

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVGİ CAN

DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. YELDA BEKTAŞ

İZMİR- 2008

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi** adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Sevgi CAN

TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22/02/2008 tarih ve 8/38 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) yüksek lisans öğrencisi Sevgi Can'ın aşağıda (Türkçe) belirtilen tezini incelemiş ve aday 07/03/2008 günü saat 14.30'de 60 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı olduğuna oybirliğiyle karar vermiştir.

BAŞKAN
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Nilay DEREÖBALI

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Yelda BEKTAŞ

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

Tezin Türkçe Başlığı : İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tezin İngilizce Başlığı : Examining School Bonding Levels of Secondary School Students According to Some Variables

- * 1. Yüksek Lisans Tezi savunma süresi asgari 45 azami 90 dakikadır.
- 2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) **bilgisayarda** doldurulmalıdır
- 3. Yüksek Lisans Tez savunmasında üyelerden en az birinin **anabilim dışından** olması zorunludur.

ÖNSÖZ

Bu araştırma benim bütün yılgınlıklarına rağmen bana katkısı olan kişiler sayesinde gerçekleşmiştir. Zaman zaman üzdüğüm ancak beni hep daha iyisini yapabileceğim konusunda yönlendiren ve destekleyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Yelda BEKTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım

Yüksek lisans eğitimim boyunca çok şey öğrendiğim Sayın Prof. Dr. Süleyman DOĞAN'a, zorlandığım anlarda beni her anlamda destekleyen arkadaşım Arş. Gör. Elif ULU'ya, olumlu ve yapıcı yaklaşımlarıyla beni yönlendiren Öğretim Görevlileri Barış YAKA, Serkan DENİZLİ ve Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın yapıldığı okullardaki tüm personele ve araştırmaya katılan tüm öğrencilere, yüksek lisans eğitimim sırasında bana her türlü kolaylığı gösteren Kemalpaşa Atatürk İlköğretim Okulu idarecilerine ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Araştırma boyunca bana manevi anlamda destek veren arkadaşlarım Serap KARABULUT ve Özlem ÖLMEZ'e teşekkür ederim. Bu süreçte de hayatımın son üç yılında karşılaştığım her türlü zorlukta olduğu gibi beni destekleyen arkadaşım Nurdan SELEN'e ve tabii ki varlıklarının güç verdiği, hayatımın her aşamasında bana inanan ve beni destekleyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu araştırma, çocukluğumdan beri olduğu gibi her zorlandığımda bana yardım eden, destekleyen, yön gösteren ve varlığının bana güç verdiği ablam Seda CAN olmasa gerçekleşmezdi. Araştırmanın gerçek sahibi olduğunu düşündüğüm ablama teşekkürü bir borç bilirim.

Sevgi CAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER TABLOSU	ix
BÖLÜM I	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Sayıtlar	8
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Tanımlar.....	8
1.6 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	9
BÖLÜM II	11
2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	11
2.2. Okula Bağlılık ile İlgili Kuramsal Çerçeve	11
2.2.1. Sosyal Kontrol Teorisi (Sosyal Bağ Teorisi)	11
2.2.2. Öz Kontrol Kuramı.....	13
2.2.3. Sosyal Gelişim Modeli	14
2.2.4. Gerilim Kuramı	16
2.2.5 Etiketleme Kuramı	16
2.3 Okula Bağlılık.....	17
2.4. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	19
2.5. Konu İle İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar	26
BÖLÜM III	29
3.1. YÖNTEM	29
3.2. Araştırma Modeli	29
3.3. Evren ve Örneklem.....	29
3.4. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4.1. Okula Bağlılık Ölçeği.....	32
3.4.2 OBÖ' nin Türkçe' ye Uyarlanması	34
3.4.3 Kişisel Bilgi Formu	42

3.4.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.4.5. Verilerin Analizi.....	43
BÖLÜM IV	44
4.1. BULGULAR.....	44
4.1.1. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	44 44
4.1.2. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	45 45
4.1.3. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	47 47
4.1.4. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	48 48
4.2.1. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	49 49
4.2.2. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	49 49
4.2.3. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Ailesinin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	51 51
4.2.4. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	52 52
4.3.1. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	53 53
4.3.2. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	54 54
4.3.3. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	55 55
4.3.4. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular.....	56 56
4.4.1. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	57 57

4.4.2. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	58
4.4.3. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	60
4.4.4. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	61
4.5.1. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	62
4.5.2. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	63
4.5.3. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	65
4.5.4. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	66
4.6.1. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait..... Bulgular	67
4.6.2. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	68
4.6.3. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	70
4.6.4. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	71
4.7.1. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular	72
4.7.2. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular	73
4.7.3. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular	74
4.7.4. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular	75

BÖLÜM V	77
5.1 TARTIŞMA VE YORUM.....	77
5.1.1. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	77
5.1.2. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	81
5.1.3. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	81
5.1.4. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	84
5.1.5. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	85
5.1.6. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	87
5.1.7. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu.....	88
BÖLÜM VI	90
6.0. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
KAYNAKÇA.....	93
ABSTRACT	103
EK-1	105
OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	105
EK-2	108
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okulların Sosyoekonomik Düzeyleri ve Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımı.....	31
Tablo 2 OBÖ' nin McDonald Omega Güvenirlik Katsayıları (N= 357).....	42
Tablo 3 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık..... Düzeyleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t Değeri	45
Tablo 4 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	46
Tablo 5 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 6 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamaları,..... Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri	47
Tablo 7 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamaları,..... Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	48
Tablo 8 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri.....	49
Tablo 9 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	50
Tablo 10 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 11 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların..... Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri	51
Tablo 12 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine	

Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	52
Tablo 13 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları..... ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri.....	53
Tablo 14 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	54
Tablo 15 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 16 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	56
Tablo 17 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	57
Tablo 18 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu..... Düzeylerine İlişkin Puanların Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	58
Tablo 19 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	59
Tablo 20 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 21 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların..... Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	60
Tablo 22 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	61

Tablo 23 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri	62 62 62
Tablo 24 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	63 63
Tablo 25 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64 64
Tablo 26 Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılmalarına İlişkin Puanlarının Ortalamalarının Scheffe Testi ile Karşılaştırılması	65 65
Tablo 27 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre..... Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	66 66 66
Tablo 28 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre..... Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına..... İlişkin t-Değeri	67 67 67
Tablo 29 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi..... Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri	68 68
Tablo 30 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi..... Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	69 69
Tablo 31 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Aile İletişimi Puanlarının..... Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	69 69
Tablo 32 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri	70 70 70
Tablo 33 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okulu Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri	71 71 71
Tablo 34 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar	

Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri	72
Tablo 35 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	73
Tablo 36 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Aile İletişimi Puanlarının..... Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 37 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre..... Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına..... İlişkin t-Değeri	75
Tablo 38 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına..... İlişkin t-Değeri	76

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1: DFA ile Kurulan 6 Boyutlu Örtük Yapı.....	40
--	----

BÖLÜM I

1.1. GİRİŞ

Bireyler, gündelik ve aynı şekilde genel yaşamlarının önemli bir kısmını okullarda geçirmektedirler. Bu sebeple, okul bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde merkezi bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle okul, özellikle aile kurumundan sonra, bireylerin toplumsal beklentilere uygun sosyal davranış kazanmalarında ikincil sosyalleştirici bir unsur olarak önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Kızmaz, 2006). Özellikle ergenlik döneminde okul, ergenlerin hayatının odağında yer alır. Okuldaki arkadaşlarla ve öğretmenlerle kurulan ilişki, akademik başarı, okuldaki sosyal etkinlikler, spor etkinliklerinde üstlenilen roller ve alınan pekiştireçler ergenin kimliğinin oluşumunda ve benlik saygısı duygusunda önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 1999).

Okulun insan hayatındaki önemine vurgu yapan araştırmacılardan biri olan William Glasser'in Seçim Teorisi'ne göre bireyin temel ihtiyaçları, sevgi ve özgüvendir, birey hem sevmeyi hem de sevilmeyi öğrenmelidir. Eğer birey, birine sevgisini vermek ve bir başkasından da sevgi görmek başarısını elde etmişse ve bunu tüm yaşamında belirli bir yoğunlukta yapmışsa, belli düzeyde başarı elde etmiş demektir ve bu teoriye göre okullar, ikinci temel ihtiyaç olan özgüven konusuyla doğrudan ilişkilidir. Okul ortamında öğretmenler öğrencilere, birbirlerine karşı sorumlu olmayı ve yardımlaşmayı öğretirken sosyal ve eğitsel problemlerinin çözümünü kolaylaştırarak sevgi ve özgüven gelişimine dolaylı olarak da, çocuğun kimlik gelişimine olumlu anlamda katkıda bulunulabilir (Glasser, 1998). Glasser (1998), evde

başarısız olan, istenmediğini, az sevildiğini düşünen, özgüveninin düşük olduğunu hisseden bir çocuğun, ümitsiz bir duruma düşerek kimlik arayışı içerisinde kendi çözüm yollarını bulmaya çalıştığını ve genellikle başarısız olduğunu, sevgi ve öz-güven bulamadıkça ve başarısız oldukça, kızgın ve sinirli tavırlar sergileyerek topluma tepkisini göstermeye çalıştığını belirtmektedir.

Özetle, okulun bu temel işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin çeşitli gelişim ve uyum sorunlarıyla ilgili olarak önleyicilik bağlamında okula bağlılık (school bonding) kavramının çalışılmasının önemli ve gerekli olduğu açıktır.

Okula bağlılık, öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantılarının çeşitli boyutlarıyla olan ilişkilerini kapsamaktadır (Maddox ve Prinz, 2003). Genel olarak *okula bağlılık* ile kastedilen, bir öğrencinin okuluyla, okul personeliyle ve okul tarafından kazandırılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003). Araştırmanın başlangıcında *okula bağlılık* ile birçok ilişki boyutu kastedildiği için Türk dilinde kelime karşılığını bulmak konusunda zorluk yaşanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda çalışmakta olup hem İngilizce hem de Türkçe'ye hakim öğretim elemanlarından öneri alınarak ve literatür çalışması yapılarak bu ilişkiler bütünü dilimizde en iyi şekilde temsil eden kavramın "Okula Bağlılık" olduğu düşünülmüştür.

Okula Bağlılık kavramından ilk defa Hirschi tarafından suçun nedenlerini açıklamak için ortaya konan sosyal kontrol kuramında söz edilmiştir (Hirschi, 1969). Sosyal kontrol kuramı suç olgusunu, bireylerin toplumsal değer ve normlara olan bağlılık düzeyleri açısından ele almaktadır. Bu teori okul faktörünü veya okul yaşamını, bireylerin toplumsal değerlere olan bağlılığını sağlayan temel kurumlardan biri olarak

ele almaktadır. Ayrıca suç ve şiddet davranışının önde gelen bir nedenini, bireylerin okula olan bağlılıklarının zayıflamasının sonucu olarak görmektedir (Hirschi, 1969 Akt: Kızmaz, 2006).

Okula bağlılığın kavramlaştırılması ile ilgili çalışmalar yapan Cernkovich ve Giordano (1992), Hirschi'nin sosyal kontrol teorisini temel alarak okula bağlılığı çok boyutlu olarak ele almışlar ve dört temel alt boyut belirlemişlerdir. Bu alt boyutlar :

a) *Okula Bağlanma (Attachment to School)* alt boyutu ile öğrencinin okulla ilgili hissettikleri ve kendini okulla ilgili olarak güvende hissetme derecesi ifade edilmektedir.

b) *Okul Personeline Bağlanma (Attachment to Personnel)* öğrencinin eğitimcilere, personele ve idarecilere duyduğu saygı, hayranlık, takdiri yansıttığı kişiler arası ilişki deneyimlerini içeren boyuttur.

c) *Okul Sorumluluğu (School Commitment)* alt boyutu inançların ve davranışların birleşimidir (Hirschi, 1969; Akt: Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu alt boyut ile öğrencinin okul aktivitelerine kişisel katılımı ve okulun öğrencinin hayatındaki önceliği kastedilmektedir.

d) *Okul Aktivitelere Katılma (School Involment)* öğrencinin okul aktivitelerine davranışsal olarak katılma sıklığını ifade eden alt boyuttur.

