azaltır	4	2,4	17	10,1	38	22,6	67	39,9	42	25
13-Okulda uygulanan program ile öğrencinin günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurulmaması okula bağlılıklarını azaltır	-	-	18	10,7	35	20,8	75	44,6	40	23,8
14-Öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	8	4,8	10	6	53	31,5	55	32,7	42	25
15- Sınıf mevcudunun fazla olması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	4	2,4	18	10,7	56	33,3	57	33,9	32	19
16-Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemesi okula bağlılıklarını azaltır	1	0,6	12	7,1	31	18,5	70	41,7	54	32,1
17- Öğrencilerin okulda mutlu olmaması okula bağlılıklarını azaltır	1	0,6	8	4,8	30	17,9	72	42,9	57	33,9
18- Okulların fiziksel açıdan (havalandırma, ışıklandırma, ısınma gibi) yetersiz olması okula bağlılıklarını azaltır	6	3,6	13	7,7	50	29,8	64	38,1	35	20,8
19- Öğrencinin başarılı olacağına inanmaması okula bağlılığını azaltır	2	1,2	7	4,2	33	19,6	80	47,6	46	27,4
20- Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılmaması onların okula bağlılıklarını azaltır	5	3	26	15,5	54	32,1	57	33,9	26	15,5
21- Okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesi onların okula bağlılıklarını azaltır	12	7,1	21	12,5	59	35,1	52	31	24	14,3
22- Spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinliklerin yeterince sunulmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	5	3	16	9,5	39	23,2	64	38,1	44	26,2

ANKET FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma **lise birinci sınıf öğrencilerinin ‘okul bağlılığı’ durumlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi** konusunda yapılan bir yüksek lisans tezi için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada toplanan bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından ve veriler topluca değerlendirileceğinden, ankette kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın geçerliliği sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğinize bağlıdır. Bundan dolayı lütfen anketteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri, görüşlerinizi yansıtmıyorsa görüşlerinize en yakın olanını (x) işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarımız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gökhan ARASTAMAN

Ankara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilerinize ilişkin sorulara yer verilmiştir. Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1-Cinsiyetiniz; 1.()Erkek 2.()Kadın

2-Öğrenim Durumunuz;

1.() Ön Lisans 2.() Lisans 3.()Lisansüstü 4.() Diğer (Lütfen Yazınız).....

3- Meslekteki Toplam Hizmet Süreniz

1.()1-5 yıl 2.()6-10 yıl 3.()11-15 Yıl 4.()16-20 yıl 5.()21 ve üstü

BÖLÜM II
ÖĞRENCİLERİN OKUL BAĞLILIĞINI AZALTAN NEDENLER

Bu bölümde **öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltan olası nedenler** maddeler halinde belirtilmiştir. Bu nedenleri belirten ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun gelen seçenikle ilgili kutuyu işaretleyiniz. İfadelerin doğrusu yanlış değildir. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız

		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta Derecede katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Öğretmenin dersi ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Öğretmenlerin okula ve öğretmeye karşı düşük bağlılık düzeyine sahip olmaları öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Öğretmenlerin, öğrencilerinden beklentilerini açıkça belirtmemesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Öğretmenin, öğrenciler arasında karşılaştırma yapması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek ancak başarılı olabilir beklentilere sahip olmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Öğretmenlerin derse planlı ve hazırlıklı gelmemesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Öğretmenlerin, öğretim metotlarını daha ilginç hale getirmemesi (proje ve oyunlar organize etmemesi, sınıfta hikayeleri analiz edip işlememesi, video ve film gösterimi yapmaması) öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Öğretmenlerin, öğrencilerin ödev ve çalışmaları hakkında zamanında geri bildirimde bulunmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Öğretilen konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi onların okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Öğretilen konuların öğrencileri öğrenmeye teşvik etmemesi, okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Öğrenciler tarafından önemli görülmeyen konuları içeren programların yürütülmesi öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Öğrencilerin ihtiyaçları ile öğrendikleri şeylerin uyumlu olmaması okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Okulda uygulanan program ile öğrencinin günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurulmaması okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Sınıf mevcudunun fazla olması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemesi okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Öğrencilerin okulda mutlu olmaması okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Okulların fiziksel açıdan (havalandırma, ışıklandırma, ısınma gibi) yetersiz olması okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Öğrencinin başarılı olacağına inanmaması okula bağlılığını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılmaması onların okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Okulda öğrencilerin kendilerini özerk/bağımsız hissedememesi onların okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinliklerin yeterince sunulmaması öğrencilerin okula bağlılıklarını azaltır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

BÖLÜM III
ÖĞRENCİLERİN OKUL BAĞLILIĞINI ARTTIRICI ÖNLEMLER

	Öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmak için;	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta Derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Tüm öğrencilere adil davranılmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Sınıfların kalabalık olmaması sağlanmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Öğretmenler dersleri ilgi çekici hale getirmeli, öğrenmeyi teşvik etmelidirler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri açık ve net olmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öğretmenler derse planlı ve hazırlıklı gelmelidirler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Öğretmenler, öğrencilerin ödev ve çalışmaları hakkında ayrıntılı ve zamanında geribildirimde bulunmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler arasında olumlu arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasını sağlamalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Okulda alınan kararlara öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Öğrenciler için spor, dans, tiyatro ve drama gibi ders dışı sosyal etkinlikler sunulmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Ders dışı sosyal etkinlikler konusunda ailelerle işbirliği yapılmalı ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANKET FORMU

Değerli Öğrenci;

Bu araştırma **lise birinci sınıf öğrencilerinin ‘okul bağlılığı’ durumlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi** konusunda yapılan bir yüksek lisans tezi için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada toplanan bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından ve veriler topluca değerlendirileceğinden ankette kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm lise birinci sınıf öğrencilerinin okul bağlılığı durumlarına ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın geçerliliği sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğinize bağlıdır. Bundan dolayı lütfen anketteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri, görüşlerinizi yansıtmıyorsa görüşlerinize en yakın olanını (x) işaretleyiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gökhan ARASTAMAN

**Ankara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi**

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz 1.() Erkek 2.() Kız

2.Annenin Eğitim Durumu 1.() ilkokul 2.() Ortaokul 3.() Lise 4.() Üniversite

3.Babanın Eğitim Durumu 1.() ilkokul 2.() Ortaokul 3.() Lise 4.() Üniversite

4.Ailenin geliri 1.() 0-750 YTL 2.() 751-1700 YTL 3.() 1701 YTL ve üstü

OKUL BAĞLILIĞI ANKETİ

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 yanlış yoktur. Sizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen her ifade için tek seçenek işaretleyiniz, cevapsız ifade bırakmayınız.

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