Ülkemizde ve yurtdışında okula bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle bu olgunun suç ve şiddet davranışları ile olan ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Şiddet konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında ise şiddetin ailesel ve toplumsal nedenlerinin yanı sıra öğrencilerin okulu sevmemeleri, okul ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmemeleri, okulun onlara vermeye

çalıştığı değerleri ve hedefleri benimsememeleri ve olumsuz öğrenci öğretmen ilişkisi gibi okul kaynaklı nedenlerinin olduğunu vurgulamaktadır (Temürtürkan, 2002). Bu bağlamda okulun önde gelen işlevleri Kızmaz (2006) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. *Bir sosyal denetim unsuru olarak okul:* Okul kurumu, bireyde bir sosyal denetim duygusu yaratmaktadır. Bu çerçevede, okula devam eden ve okulla ilgili olan bireyler arasında, hukuk dışı eylemlere yönelme eğiliminin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde okula sıklıkla gitmeyen veya okuldan kaçan bireylerin de bir anlamda okuldaki denetimden kaçmış olmaları nedeniyle şiddet ve suç davranışlarına yönelme olasılıklarının diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olacağı ileri sürülebilmektedir.

2. *Bir kültürlenme mekân olarak okul:* Okul, aile kurumundan sonra bireylerin sosyalleşme sürecinde öne çıkan temel bir kurum işlevine sahiptir. Okulların da kendilerine özgü kültürel yapılara sahip olmaları gerektiği ve bireylerin bu kültür yapılarının öngördüğü biçimde sosyalleştirilmeleri gerektiği bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin, okul bünyesinde yaşadıkları bu kültürel yapıya olan uyumlarının ve bağlılıklarının güçlendirilmesi ile onların olası antisosyal yönelimlerinin azalacağı öngörülebilmektedir.

3. *Geleceğe yönelik olarak bireylere misyon ve meslek kazandırma açısından okul:* Okulun temel işlevlerinden biri de mesleklere ilişkin bilgi, beceri ve ilgi yaratmaktır. Aynı şekilde, okula devam eden bireyler de, gelecekte bir meslek sahibi olmak arzusunu taşırlar ve bu nedenle okulda sergileyecekleri başarı performansı ile bu amacı gerçekleştirebileceklerini tahmin ederler. Okul bu açıdan, bireyleri geleceğe hazırlayan ve onlara mesleki beceri ve misyon kazandıran bir işlevi yerine

getirmektedir. Gelecekteki hedefin gerçekleşme olasılığı önemli ölçüde bireylerin okul ortamındaki başarı düzeyleri ile ilişkilidir. Bu çerçevede, gelecek ile ilgili mesleki beklenti düzeyi yüksek olan bireylerin okulda başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olabileceği tahmin edilebilir. Diğer bir deyişle, okulda başarılı olan öğrencilerin, başarısız olanlara kıyasla daha çok bir gelecek beklentisine sahip oldukları söylenebilir. Gelecek beklentisine sahip olmak da, bireyi şiddet veya antisosyal davranış sergilemekten alıkoyabileceği düşünülmektedir.

Okulun bu temel işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, okula bağlılık kavramının üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın da, okula bağlılık kavramını literatürümüze kazandırarak ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek psikolojik danışmanlara ve eğitimcilere faydalı bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak geliştirilen alt problemler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır

1.0 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına,

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

1.1 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri;

a) Cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam olmasına,

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

1.2 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğretmene bağlanma düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

1.3 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul sorumluluğu düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

1.4 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul aktivitelerine katılım düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına,

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde

fark göstermekte midir?

1.5 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin aile iletişimi düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde

fark göstermekte midir?

1.6 İlköğretim II. kademe öğrencilerinin algılanan fırsatlar düzeyleri;

a) cinsiyet,

b) yaş,

c) ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına,

d) devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamı düzeyde fark göstermekte midir?

1.3. Sayılılar

Araştırmaya katılan ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Okula Bağlılık Ölçeğinde yer alan sorulara içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir;

1. Araştırmadan elde edilecek bulgular, Türkiye'deki tüm ilköğretim II. kademe öğrencilerine genellenemez,
2. Bu araştırmanın sonuçlar Okula Bağlılık Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Okula Bağlılık: *Okula bağlılık* öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantılarının çeşitli boyutlarıyla olan ilişkileridir. Genel olarak okula bağlılık ile kastedilen, bir öğrencinin okuluyla, okul personeliyle ve okul tarafından kazandırılmaya çalışılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003).

Parçalanmış Aile: Bu çalışmada geçen parçalanmış aile tanımı, anne ve babanın resmi olarak boşanmış olduğu ailedir.

Tam Aile: Bu çalışmada geçen tam aile tanımı, anne ve babanın resmi olarak boşanmamış olduğu ailedir.

1.6 Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırmanın en temel katkısı, Okula Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının yapılmasıdır. Bu tür bir ölçek ülkemizde henüz kullanılmamaktadır. Ayrıca okula bağlılığın çalışılmasıyla, psikolojik danışma ve rehberlik alanına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda da yurt dışında yapılan çalışmalar gibi genellikle riskli davranışların nedenleri üzerine odaklanıldığı, riskli davranışı azaltmaya ya da engel olmaya yönelik çalışmalara yeterince önem verilmediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, *okula bağlılık* kavramının incelenmesinin, öğrencilerin çeşitli gelişimsel ve uyum sorunları ile ilgili olarak okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin önleyicilik rolüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Korkut (2004) okulun önleme çalışmalarını gerçekleştirmek için en iyi yer olduğundan söz etmiştir. Esasen, okul psikolojik danışmanlarının okullarda sık sık karşılaştıkları okul başarısızlığı, okula devam etmek istememe ve okuldan kaçma gibi sorunların öğrencinin *okula bağlılık* düzeyi ile yakından ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca gelişmiş Batı ülkelerinde okula bağlılık ile suçluluk arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan çok sayıda araştırma; okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin okula bağlı olan öğrencilere oranla daha fazla suç işlediklerini ortaya koymuştur.

Bu anlamda, okul psikolojik danışmanlarının *okula bağlılık* kavramından haberdar olmaları, öğrencilerin sorunlarını tanımlama aşamasında kendilerine önemli bir bakış açısı kazandıracaktır. Ayrıca problemin kaynağının bilinmesi psikolojik danışmana nasıl bir müdahale uygulayacağı konusunda yardımcı olacaktır.

Ayrıca son zamanlarda okullarımızda görülen şiddet olaylarına karşı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Okul Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı”nın içeriği incelendiğinde, belirlenen müdahale alanlarından birinin “okul” olduğu ve önerilen faaliyetlerin *okula bağlılık* kavramı ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Okula bağlılığın öneminin kavranması ve okula bağlılığı artırmaya yönelik çalışmalar yapılmasının, bu anlamda da okul psikolojik danışmanı'nın etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak okula bağlılığın, riskli davranışların oranının azaltılmasında önemli bir güce sahip olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, okul psikolojik danışmanları, okul bağlılığını artırıcı programlar hazırlayıp, bu programlara okul yöneticileri ve öğretmenleri de dahil ederek okula bağlılığı artırabilir ve riskli davranışların azalmasına katkıda bulunabilirler. Önleyici PDR yaklaşımları bağlamında kullanılacak olan araştırma bulgularının, psikolojik danışmanlar, öğretmenler, okul yöneticileri ve anne-babalar için yarar sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM II

2.1. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili olarak *okula bağlılık* kavramına ilişkin kuramsal çerçeveye ve okula bağlılık ile araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin ilişkisini açıklayan yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı yayın ve araştırmalara yer verilmiş ve önemli bulguları belirtilmiştir.

2.2. Okula Bağlılık ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda *okula bağlılık* kavramının ele alındığı sosyal kontrol kuramı, öz kontrol kuramı, sosyal gelişim modeli, gerilim kuramı ve etiketleme kuramı açıklanmıştır.

2.2.1. Sosyal Kontrol Teorisi (Sosyal Bağ Teorisi)

Hirschi'nin Sosyal kontrol kuramı genel olarak suç işleme davranışını açıklamaya çalışan kuramların en önemlilerinden biridir. Bu zamana kadar hâkim olan kriminoloji kuramları bireyleri suç işlemeye iten nedenleri anlamaya odaklanırken sosyal kontrol teorisi kuramı bir yaklaşımla bireylerin suç işlemelerine nelerin engel olduğunu anlamaya odaklanmıştır (Maddox ve Prinz, 2003). Sosyal kontrol kuramı suç olgusunu bireylerin toplumsal değer ve normlara olan bağlılık düzeyleri açısından ele almaktadır. Bu kurama göre bireylerin aile, okul, din ve arkadaş gibi geleneksel kurum

veya unsurlara bağıllık düzeylerinin yüksek olması, suç işleme konusunda engelleyici bir işlev görmektedir (Hirschi, 1969, akt: Kızmaz, 2006).

Sosyal kontrol kuramının öne sürdüklerine bakıldığında, kuramın davranışın denetimi ve bu denetimle ilgili olan kurumsal süreç ve unsurlar üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, sosyal kontrol kuramı suçluluğu açıklarken bireylerin toplumdaki değer, norm ve kurumlara olan bağıllığını ve bu bağıllıkla oluşan sosyal denetim olgusunu temel almaktadır. Birey üzerinde söz konusu sosyal denetimin başarısızlığı veya yetersizliği bu kuram açısından suç işlemenin önemli bir nedeni olarak görülmektedir. Sosyal kontrol kuramının benimsediği en önemli konu bireyin topluma olan bağıllığıdır ve bu bağıllık dört unsurdan oluşmaktadır. a) aileye, arkadaşlara ve öğretmenlere bağlanma, b) geleneksel aktivitelere katılma, c) eğitsel ve mesleki sorumluluk, d) toplumun ahlaki değerlerine olan inanç. Buna göre özellikle aileye ve okula yeterli bağıllığın olmaması, geleneksel aktivitelere yetersiz katılım ya da katılmama, eğitsel ve mesleki sorumluluğun yetersiz olması ya da olmaması ve ahlaki değerlerin önemine olan inancın yetersiz olması ya da olmaması bireyi suç işlemeye iten unsurlar olarak görülmüştür (Hirschi,1969).

Okula Bağıllık kavramından ilk defa Hirschi (1969) tarafından sosyal kontrol kuramında söz edilmiştir. Okul faktörü veya okul yaşamı, bireylerin toplumsal değerlere olan bağıllığını sağlayan temel kurumlardan biri olarak ele alınmış, ayrıca suç ve şiddet davranışının önde gelen bir nedeni, bireylerin okula olan bağıllıklarının zayıflamasının sonucu olarak görülmüştür. Sosyal kontrol kuramında okula bağıllığın ilk olarak geniş bir tanımlaması yapılmış ve suç işleme davranışının temel nedenlerinden birinin “okula

bağlılığı” olmaması olduğu ileri sürülmüştür. Bu bağlamda okula bağlılık kavramının Hirschi’nin sosyal kontrol kuramında merkezi bir rol oynadığı görülmüştür.

2.2.2. Öz Kontrol Kuramı

Sosyal kontrol kuramı yıllar geçtikçe kapsamını genişleterek diğer kuramlarla bütünleşmiştir (Akers ve Cochran, 1985; Sommers, Fagan, ve Baskin, 1994; akt: Maddox ve Prinz, 2003). İlk temel değişiklik, suç işlemeyi engelleyen güç olarak öz-kontrol’ün dahil edilmesidir (Gottfredson ve Hirschi, 1990; Taylor, 2001). Kontrol kuramının öz kontrol kuramı olarak da adlandırılan bu halinde zayıf okula bağlılık, suç işlemeye sebep olan bir faktör olarak değil, düşük öz kontrolün sonucu olarak görülmüştür (Gottfredson ve Hirschi, 1990). Öz kontrol kuramı, dürtüsellik olarak adlandırılan ve diğer insanlarla ilgili olarak hassas olmama, risk arayışı içinde olma ve zayıf karar verme becerilerine sahip olma olarak tanımlanan düşük öz kontrolü bireylerin suç işlemlerinin nedeni olarak görmüştür. Ek olarak, Gottfredson ve Hirschi (1990) böyle bireylerin düşük öz kontrol’den dolayı güçlü sosyal bağlar kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle düşük öz kontrollü bir öğrenci sadece aykırı davranış göstermez, aynı zamanda okula bağlılık kurmada da zorluk yaşar. Dolayısıyla zayıf okula bağlılık ile aykırı davranış arasındaki ilişkinin gerçek olmadığı, ikisinin de düşük öz kontrolün göstergesi olduğu söylenebilmektedir (Gottfredson ve Hirschi, 1990; Taylor, 2001).

Aykırı davranışta okula bağlılığın oynadığı rol açısından kontrol kuramının iki versiyonu farklılık göstermektedir. Sosyal kontrol kuramı zayıf okula bağlılığın aykırı davranışta etkili olduğunu belirtirken, öz kontrol kuramı zayıf okula bağlılığın düşük öz

kontrolün bir göstergesi olduğunu belirtmiştir (Gottfredson ve Hirschi, 1990). Bu fark müdahalede farklı uygulamalara neden olmaktadır (Junger ve Tremblay, 1999; Zhang, Welte ve Wieczorek, 2002; akt: Maddox ve Prinz, 2003). Sosyal kontrol kuramı aykırı davranışı engellemek için sosyal bağlılığı arttıracak uygulamaların uygun olacağını belirtmiştir (Hirschi, 1969). Tersine, Gottfredson ve Hirschi (1990) tarafından genel suç işleme teorileri temel alınarak, öz-kontrolü arttırıcı uygulamalar ya da düşük öz kontrollü bireyleri cezbeden aykırı davranışları önleyici müdahale uygulamaları önerilmiştir.

Öz kontrol kuramı, Hirschi'nin orijinal sosyal kontrol kuramının yerini almasına rağmen (Gottfredson ve Hirschi, 1990), temelde bu iki teori tamamen farklılık göstermemektedir (Taylor, 2001). Gottfredson ve Hirschi (1990), aileye ve öğretmene bağlanma olarak tanımladıkları sosyal kontrolün izleyerek, pekiştirerek ve cezalandırarak öz kontrolü arttırdığını belirtmişlerdir (Pratt ve Cullen, 2000; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). Buradan yola çıkarak, aykırı davranışın artmasında ya da azalmasında iç ve dış kontrolün etkileşim içinde olduğunu (Taylor, 2001) ve bu bağlamda farklılık gösterdiği öne sürülen sosyal kontrol kuramı ve öz kontrol kuramının aykırı davranışı açıklamada örtüşen noktaları olduğu ortaya konulmaktadır.

2.2.3. Sosyal Gelişim Modeli

Sosyal gelişim modeli kontrol kuramının bir uzantısı olup diğerleri ile olumlu sosyal bağlar kurmanın suç işlemeyi ve problem davranışları engellediği öne sürülmüştür. Sosyal kontrol kuramını geliştirerek sosyal bağ kurmak için gerekli olan üç faktörü; a) katılım için fırsatlar, b) katılım için beceriler ve c) katılım için desteklemek

olarak belirlemişlerdir (Catalano ve Hawkins, 1996; Hawkins ve Lishner, 1987; O'Donnell, 1995; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). *Katılım için fırsatlar*, gencin sokak aktiviteleri ve kulüp çalışmaları gibi olanakları kullanarak diğerleriyle iletişim halinde olma potansiyeli olarak tanımlanabilir. *Katılım için becerilerle* kastedilen gencin sosyal ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini sağlayan sosyal becerilerdir. Son olarak *katılım için desteklemek*, belirli bir sosyal gruba ya da aktiviteye katılımı ve sürdürmesinin teşvik edilmesi olarak ifade edilebilir (Hawkins ve Lishner, 1987; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). Sosyal gelişim modeli yaklaşımında katılım bağlılığı etkileyen anahtar kavram olarak görülmektedir. Katılımın sosyal bağ kurabilmek için gerekli olduğu, yeterli düzeyde bir katılım olmadan bireyin sosyal bir grupta bağ kuramayacağı ifade edilmektedir (Hawkins ve Lishner, 1987; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). Sosyal gelişim modeli bağ kurmak için gerekli faktörleri belirlemesine ek olarak, madde kullanımı ve antisosyal davranışları açıklamaya çalışarak kontrol kuramının kapsamını genişletmiştir. (Catalano ve Hawkins, 1996; Catalano, Kosterman, Hawkins, Newcomb ve Abbott, 1996; Hawkins ve Lishner, 1987; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). Bu model aynı zamanda sosyal bağ kurma sürecine ve okula bağlılığa, okul öncesinden liseye kadar gelişimsel bir bakış açısı getirmiştir (Catalano ve Hawkins; Akt: Maddox ve Prinz, 2003).

Sosyal kontrol kuramıyla benzerliklerinden dolayı okula bağlılık aynı zamanda sosyal gelişim modelinde de önemli bir rol oynamaktadır, fakat kavramlaştırılması sosyal kontrol kuramında olduğundan farklıdır. Sosyal kontrol kuramında, sosyal bağın unsurları; bağlanma, katılım, sorumluluk ve inanç iken, sosyal gelişim modelinde katılım sosyal bağın bir parçası olarak değil, sosyal bağ kurmak için bir mekanizma

olarak görülmüştür. Sonuç olarak katılım okula bağlılığın bir boyutu olarak değil, öncüsü olarak görülmüştür.

2.2.4. Gerilim Kuramı

Suçluluğun açıklanmasında okul olgusu üzerinde duran önemli kuramlardan biri de gerilim kuramıdır. Cloward ve Ohlin (1960, Akt: Kızmaz, 2004), alt sınıf gençleri arasında yükselen suçluluk oranından “eğitim sistemini” sorumlu tutmaktadır. Onlara göre var olan eğitim sistemi, öğrencileri meşru yollardan başarılı olmalarını olanaksız kıldığı ve bloke ettiği için öğrenciler kültürel olarak meşru görülen toplumsal amaçlara meşru olmayan yollarla sahip olma eğilimi içine girerler.

2.2.5 Etiketleme Kuramı

Etiketleme kuramı, okuldaki akademik başarı düzeyindeki çeşitliliğin öğrenciler arasında yarattığı farklılaşma biçimine dikkat çekmektedir. Bu kurama göre okullardaki bu farklılaştırma veya ötekileştirme eylemi suçluluğa yol açmaktadır (Gottfredson ve Hirschi, 1990). Bu bağlamda örneğin, okulda düşük bir başarı performansı sergileyen öğrenciye karşı okul yönetiminin, öğretmenlerin veya diğer öğrencilerin sergileyeceği herhangi olumsuz bir davranışın öğrenci üzerinde negatif sonuçlar yaratacağı ve onu okula karşı ilgisiz kılarak okula olan bağlılığını azaltabileceği belirtilmiştir. Bir anlamda etiketleme kuramcılarının, okulun engelleyici ve stigmatize edici niteliğinin bireyi okula karşı ilgisiz kıldığı ve dahası okula karşı düşmanca bir tutum takınmaya sevk ettiğini ileri sürerler. Okula karşı yabancılaşan ve okula bağlılıkları zayıflayan öğrencilerin bu

nedenle okuldan kaçmaya veya okulu terk etmeye yöneldikleri belirtilmektedir (Akers ve Cochran, 1985; Akt: Maddox ve Prinz, 2003).

Özetle sosyal kontrol kuramı okula bağlılığı geniş bir şekilde tanımlamış ve suç işleme davranışının temel nedenlerinden birinin *okula bağlılığın* olmaması olduğunu ileri sürmüştür, sosyal kontrol kuramının genişletilmiş hali olan öz kontrol kuramı; düşük öz kontrolü, bireylerin suç işlemelerinin nedeni olarak görmüştür, ayrıca zayıf okula bağlılığın düşük öz kontrolün bir göstergesi olduğunu belirtmiş ve öz kontrolü artırıcı uygulamalarla okula bağlılığın artırılabilceğini belirtmiştir. Sosyal gelişim modeli ise olumlu sosyal bağlar kurmanın suç işlemeyi ve problem davranışları engellediğini öne sürmüştür, sosyal bağ kurmak ve okula bağlılık için sosyal aktivitelere katılımın önemine vurgu yapılmıştır. Gerilim ve etiketleme kuramlarında eğitim sisteminin ve okulun etiketleyici etkisinin öğrencilerin okula bağlılıklarını zayıflatarak suç işleme davranışına yöneldikleri belirtilmiştir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde hepsinin ortak noktasının, okula bağlılık ile suç işleme davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu kabul ettikleri olmuştur.

2.3 Okula Bağlılık

Okula bağlılık öğrencilerin okullarıyla ve akademik yaşantılarının çeşitli boyutlarıyla olan ilişkileridir . Genel olarak *okula bağlılık* ile kastedilen, bir öğrencinin okuluyla, okul personeliyle ve okul tarafından kazandırılmaya çalışılan ideallerle olan ilişkisidir (Maddox ve Prinz, 2003).

Okula bağlılığın Cernkovich ve Giordano tarafından dört temel alt boyutu belirlenmiştir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bu alt boyutlar :

a) *Okula Bağlanma (Attachment to School)* alt boyutu ile öğrencinin okulla ilgili hissettikleri ve kendini okulla ilgili olarak güvende hissetme derecesi ifade edilmektedir (Cernkovich ve Giordano,1992). Bu boyut; öğrencinin okulda eğitimcilerle, personelle ya da idarecilerle ilgili hissettikleriyle değil, sadece okulla ilgili hissettiklerine ilişkindir. Bu alt boyutla ilgili hisler; öğrencinin okula ait olma hissi, okulda olmakla övünme, okulda kendini güvende ve rahat hissetmesi olarak tanımlanabilmektedir (Maddox ve Prinz, 2003).

b) *Okul Personeline Bağlanma (Attachment to Personel)* öğrencinin eğitimcilere, personele ve idarecilere duyduğu saygı, hayranlık ve takdiri yansıttığı kişiler arası ilişki deneyimlerini içeren boyuttur (Cernkovich ve Giordano, 1992). Cernkovich ve Giardano (1992) bu boyutu sadece öğretmenlere bağlanma olarak ele alırken, Maddox ve Prinz (2003) bunu genişleterek okul idarecilerini, koçları, psikolojik danışmanları, hizmetlileri ve diğer okul personelini de dahil etmişlerdir. Akranlara bağlanma niteliksel olarak farklı sosyal bağlanmayı temsil ettiği için bu alt boyuta dahil edilmemiştir (Hirschi,1969; Akt: Maddox ve Prinz, 2003). Personele bağlanma örnekleri ise okul personeline önem ve değer verme, okul personeli tarafından desteklendiğini ve anlaşıldığını hissetmeyi içermektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992).

c) *Okul Sorumluluğu (School Commitment)* alt boyutu inançların ve davranışların birleşimidir (Hirschi, 1969). Bu alt boyut ile öğrencinin okul aktivitelerine kişisel katılımı ve okulun öğrencinin hayatındaki önceliği kastedilmektedir. Bağlılık seviyeleri yüksek olan öğrenciler okulun amaçlarını, standartlarını ve ahlaki değerlerini kabul ederler. Gelecek başarısı ve yüksek notlar alma ile ilgili inançlar, ev ödevlerini yapma

ve ders çalışma gibi davranışlar da bu alt boyutta ele alınmaktadır (Cernkovich ve Giordano, 1992).

d) Okul Aktivitelere Katılma (School Involment) öğrencinin okul aktivitelerine davranışsal olarak katılım sıklığını ifade etmektedir. Örneğin futbol maçları gibi eğitim programı dışı aktivitelere katılma sıklığı ve sosyal kulüp üyeliği olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut okul bağının zamanla ilgili bölümünü temsil etmektedir. Bağlanma bir öğrencinin okuluyla duygusal ilişkisini ifade ederken okul aktivitelerine katılma davranışsal ya da görünebilir ilişkiyi ifade etmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992).

2.4. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde, okula bağlılık ve okula bağlılığın alt boyutlarından olan öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu ile ilgili olarak bu araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler bağlamında bazı önemli araştırmalar, geçmişten günümüze tarihsel sırayla verilmiş ve araştırmaların önemli bulguları vurgulanmıştır.

Cernkovich ve Giordano (1992), Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin suç işleme davranışlarının okula bağlılıklarından nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, farklı etnik grupların bulunduğu okullarda yaşları 12 ile 19 arasında değişen 942 öğrenciyle çalışmışlardır. Bu araştırmada, ayrıca okula bağlılığın cinsiyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır ve Afrika kökenli Amerikalı kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin, hem Afrika kökenli Amerikalı erkek öğrencilerinkinden hem de beyaz kız öğrencilerinkinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, alt boyutlarda cinsiyetlere göre farklılaşma olup olmadığına

bakıldığında; *okula bağlanma* ve *okul sorumluluğu* boyutlarında kız öğrencilerin aldığı puanların, *okul aktivitelerine katılım* boyutunda ise erkek öğrencilerin aldığı puanların daha yüksek olduğu bulunmuştur (Cernkovich ve Giordano, 1992).

Eggert, Thompson, Herting, Nicholas ve Dicker (1994) yaptıkları deneysel araştırmada, yoğunlaştırılmış okul temelli bir program uygulayarak bu programın öğrencilerin okula bağlılıklarına olan etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Şehir merkezindeki dört liseden 259 öğrenci seçilmiş ve 101 öğrenciden oluşan deney grubu beş hafta boyunca çatışma çözümü ve kişiler arası ilişkileri geliştirmeye yönelik bir kişisel gelişim programından geçirilmiştir. Uygulama öncesi, uygulamadan beş ay ve on ay sonra toplanan verilerin izleme sonuçları deney grubundaki öğrencilerde okula bağlılığın istikrarlı bir şekilde yükseldiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bulguları her iki cinsiyetin okula bağlılık düzeylerinde yükselme olduğunu göstermiştir.

Bir diğer araştırmada Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999), öğrencilerin okula bağlılıkları ile problem davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı bölgelerdeki yedi ortaokuldan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinden toplam 4263 öğrencinin katıldığı araştırmanın cinsiyet ve yaşa ilişkin bulguları, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu ve okula bağlılığın yaş arttıkça azaldığını ortaya koymuştur.

Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000) yaptıkları araştırmada, riskli davranışları azaltmak amacıyla öğrencilerin okula bağlılıklarında fark yaratan faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya yaş ortalamaları 15 olan 3491 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında, erkek öğrencilerin okula bağlılık

düzeylerinin kız öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu, ayrıca yaşı sınıf düzeyinde olunması gereken yaşa göre daha büyük ya da daha küçük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine uygun yaşta olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmaktadır.

Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson ve Abbott (2001) yaptıkları boylamsal araştırmada, ilkokul sırasındaki müdahalenin ortaokuldan liseye kadar okula bağlılığı nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın iki tane deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci deney grubundaki öğrencilere 1. sınıftan 6. sınıfa kadar okula bağlılığı artırıcı bir program uygulanırken, ikinci deney grubundaki öğrencilere ise bu program sadece 5. ve 6. sınıf seviyesinde uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Seattle'da yüksek risk altındaki bölgelerdeki 18 devlet okulundan seçilmiştir. Okula bağlılığı artırıcı program, öğrenci, öğretmen ve anne-babanın eğitimini içeren bir program olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin eğitimi kişiler arası problem çözme becerileri (iletişim, karar verme, problem çözme, çatışma çözümü, dinleme becerisi ve hayır diyebilme becerisi) kazandırma, ayrıca sosyal becerileri ve okuma-yazmayı geliştirmek için yaz kamplarını içermektedir. Öğretmenlerin eğitimi, insiyatif kullanılabilen bir sınıf yönetimi, etkileşimli eğitim, işbirlikli öğrenme ve etkili sözel yönerge vermek gibi konularda eğitimden geçirilmelerini içermektedir. Ayrıca aile boyutuyla ilgili olarak anne-babalar davranış yönetimi becerileri ve akademik destek becerileri kazandırma konularında eğitimden geçirilmişlerdir. Araştırmanın birinci deney grubu 156 öğrenciden, ikinci deney grubu 267 öğrenciden, kontrol grubu ise 220 öğrenciden oluşmuş ve aile eğitim programına 141 anne-baba katılmıştır. Araştırma sonucunda, birinci deney grubunda yer alan ve 1. sınıftan 6. sınıfa kadar okula bağlılığı

arttırıcı programa katılan öğrencilerin (13 ile 18 yaş arasında) okula bağlılık düzeylerinin kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca birinci deney grubundaki öğrencilerin okula bağlılıklarının 16 yaşına kadar düştüğü, sonra 18 yaşa kadar tekrar yükseldiği görülürken, ikinci deney grubunda ve kontrol grubunda ise 13 yaşından 18 yaşına kadar sürekli bir azalma olduğu görülmüştür.

McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırmanın yollarını belirlemek amacıyla okula bağlılık ve okul çevresinin ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 127 okuldaki 7-12 sınıf düzeyindeki 71.515 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları kız öğrencilerin okula bağlılıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin yaşı büyüdükçe okula bağlılıklarının azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin devam edilen okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Eith (2005) yaptığı kapsamlı araştırmada, bireysel özelliklerin (ırk, yaş, cinsiyet, aile yapısı, akademik başarı, madde kullanımı, suç işleme davranışı ve suç işleyen/aykırı davranan akranlarla arkadaşlık) ve okul düzeyindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) farklılıkların öğrencilerin okula bağlılık düzeyini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Eith'in (2005) araştırmasının ilkokul düzeyindeki sonuçlarına bakıldığında, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkeklerden düşük olduğu görülmüştür. Aile yapısına ilişkin bulgular da, her iki ebeveyniyle yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaşı sınıf seviyesine göre daha büyük olan öğrencilerin daha küçük olanlara göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı

araştırmanın ortaokul ve lise düzeyinde bulguları ise ilkokul düzeyinden farklı olarak kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yaşı sınıf düzeyine göre daha büyük olan 8. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Aile yapısına ilişkin bulgulara bakıldığında ise ilkokul düzeyindeki bulgularla benzer olarak iki ebeveynle yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin bir ebeveynle ya da üvey ebeveynle yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak da ortaokul ve lise düzeyinde akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte, okula bağlılığın alt boyutlarından biri olan öğretmene bağlanma ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Murray ve Greenberg (2000) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri 289 ilkokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerini olumlu ve duygusal olarak destekleyici algılayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Yine Murray ve Grenberg (2001), 5 ve 6. sınıf seviyesindeki 289 öğrencinin öğretmenlerle ilişkisini ve okula bağlılık düzeylerini ölçmeye çalıştıkları araştırmada, engelli öğrencilerin engelli olmayanlara göre öğretmenleriyle daha az tatminkar ilişkileri olduğunu ve okul bağlılıklarının da daha zayıf olduğu bulunmuştur.

Okula bağlılığın diğer bir boyutu olan okul sorumluluğu ile ilgili yapılan araştırmanın bulguları aşağıda özetlenmiştir.

Jenkins (1995), öğrencinin okul sorumluluğunun, bireysel özelliklerine göre (aile yapısı, annenin eğitim düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailenin okul sürecine katılımı) farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya 7. ve 8. sınıf düzeyinden 754 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve 8. sınıftaki öğrencilerin 7. sınıftaki öğrencilere göre okulun sorumluluğunu daha çok aldıkları ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin okul sorumluluğunun aile yapısına göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Yurt dışında okula bağlılık kavramı ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, okula bağlılık ile suç işleme davranışı, madde kullanımı, problem davranışlar ve okul kurallarına uygun olmayan davranışlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları geçmişten günümüze doğru bir tarih sırasıyla verilmiş ve araştırmaların önemli bulguları vurgulanmıştır.

Cernkovich ve Giordano (1992) Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin suç işleme davranışlarının okula bağlılıklarından nasıl etkilendiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin ırktan bağımsız olarak okula bağlılıklarıyla suç işleme davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ırklarındaki farklılığın suç işlemlerinde etkili olmadığı, ancak okula bağlılıklarının arttıkça suç işleme davranışlarının azaldığı belirtilmiştir.

Ayers, Williams, Hawkins, Peterson, Catalona ve Abbott (1999), %52'si erkek, % 48'i beyaz, % 23'ü Afrika kökenli Amerikalı, % 18'i Asya kökenli Amerikalı ve diğer etnik kökenden olan 566 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyetten bağımsız olarak suç işleme davranışı ile okula bağlılık arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaları destekler nitelikteki diğer araştırmalarda da (Simons-

Morton, 1999; Wade ve Brannigan, 1998; Free, 1994; Jenkins, 1995; Freidman ve Rosenbaum, 1988; Liska ve Reed, 1985; O'Donnell, 1995; Figueira-McDonough, 1983; Sommers, 1994; Zhang ve Messner, 1996; Hirschi, 1969; Akt; Eith, 2005) okula bağlılıkları yüksek olan bireylerin daha az suç işledikleri bulunmuştur.

Stewart (2003) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin okul kurallarına uygun olmayan davranışlarını bireysel özelliklerinin ve okulla ilgili özelliklerin ne oranda açıkladığını belirlemeye çalışmıştır. Bireysel özellikler olarak öğrencinin okula bağlanması, okul aktivitelerine katılımı, okul sorumluluğu, okul kurallarına olan inancı, olumlu akranlarla arkadaşlığı, ailenin öğrencinin okul sürecine katılımı, öğrencinin not ortalaması ve demografik bilgiler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 528 liseden 10. sınıfa devam eden 10,578 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları ele alındığında incelenen bireysel özelliklerden öğrencinin okula bağlanması, okul sorumluluğu ve okul kurallarına olan inancı ile öğrencinin okul kurallarına uygun olmayan davranışları arasında negatif ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sang Min ve Sondra (2005) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın amacı ise kız öğrencilerin ortaokuldan liseye kadar sosyo-ekonomik statülerinin, okula bağlılıklarının, ailelerinin öğrencinin okul hayatı ile ilgili süreçlere katılımının ve arkadaşlarının ya da akranlarının öğrencinin nitelikleri ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz algılamalarının suç işleme davranışlarına etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin 10. sınıfta arkadaşlarının ya da akranlarının onların nitelik ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz algılamaları değişkeninin suç işleme davranışını etkileyen en güçlü değişken olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci önemli etkiye sahip olan değişkenin ise öğrencilerin okula bağlılıkları olduğu bulunmuştur. 8. sınıftayken okula

bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ilerleyen sınıflarda daha az suç işledikleri ve daha az disiplin problemi yaşadıkları görülmüştür.

Shears, Edwards ve Stanley (2006) kırsal toplumlarda okula bağlılık ve madde kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışmada, ergenlerin yaşadığı bölgenin kırsallığına bağlı olarak okula bağlılık ile alkol ve madde kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, 1996 ve 2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nin dört farklı bölgesindeki ve 9. sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar olan 181.351 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda kırsallık düzeyine bakmazsınız, okula bağlılık ve madde kullanımı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.5. Konu İle İlgili Ülkemizde Yapılan Bazı Araştırmalar

Yurt içinde okula bağlılık konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde okula bağlılık kavramının genellikle suç ve şiddet olgusunun nedenlerini ile ilişkisi kapsamında ve Hirschi'nin sosyal kontrol kuramını test etmek amacıyla yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır ve bu konuyla arasında bağlantı kurulabilecek en yakın araştırmaların *okula ait olma (hissetme)* konusunda yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar ve önemli bulguları aşağıda verilmiştir.

Balkıs, Duru ve Buluş (2005) yaptıkları çalışmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula aidiyet duygusu, özyeterlik inançları, şiddete yönelik inançlar, medya ve arkadaş grubu ile olan ilişkilerini incelemişlerdir.

Araştırmanın örneklemini İzmir ve Denizli illerinde ilköğretim II. kademedeki öğrenim gören, yaşları 11 ile 15 arasında değişen, 257'si kız ve 260'ı erkek öğrenci olmak üzere toplam 517 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulguları şiddete yönelik tutumun, şiddete kaynaklık eden nedenlerden medya, arkadaş grubu ve şiddete inanç ile pozitif yönde ilişkili olduğu, buna karşın aidiyet duygusu ve öz yeterlik inancı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde de, yaşça daha büyük olan, cinsiyet açısından bakıldığında erkek olan, okula aidiyet duygusu ve öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Bir diğer çalışmada da Özbay ve Özcan (2006), genellikle Batı ülkelerinde test edilen Hirschi'nin sosyal kontrol kuramını geliştirmekte olan bir ülke olan Türkiye'de çocuk suçluluğunu anlamak için test etmişlerdir. Araştırmanın verileri Ankara'da 1710 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada sosyal kontrol kuramının parçalarından aileye bağlanma, öğretmene bağlanma, okul sorumluluğu, ailenin öğrenciyi yönlendirmesi, kurallara olan inançlar ve okul aktivitelerine katılma ile öğrencinin suç işleme davranışı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına bakıldığında diğer geleneksel toplumlara benzer olarak sosyal kontrol kuramının Türkiye'de çocuk suçluluğunu büyük oranda açıkladığı görülmüştür.

Arastaman (2006), yüksek lisans tezinde lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinde, 17 devlet lisesinde öğrenim gören 408 lise birinci sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve bu liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını katılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin okula bağlılık durumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okula bağlılık durumunda azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okula karşı davranışsal olarak bağlılık gösterdikleri ancak bilişsel olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri bulunmuştur.

Ocak (2004) yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin (sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası) gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmaniye ilinin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki sekiz ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, anaokuluna gitmemiş öğrencilerin, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde istenmeyen davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin doğum sıralarının ve sahip oldukları kardeş sayılarının istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM III

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenen olguyu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektedir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1991).

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2006- 2007 öğretim yılında İzmir metropol ilçelerindeki resmi / özel ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında, farklı sosyoekonomik düzeydeki semtlerde bulunan ilköğretim okullarından örneklem kümelerini oluşturabilmek için İzmir metropol ilçelerdeki semtlerin sosyoekonomik düzeylerinin sınıflandırıldığı araştırmalardan (Aydar ve Altınçekiç, 1987; Ünverdi, 2002) yararlanılmıştır. İzmir’de bulunan resmi/genel ilköğretim okulları buldukları semtlerin sosyoekonomik düzeylerine göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her sosyoekonomik düzeyden bir ilköğretim okulu ve bu okulların 6., 7. ve 8. sınıflarından ikişer sınıf tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini için 179’u kız ve 182’si erkek olmak üzere toplam 361 ilköğretim II. kademe öğrencisi belirlenmiştir. Ancak öğrenciler tarafından eksik ya da hatalı yanıtlanan bir adet veri toplama aracı geçersiz sayılarak değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini, 179’u kız ve 181’i erkek olmak üzere toplam 360 ilköğretim II. kademe öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar, okulların sosyoekonomik düzeyleri ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okulların Sosyoekonomik Düzeyleri ve Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sayısal Dağılımı

SED	Cinsiyet	Sınıf			
		6	7	8	
Üst	Kız	30	18	6	
	Erkek	33	19	18	
Orta	Kız	25	19	17	
	Erkek	26	8	20	
Alt	Kız	20	22	22	
	Erkek	24	18	15	Toplam
		158	104	98	360

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu üst sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulun 6., 7. ve 8. sınıflarından 54 kız, 70 erkek; orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulun 6., 7. ve 8. sınıflarından 61 kız, 54 erkek, ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulun 6., 7. ve 8. sınıflarından 64 kız, 57 erkek olmak üzere toplam 360 öğrenci oluşturmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan okula bağlılığı ölçmek amacıyla “Okula Bağlılık Ölçeği” (School Bonding Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne

uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca araştırmadaki bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplanmak için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Okula Bağlılık Ölçeği

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Okula Bağlılık Ölçeği'nin (OBÖ) Türkçe'ye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. OBÖ' nin her bir alt boyutuna ait maddeler, EK 1'de sunulmuştur. Aşağıda önce orijinal ölçek kısaca tanıtılmış; ardından uyarlama çalışmaları ve uyarlanan ölçek ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Cernkovich ve Giardona (1992) okula bağlılığın tek boyutlu bir yapı göstermemesinden dolayı kavramlaştırılmasında ve ölçümünde çok boyutluluğu esas almışlardır. Ölçeğin boyutlarının belirlenmesinde görüşmeler sonucu oluşturulan 33 maddeye faktör analizi yöntemi ilk olarak uygulanmıştır. Elde edilen bu matematiksel çözüm başlangıç noktası olarak alınarak, anlamlı, teorik olarak doğrulanabilir ve güvenilir alt ölçekler oluşturulmuştur.

Bu süreç sonunda 7 alt boyut elde edilmiştir;

1) *Okula Bağlanma (Attachment to School)* alt boyutu, öğrencilerin okulu ne kadar önemsediklerini ve okula ilişkin olumlu duygularının derecesini göstermektedir. Bu, bütün faktörler içinde en genel olanıdır ve iki maddeden oluşmaktadır. Bu iki madde olumsuz olduğu için ters puanlanmaktadır. Bu alt boyut için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.744 olarak bulunmuştur.

2) *Öğretmene Bağlanma (Attachment to Teacher)* alt boyutu da iki maddeden oluşan, öğrencinin öğretmenine ilişkin hayranlık ve saygısını yansıtan boyuttur. Bu alt boyuttan alınan yüksek puan yüksek öğretmene bağlanmayı göstermektedir. Bu alt boyutun hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.702'dir.

3) *Okul Sorumluluğu (School Commitment)* alt boyutu, öğrencinin akademik aktivitelerde ne kadar zaman ve enerji harcadığı, iyi notlar alması, gelecekteki başarısını umursaması gibi sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutta alınan yüksek puan okula yüksek düzeyde bağlılığı göstermektedir. Bu alt boyutun hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.749'dir.

4) *Algılanan Yakalanma Riski (Perceived risk of arrest)* alt boyutu, öğrencilerin herhangi bir suçtan dolayı yakalanma durumunda gelecekteki başarılarını ve mesleki fırsatlarının nasıl etkileneceğine ilişkin inançlarını içeren iki maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutun hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.672'dir

5) *Okul Aktivitelere Katılma (School Involvement)*, farklı okul aktivitelerine katılım miktarını gösteren ve altı maddeden oluşan bir alt ölçektir. Bu alt boyutun hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.548'dir

6) *Aile İletişimi (Parental Communication)*, ailenin okulla ilgili aktivitelere ilgi ve destek derecesini ölçmeyi amaçlayan bir alt boyuttur. Bu alt ölçeğin mantığı, ergenle ailesi arasındaki okul aktiviteleriyle ilgili iletişimin okula bağlılığı artırıcı etkisidir. Dört maddeden oluşan bu alt boyuttan alınan yüksek puan yüksek aile ilgisini ve iletişimini göstermektedir. Hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı bu alt boyut için 0.622'dir

7) *Algılanan Fırsatlar (perceived opportunity)*, öğrencinin gelecek başarısına ilişkin fırsatlarına işaret eden ve iki maddeden oluşan bir alt boyuttur. Araştırmacılar bu alt ölçeği direkt olarak okulla ilişkili olmasa da, öğrencinin okula bağlılığının gelecekle ilgili fırsatlardan etkilendiğini varsaymışlardır. Bu boyutta alınan yüksek ölçek puanı gelecekteki fırsatlara ilişkin olumlu algıyı göstermektedir. Bu alt boyutun hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.672'dir.

3.4.1.1. OBÖ'nin Puanlaması

OBÖ beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ancak okul aktivitelerine katılma alt boyutundaki maddeler için öğrencilerden katıldıkları gün sayılarını belirten kategoriye; okul sorumluluğu alt boyutunun bir maddesi için de derslerinden aldıkları notları belirten kategorilerden birini seçmeleri istenmektedir. Bu maddeler de beşli olarak derecelendirilmiştir.

Olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" şeklinde yanıtlandığında 5 puanla değerlendirilirken, "Hiç Katılmıyorum" yanıtı 1 puanla değerlendirilmektedir. Ortada bulunan yanıtlar ise 4, 3 ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Negatif ifade içeren 1, 2, 5, 8, 9 ve 10. maddeler ise ters olarak puanlanmaktadır.

3.4.2 OBÖ' nin Türkçe' ye Uyarlanması

Ölçek uyarlama veya geliştirme işlemi birkaç aşamadan oluşan ve uzun zaman alan bir etkinliktir. Ölçek uyarlamak, ölçeği ilk kez geliştiren araştırmacının yaptığı araştırma ve analizlerin birçok adımını tekrarlamayı gerektirir. Hatta bazı durumlarda orijinalinde yapılanlardan daha fazlasının yapılması gerekebilir. Uyarlama aşamaları, ölçeklerdeki ifadelerin eş anlama gelip gelmediğinin kontrolünden başlayarak, ölçeğin

iç yapısında veya psikometrik özelliklerinde değişmeler olup olmadığının ortaya çıkarılmasına kadar giden bir süreçtir (Şahin, 1994; Akt: Ulu, 2007).

Spielberger, Sharma (1994; Akt: Ulu, 2007) ölçek uyarlamada dört aşama olduğunu belirtmektedir. Bu aşamalar:

1. Maddelerin orijinal (kaynak) dilden hedef dile çevrilmesi,
2. Çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi,
3. Orijinal formla deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olduğunun saptanması,
4. Yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması.

School Bonding Scale' ın Türkçe' ye uyarlama çalışması önce ölçeği geliştiren Cernkovich'den ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izinlerin alınmasıyla başlamış ve daha sonra yukarıda belirtilen aşamalar doğrultusunda şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk aşamada, biri araştırmacının kendisi, diğeri İngilizce ve Türkçe' ye hâkim bir uzman tarafından olmak üzere SBS' nin iki çevirisi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından bu iki çeviri birbiriyle karşılaştırılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak OBÖ' nin ilk hâli elde edilmiştir. OBÖ' nin bu ilk hâli ve orijinal ölçek (SBS), Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda çalışmakta olan ve en az doktora derecesine sahip beş öğretim elemanı tarafından tekrar incelenmiştir. Öğretim elemanlarının geribildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin ön uyarlama aşaması tamamlanmıştır.

3.4.2.1 OBÖ' nin Geçerlik Çalışması

Ölçeğin kapsam geçerliği çalışması çerçevesinde araştırmacı tarafından Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görev yapmakta olan hem İngilizce ve Türkçe' ye hâkim hem de psikolojik danışma alanında en az doktora derecesine sahip beş uzmana OBÖ ve ölçeğin orijinal hali (SBS) verilerek OBÖ' nin alt ölçeklerindeki maddelerin alt ölçeğe uygunluğu ve ölçeğin Türk kültürüne uygunluğu açısından görüş belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca ölçek maddeleri Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan iki Türkçe öğretmenine ve farklı sınıf seviyesindeki öğrencilere verilerek maddelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında geri bildirimler alınmıştır. Alınan bütün geribildirimler doğrultusunda ölçek maddelerinde birkaç düzeltme ve değişiklik yapılarak OBÖ'ye son şekli verilmiştir.

Ölçeğin geçerlik çalışması bağlamında, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi literatürde genel olarak klasik faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntem olarak gözükmektedir (Bollen ve Long, 1993; Maruyama, 1998; Akt: Şimşek, 2007). Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizi çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmaktadırlar. Sağlam bir teorik temele sahip olmayan çalışmaların açımlayıcı faktör analizi sonuçları çok iyi olsa da doğrulayıcı faktör analizi aşamasında hüsrana uğranabilmektedir (Şimşek, 2007).

Ölçüt geçerliğini sınamak için benzer bir ölçeği kullanarak geçerliğe ilişkin kanıt elde etmek mümkün olmamıştır. Çünkü ülkemizde öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmede kullanılan herhangi bir ölçek bulunmamaktadır.

Uyarlama çalışması için uygulama 2006-2007 öğretim yılının Mart ayında yapılmıştır. Toplu halde yapılan uygulamalarda ölçekler öğrencilere dağıtılmış ve yönergeler yazılı ve sözlü olarak verilmiştir. Veri toplama oturumu 40 dakika sürmüştür. Uyarlama çalışmasında İzmir ili metropol ilçelerinden tesadüfi olarak her sosyoekonomik düzeyden birer okul seçilmiştir. Her sosyoekonomik düzeyden seçilen ilköğretim okulları ve bu okulların 6., 7. ve 8. sınıflarından ikişer sınıf tesadüfi olarak seçilmiştir. Toplam 373 öğrenciye ulaşılmış, ancak eksik yanıtlanan 21 ölçek değerlendirilmeye alınmamıştır.

Daha öncede belirtildiği gibi, OBÖ' nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk aşamada ÖBÖ' nin 26 maddesine açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve teorik beklentiler sebebiyle yedi faktörlü bir yapı aranmıştır. Yedi faktörlü çözümde faktörlere yüklenen maddeler belirlenirken maddelerin yüklendiği faktördeki yüklerinin en az .30 ve daha yukarı olması esas alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda .30'un altında kalan 23. ve 24. maddeler analizden çıkarılmıştır. Böylelikle "Algılanan Yakalanma Riski" alt boyutu ölçekten çıkarılmıştır. Bu boyutun çıkarılmasının araştırma için sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Çünkü ölçek geliştirilirken araştırmacılar bu boyutu okula bağlılık ile suç işleme davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ölçeklerine dahil etmişlerdir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Ölçeği geliştirirken aldıkları kuramsal temelde bu

boyut yer almamaktadır. Daha sonra analiz tekrarlanmış ve böylece ölçme modelinin ilk aşaması tamamlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sıklıkla ölçek geliştirmede ve geçerlik çalışmalarında kullanılmakta, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması amacını taşımakta ve geleneksel kökeni genel faktör analizlerine dayanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıdaki değişkenin altında yatan psikolojik yapıları ortaya çıkarmak amacıyla uygulanır. Burada değişkenler arasındaki ilişkiye dayalı olarak bir değişken ya da madde herhangi bir faktörle ilişkili olabilir ve ondan yük alabilir. Dolayısıyla geleneksel faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denenceye yönelik değişkenler arası ilişkileri tanımlayıcı bir faktör yapısı olmaksızın analiz sonucu elde edilen faktörler yorumlanır. DFA ise belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler kuramın sayıtları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. Genel faktör analizinde kaç adet faktörün ortaya çıkacağı doğrudan gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiye bağlı iken DFA’da ilgili değişkenler araştırmacı tarafından belirlenir ve test edilir (Sümer, 2000). OBÖ teorik bir temele dayalı olarak geliştirildiğinden doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Yapısal eşitleme modeli analizlerinde ham veri değil, ham veriden üretilen korelasyon ya da kovaryans matrisleri kullanılarak analizler gerçekleştirilir. Yine aynı şekilde, yapısal eşitleme modeli analizlerinde kullanılan kestirim yöntemi En Yüksek Olabilirlik Yöntemidir (Maximum Likelihood) ve bu kestirimin kullanılabilmesi için

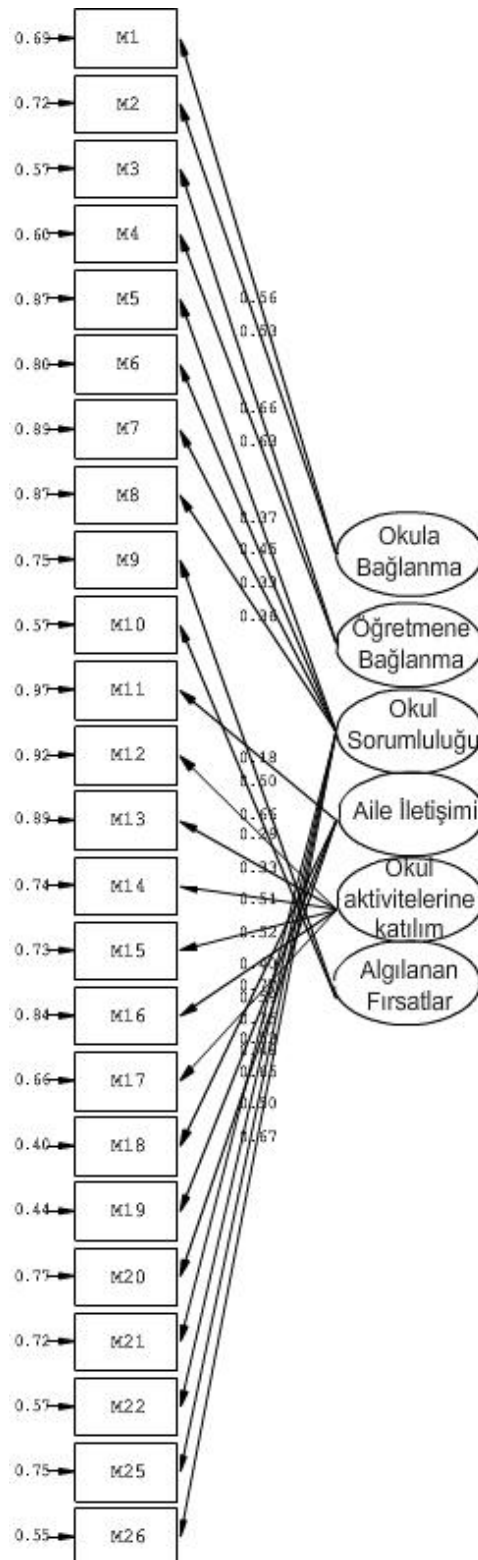
verinin normal dağılıma sahip olması ve sürekli değişkenlerden oluşması gerekmektedir.

Bu nedenle ikinci aşamada, altı faktörlü modeli test edebilmek için verinin dağılımı kontrol edilmiş ve normallik varsayımının ihlal edilmediği görülmüştür. Daha sonra da kovaryans matrisi hazırlanarak LISREL 8.8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

OBÖ' ne yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Normed Fit Index (NFI)= 0.80, Comparative Fit Index (CFI)= 0.86 ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)= 0.076 olarak bulunmuştur. Hu ve Bentler (1999) maddelerin model uyumları için kullanılan bu ölçütlerin kritik değerlerini CFI>0.90; RMSEA<0.05 ve NFI>0.90 olarak belirtmiştir (Akt: Atılgan, Saçkes, Yurdugül, Çırak, 2007). Buna göre LISREL programı tarafından üretilen düzeltme indisleri incelenmiş ve elde edilen Ki-Kare değerinde en çok düzelmeye yol açacak olan dört düzeltme yapılarak analiz tekrar edilmiş ve Normed Fit Index (NFI)= 0.93 , Comparative Fit Index (CFI)= 0.94 ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)= 0.049 bulunmuştur. Elde edilen uyum istatistiklerine göre kurulan modelin doğrulandığı görülmektedir. Sonuç olarak, yapılan faktör analizinden elde edilen bulgular OBÖ' nin yapı geçerliğine bir kanıt oluşturmuştur.

Şekil 1'de altı örtük değişkenden oluşan yapı verilmiştir.

Şekil 1: DFA ile Kurulan 6 Boyutlu Örtük Yapı



Ki-Kare=433.22, Sd=233, p=0.00, RMSEA=0.049

3.4.2.2. OBÖ' nin Güvenirlik Çalışması

OBÖ' nin güvenirlüğünün belirlenmesi için McDonald Omega (ω) güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. McDonald tarafından geliştirilen Omega (ω) katsayısı konjenerik ölçmeler için tasarlanmıştır ve standartlaştırılmamış faktör analizi terimleri ile ifade edilmektedir (McDonald, 1985; Yurdugül, 2006; Akt: Ulu, 2007).

McDonald'ın ω katsayısı aynı zamanda “yapısal güvenirlilik” (construct reliability) olarak adlandırılır (Nunnally ve Bernstein, 1994; Yurdugül, 2006; Akt: Ulu, 2007) ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle elde edilir. İç tutarlığı belirlemeye yönelik olarak hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı bir çok araştırmacının güvenirlilik için kullandığı katsayıdır. Ancak yapısal eşitlik modelinde kullanılması doğru ve kullanışlı bir seçim değildir (Schuster, Hamit ve Moore, 2002; Akt: Ulu, 2007). Çünkü yapısal eşitleme modelinde maddeler arasındaki kovaryanslar eşit değildir.

OBÖ' nin alt boyutlar için tek tek Omega güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda .50'nin altında kalan alt ölçekler güvenirlikleri yeterli görülmediği için çıkarılmıştır. Tablo 3. 2' de faktörlerin Omega katsayıları verilmiştir.

Tablo 2 OBÖ' nin McDonald Omega Güvenirlik Katsayıları (N= 357)

Alt Boyut	Omega Katsayısı (ω)
Okula Bağlanma	.55
Öğretmene Bağlanma	.71
Okul Sorumluluğu	.76
Okul Aktivitelerine Katılma	.64
Aile İletişimi	.72
Algılanan Fırsatlar	.60

Tablo 2' de görüldüğü gibi, McDonald güvenirlik katsayıları “Okula Bağlanma” alt boyutu için 0.55, “Öğretmene Bağlanma” alt boyutu için 0.71, “Okul Sorumluluğu” alt boyutu için 0.76, “Okul Aktivitelerine Katılım” alt boyutu için 0.64, “Aile İletişimi” alt boyutu için 0.72, “Algılanan Fırsatlar” alt boyutu için 0.60 olarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda .50'nin altında olan faktöre rastlanmamıştır. Bu nedenle faktörler ve faktörlerin maddeleri aynı kalmıştır. Elde edilen bu omega katsayıları ölçeğin iç tutarlılığına işaret etmektedir.

Yapılan tüm bu çalışmalardan sonra SBS' nin uyarlama çalışması tamamlanmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen OBÖ, 24 madde ve altı faktörden oluşmaktadır.

3.4.3 Kişisel Bilgi Formu

Diğer veri toplama aracı ise ilköğretim II. kademe öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile tipi (parçalanmış aile olup olmadığı) ve okul türü (devlet okulu/özel okul) bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'dur.

3.4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında, öncelikle belirlenen okullarda uygulama yapabilmek amacıyla İzmir Valiliği'nden gerekli izin alınmış ve okul yöneticileri ile ön görüşme gerçekleştirilerek uygulama yapılacak gün ve saatler saptanmıştır. Çalışma kapsamında toplam iki kere uygulama yapılmıştır. İlk uygulama OBÖ'nin uyarılma çalışması kapsamında yapılırken, son uygulama ise asıl araştırma kapsamında yapılmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmacı, öğrencilere kendisini tanıtarak araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl yanıtlanacağı konularında gerekli açıklamaları yapmış ve öğrencilerin uygulama ile ilgili sorularını yanıtlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin verdikleri cevapların gizli tutulacağı, kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı ve sadece bu araştırma için kullanılacağı belirtilerek öğrencilerden içten ve doğru yanıtlar vermeleri istenmiştir. Uygulama, OBÖ ve Kişisel Bilgi Formu' nun uygulanması ve gerekli açıklamaların yapılması da dahil olmak üzere yaklaşık yarım saat sürmüştür.

3.4.5. Verilerin Analizi

Veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 13.0 ile çözümlenmiştir.

Veri toplama aracının uygulanması işlemi tamamlandıktan sonra Kişisel Bilgi Formu ve ölçeğe ait yanıt kağıtlarının genel kontrolleri yapılmış, eksik ya da birden fazla seçenek işaretlendiği için geçersiz sayılan yanıt kağıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlere göre ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılıklarında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t- testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu iki teknik de ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır. Ancak t- testi bağımsız değişkenin düzey sayısının iki olduğu durumda kullanılırken, tek yönlü varyans analizi ise bağımsız değişken düzeyinin ikiden fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu araştırmada cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin düzey sayısı iki olduğundan bağımsız gruplar için t-testi, yaş değişkeni için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

Bu bölümde, yapılan istatistiksel analizler sonucunda, araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların verilişinde alt problemlerle paralel bir yol izlenmiş, her alt problem tek tek ele alınarak ilgili bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre

İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, okula bağlılık düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*- değeri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Düzeyleri Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Kız	179	80.57	9.83	358	- 3.20	.001**
Erkek	181	76.80	11.64			

***p* < .01.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlılık* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -3.2, p < 0.01$). Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyi ($\bar{X} = 80.57$), erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 76.80$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.1.2. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Yaşa Göre

İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, okula bağlılık puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'de; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulamanın tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	79.96	11.04
13	128	78.52	11.56
14	100	77.87	9.96
15	13	75.38	9.92

Tablo 5 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	400.09	3	124.70		
Gruplar İçi	42369.11	356	119	1.13	.34
Toplam	42773.20	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .15, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür. Tablo 5’de görüldüğü gibi, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

4.1.3. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Bu değişkene ilişkin analizler, araştırmanın örneklemindeki ($N = 360$) yedi öğrencinin kişisel bilgi formundaki ilgili maddeyi boş bırakması nedeniyle 353 kişiden sağlanan veriler üzerinde yapılmıştır.

Öğrencilerin *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre sayısal dağılımı, okula bağlılık puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	74.96	12.64	351	1.72	.087
Tam Aile	329	78.92	10.92			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlılık* puanlarının ortalamaları ailenin parçalanmış aile ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(351) = 1.72, p>0.05$).

4.1.4. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Devlet ya da

Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmesine* göre sayısal dağılımı, okula bağlılık puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlılık Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	78.58	10.90			
Özel Okul	124	78.94	10.98	358	- .29	.77

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlılık* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = -.29, p>0.05$).

4.2.1. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine

Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* -değeri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	7.84	2.10	358	- 1.81	.071
Erkek	181	7.42	2.23			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlanma* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = -1.81, p>0.05$).

4.2.2. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait

Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarına göre sayısal dağılımı, okula bağlanma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 9’da; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	7.55	2.28
13	128	7.49	2.11
14	100	7.98	2.08
15	13	7.15	2.34

Tablo 10 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	18.29	3	6.10		
Gruplar İçi	1675.04	356	4.71	1.30	.28
Toplam	1693.33	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi, .42, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 10’da görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi sonucunda *öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı* bulunmuştur.

4.2.3. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Ailesinin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre sayısal dağılımı, okula bağlanma puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	7.71	1.40	351	-.23	.82
Tam Aile	329	7.64	2.21			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlanma* puanlarının ortalamaları *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(351) = -.23, p > 0.05$).

4.2.4. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre sayısal dağılımı, okula bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okula Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	7.75	2.16			
Özel Okul	124	7.42	2.19	358	1.34	.18

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okula bağlanma* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = 1.34, p > 0.05$).

4.3.1. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, öğretmene bağlanma düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* değeri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t- Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	8.09	1.86	358	- 3.37	.001**
Erkek	181	7.36	2.22			

***p* < .01.

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğretmene bağlanma* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -3.37, p < 0.01$). Kız öğrencilerin öğretmene bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 8.09$), erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 7.36$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.3.2. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine

Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, okula bağlanma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’de; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Düzeylerine İlişkin Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	7.55	2.28
13	128	7.49	2.11
14	100	7.98	2.08
15	13	7.15	2.34

Tablo 15 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	7.91	3	2.64		
Gruplar İçi	1538.49	356	4.32	.61	.61
Toplam	1546.40	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .33, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 15’de görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi sonucunda *öğrencilerin* öğretmene bağlanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

4.3.3. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *ailenin parçalanmış ya da tam aile* olmasına göre sayısal dağılımı, öğretmene bağlanma puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	6.88	2.66	351	2.07	.04*
Tam Aile	329	7.78	2.02			

* $p < .05$.

Tablo 16’da görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğretmene bağlanma* puanları ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(351) = 2.07, p < 0.05$). Tam ailede yaşayan öğrencilerin *öğretmene bağlanma* düzeyleri ($\bar{X} = 7.78$), parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 6.88$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.3.4. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin *öğretmene bağlanma* alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin devlet ya da özel okula devam etmelerine göre sayısal dağılımı, *öğretmene bağlanma* alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Öğretmene Bağlanma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	7.86	2.07			
Özel Okul	124	7.49	2.08	358	1.62	.106

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *öğretmene bağlanma* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = 1.62, p > 0.05$).

4.4.1. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine

Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, okul sorumluluğu puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Düzeylerine İlişkin Puanların Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	31.43	4.76	358	- 4.04	.00**
Erkek	181	29.18	5.80			

***p* = .00

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul sorumluluğu puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -4.04$, $p=0.00$). Kız öğrencilerin okul sorumluluğu düzeyleri ($= 31.43$), erkek öğrencilerinkinden ($= 29.18$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.4.2. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, okul sorumluluğu puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19’da; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	30.77	5.48
13	128	30.34	5.36
14	100	29.98	5.50
15	13	29.30	4.68

Tablo 20 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	56.31	3	18.77		
Gruplar İçi	10450.31	356	29.35	.64	.59
Toplam	10506.62	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .97, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 20'de görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin okul sorumluluğu düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

4.4.3. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının ailenin parçalanmış aile ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre sayısal dağılımı, okul sorumluluğu puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	28.08	6.17	351	2.12	.035*
Tam Aile	329	30.50	5.33			

**p* < .05.

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okul sorumluluğu* puanlarının ortalamalarının ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(351) = 2.12, p < 0.05$). Tam ailede yaşayan öğrencilerin okul sorumluluğu düzeyleri ($\bar{X} = 30.50$), parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 28.08$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.4.4. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *devlet ya özel okula devam etmelerine* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre sayısal dağılımı, okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okul Sorumluluğu Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	30.55	5.20	358	1.10	.27
Özel Okul	124	29.89	5.79			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okul sorumluluğu* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = 1.10, p > 0.05$).

4.5.1. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, okul aktivitelerine katılma puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* değeri Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	9.56	2.70	358	2.39	.018*
Erkek	181	10.30	3.18			

**p* < .05.

Tablo 23’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okul aktivitelerine katılma* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = 2.39, p < 0.05$). Erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeyleri ($\bar{X} = 10.30$), kız öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 9.56$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.5.2. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, okul aktivitelerine katılma puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 24’de; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	10.53	2.93
13	128	9.84	3.22
14	100	9.42	2.64
15	13	9.15	2.44

Tablo 25 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	77.55	3	25.85		
Gruplar İçi	3094.57	356	8.69	2.97	.03*
Toplam	3172.12	359	-		

* $p < .05$.

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .86, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 25’de görüldüğü gibi, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin yaşlarına göre farklılaştığı bulunmuştur $F(3,356) = 2.97, p < .05$).

Tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26 Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılmalarına İlişkin Puanlarının Ortalamalarının Scheffe Testi ile Karşılaştırılması

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	YAŞ GRUPLARI		Ortalamalar Farkı	Standart Hata	p
		12	13	.69	.38
	12	14	1.11*	.40	.035*
Okul Aktivitelerine Katılma	12	15	1.38	.86	.67
	13	14	.43	.39	1.00
	13	15	.69	.86	1.00
	14	15	.27	.87	1.00

* $p < .05$.

Scheffe testinin sonucunda, yalnızca 12 yaşındaki öğrencilerin okul aktivitelerine katılım puanlarının ortalaması, 14 yaşındaki öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.5.3. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre sayısal dağılımı, okul aktivitelerine katılma puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	10.00	3.23	351	- .17	.87
Tam Aile	329	9.89	2.96			

Tablo 27’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okul aktivitelerine katılma* puanlarının ortalamaları ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(351) = - .17, p>0.05$).

4.5.4. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre sayısal dağılımı, okul aktivitelerine katılma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Okul Aktivitelerine Katılma Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	9.70	2.84			
Özel Okul	124	10.37	3.18	358	- 2.02	.04*

* $p < .05$.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *okul aktivitelerine katılma* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -2.02, p < 0.05$). Özel okula devam eden öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyleri ($\bar{X} = 10.37$), devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 9.70$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.6.1. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine Ait

Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin aile iletişimi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, aile iletişimi düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 29’ da sunulmuştur.

Tablo 29 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	15.83	2.87	358	- 2.64	.009**
Erkek	181	14.97	3.32			

***p* < .01.

Tablo 29’da görüldüğü gibi, öğrencilerin *aile iletişimi* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -2.64, p < 0.01$). Kız öğrencilerin aile iletişimi düzeyleri ($\bar{X} = 15.83$), erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 14.97$), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4.6.2. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait

Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin aile iletişimi alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, aile iletişimi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 30’da; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	15.80	2.92
13	128	15.14	3.26
14	100	15.31	3.15
15	13	15.00	3.41

Tablo 31 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Aile İletişimi Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar Arası	31.18	3	10.40		
Gruplar İçi	3481.41	356	9.78	1.06	.37
Toplam	3512.59	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .45, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin aile iletişimi düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

4.6.3. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin aile iletişimi alt ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının ortalamalarının ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına* göre sayısal dağılımı, aile iletişimi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	14.88	3.35	351	.81	.42
Tam Aile	329	15.41	3.12			

Tablo 32’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *aile iletişimlerine* ilişkin puanları aile tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(351) = .81$, $p > 0.05$).

4.6.4. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin aile iletişimi alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t* -testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre sayısal dağılımı, aile iletişimi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* değeri Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okulu Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Aile İletişimi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin *t* -Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	15.42	3.02	358	.16	.87
Özel Okul	124	15.37	3.34			

Tablo 33’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *aile iletişimi* puanlarının ortalamaları devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = .16, p>0.05$).

4.7.1. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine

Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin algılanan fırsatlar alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının *cinsiyete* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *cinsiyete* göre sayısal dağılımı, algılanan fırsatlar düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* -değeri Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Ortalamaların Karşılaştırılmasına İlişkin t -Değeri

CİNSİYET	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	179	7.80	2.15	358	- 1.09	.273
Erkek	181	7.56	2.10			

Tablo 34’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *algılanan fırsatlar* puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(358) = -1.09$, $p > 0.05$).

4.7.2. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Yaşa Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin algılanan fırsatlar alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının *yaşa* göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *yaşa* göre sayısal dağılımı, algılanan fırsatlar puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 35’de; bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 35 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

YAŞ	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
12	119	7.37	2.21
13	128	8.00	1.93
14	100	7.72	2.26
15	13	7.00	1.87

Tablo 36 Öğrencilerin Yaşlarına Göre Aile İletişimi Puanlarının Ortalamalarına Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

VARYANS KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	31.38	3	10.46		
Gruplar İçi	1592.88	356	4.47	2.34	.07
Toplam	1624.26	359	-		

Varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, anlamlılık düzeyi .23, $p > .05$ bulunmuş ve varyansların homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 36’da görüldüğü gibi, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda *öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı* bulunmuştur.

4.7.3. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Ailenin Parçalanmış ya da

Tam Aile Olmasına Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin algılanan fırsatlar alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*- testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına* göre sayısal dağılımı, algıladıkları fırsatlar puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t*-değeri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37 Öğrencilerin Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olmasına Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Parçalanmış Aile	24	7.42	2.17			
				351	.62	.54
Tam Aile	329	7.70	2.14			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *algılanan fırsatlar* puanlarının ortalamalarının ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ($t(351) = .62$, $p > 0.05$).

4.7.4. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Devlet ya da Özel Okula

Devam Etmesine Göre İncelenmesine Ait Bulgular

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin algılanan fırsatlar alt ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin *devlet ya da özel okula devam etmelerine* göre sayısal dağılımı, algılanan fırsatlar alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin *t* -değeri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38 Öğrencilerin Devlet ya da Özel Okula Devam Etmelerine Göre Sayısal Dağılımı, Algılanan Fırsatlar Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bu Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin t-Değeri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Devlet Okulu	236	7.30	2.16			
Özel Okul	124	8.40	1.87	358	-4.81	.000**

***p* = .00.

Tablo 38’de görüldüğü gibi, öğrencilerin *algıladıkları fırsatlar* puanlarının ortalamalarını devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir ($t(358) = -4.81, p=0.00$). Özel okula devam eden öğrencilerin algıladıkları fırsat düzeyleri ($\bar{X} = 8.40$), devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 7.30$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur

BÖLÜM V

5.1 TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular sırasıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *okula bağlılık* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 3). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet okulu ya da devlet okuluna devam etmesine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 5, 6,7).

İlgili literatür incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusuyla tutarlı sonuçlar olduğu görülmektedir. Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) araştırmalarında, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Benzer olarak McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) ve Eith (2005) yaptıkları araştırmalarda, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olmasının kökeninde; temelleri çocukluk yıllarına dayanan, toplumda erkek ve kadına atfedilen cinsiyet rollerinin olduğu düşünölmektedir. Erkek çocuklar yürümeye başladıkları andan itibaren anne-babaları tarafından güçlü, aktif, bağımsız ve girişken olmaya yönlendirilirken, kız çocuklarının ise tam tersi bağımlı, pasif, uyumlu ve yumuşak başlı olmaları konusunda yönlendirildikleri bilinmektedir (Baykal, 1988; Akt: Erbaş, 1995). Yüklendikleri bu rollerle okula başlayan erkek öğrencilerin okulun dayattığı davranış kalıplarına uymakta güçlük çektikleri, bu durumun da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin düşük olmasına neden olabileceği düşünölmektedir.

Okula bağlılığın yaşıa göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili olarak ulaşılan literatür araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor (1999) araştırmalarında, okula bağlılığın sınıf düzeyi arttıkça azaldığını ortaya koymuşlardır.

Boony, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap (2000) yaptıkları araştırmada, yaşı sınıf düzeyinde olunması gereken yaşıa göre daha büyük ya da daha küçük olan öğrencilerin, okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine uygun yaşıa olan öğrencilerden daha düşük olduğunu bulmuşlardır.

McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) yaptıkları (7-12 yaş grubu) araştırmada, öğrencilerin yaşı büyödükçe okula bağlılıklarının azaldığını ortaya koymuştur.

Eith'in (2005) okula bağlılık ile ilgili yaptığı araştırmanın ortaokul ve lise düzeyine ilişkin sonuçları, yaş sınıf düzeyine göre daha büyük olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

İlköğretim II. kademe öğrencileri, gelişim dönemi özellikleri itibariyle kendilerine ve çevrelerine daha çok yöneldikleri, arkadaş çevrelerinin genişlediği ve önem kazandığı, ana-babayı eleştirdikleri ve onların görüş ve düşüncelerine karşı çıkma eğiliminde oldukları bilinen bir olgudur. Bu döneminin en belirgin özelliklerinden biri de bağımsızlık isteğidir ve yaş ilerledikçe öğrencilerin bu bağımsızlık duygusunu yaşama isteği artmaktadır (Oskay, 1990; Kılıçcı, 1980; Akt: Bostan, 1993). Bu durumda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Fakat bu çalışmada elde edilen bulgu, literatürdeki araştırma bulgularıyla paralel çıkmamıştır.

Ancak ilgili literatürdeki araştırmaların genellikle geniş yaş aralıkları ve farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilerle yapıldığı (ilkokul, ortaokul ve lise) ve sonuçların da genellikle sınıf düzeyinde olunması gereken yaşa göre değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise aynı gelişim dönemindeki yaşları birbirine yakın öğrencilerle çalışıldığı ve sınıf düzeyinde olunması gereken yaş dikkate alınmadığı için bu öğrencilerin yaşlarına göre okula bağlılık, düzeylerinde bir fark olmamasının sebepleri olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu literatürdeki bulgularla paralellik göstermemektedir. Hirschi (1969) ve Eith (2005) yaptıkları araştırmalarda, anne-babasıyla birlikte yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin sadece anne ya

da sadece babayla, veya üvey anne-babayla yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bu bulgusunda, ülkemizde aile bağlarının sağlamlığının, evliliklerin devamlılığının temel toplumsal normlardan birini oluşturmasının ve boşanmanın dini inançlar doğrultusunda yasaklanmasa da onaylanmayan bir durum olmasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Demircioğlu, 2000). Bunların yanı sıra, kanıksanmış toplumsal cinsiyet rolleri, kadının ekonomik bağımsızlığının olmayışı ve toplumda boşanmış kişileri, özellikle de kadınları damgalama yönünde eğilimlerin bulunması gibi sebeplerden dolayı ülkemizde resmi olarak boşanmamış olsalar bile aslında aile yaşantısı anlamında parçalanmış aile olan birçok aile olduğu düşünülmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formunda öğrencilerden sadece anne babalarının evliliklerinin resmi olarak devam edip etmediği bilgisi alınmıştır. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre farklılaşmamış olabilir.

Araştırmanın öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu ulaşılan literatürle paralellik göstermektedir. McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002), öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmanın yollarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğrencilerin devlet okulu ya da özel okula devam etmelerine göre okula bağlılık düzeylerinde anlamlı fark bulamamışlardır.

5.1.2. Öğrencilerin Okula Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *okula bağlanma* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. (Bkz. Tablo 8, 10, 11, 12).

5.1.3. Öğrencilerin Öğretmene Bağlanma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *öğretmene bağlanma* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular, öğrencilerin öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı; kız öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 13).

İlgili literatür incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusuyla tutarlı sonuçlar olduğu görülmektedir. Cernkovich ve Giardona (1992) yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur.

Fagot (1985; Akt: Erbaş, 1995) araştırmasında, öğretmenlerin çocuklara cinsiyetlerine göre tepkide bulduklarını ortaya koymuştur. Fagot'a göre öğretmenler kız çocuklarının konuşma, jest, mimik ve sosyal iletişim tekniklerine tepkide bulunurken erkeklerin saldırganca tutumlarına tepkide bulunmaktadır. Bu etkileşim biçiminin sonucu olarak kızların öğretmenlerle iletişimleri, erkeklerin ise saldırganlık düzeyleri artmaktadır .

Yapılan bazı diğer araştırmalarda ise (Sadker ve Sadker, 2003; Cohen, 1995; Akt: Eith, 2005) erkek öğrencilerin öğretmenlerini model alma konusunda zorluk yaşadıkları bulunmuştur. Ülkemizde, genellikle okul ortamlarında eğitimcilerin erkek öğrencilerden çok kız öğrencilere tolerans gösterdikleri, şiddetin genellikle erkek öğrencilere uygulandığı; aynı davranışı kız öğrenci yaptığında farklı, erkek öğrenci yaptığında farklı tepkiler verilmesinden dolayı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre *öğretmene bağlanma* düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin *öğretmene bağlanma* düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 15). Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir. İlgili literatürdeki araştırmaların genellikle farklı gelişim dönemlerindeki öğrencilerle yapılmış olduğu görülmüş bu araştırmada ise aynı gelişim dönemindeki yaşları birbirine yakın öğrencilerle çalışılmıştır. Bu durumun da öğrencilerin *öğretmene bağlanma* düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin *öğretmene bağlanma* düzeylerinin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir (Bkz. Tablo 16). Tam ailede

yaşayan öğrencilerin öğretmene bağlılık düzeyleri, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu bulgusu, parçalanmış ailede yaşayan çocukların kaybetmeye karşı oldukça hassas oldukları, diğer çocuklara nazaran daha şüpheli oldukları ve ilişkilere karşı daha güvensiz yaklaşarak diyalog kurmakta güçlük çektikleri şeklinde yorumlanabilir (Zimmermann ve Thayer, 2003). Araştırmanın bulgusuyla ilişkili olabileceği düşünülen ve Hoffman (1973; Akt: Aslıhan, 1998) tarafından yapılan araştırmada, babası olmayan kız ve erkek çocuklarının öğretmene karşı saldırganlık düzeylerinin, anneleri ve babaları ile yaşayan çocuklarinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, parçalanmış ailede yaşayan öğrenciler öğretmenleri ile güvenli ve sağlıklı ilişkiler kuramadıkları için öğretmene bağlanma alt ölçeğinden aldıkları puanlar, tam ailede yaşayan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha düşük çıkmış olabilir.

Öğrencilerin öğretmene bağlanma düzeylerinin devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 17). Araştırmanın bu bulgusunun ergenlik dönemi özellikleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Otoriteye karşı tepkili oldukları bu dönemde öğretmenlerini otorite figürü olarak görmeleri öğretmene bağlanma düzeyinde devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmamasının sebebi olarak görülebilir.

5.1.4. Öğrencilerin Okul Sorumluluğu Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *okul sorumluluğu* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin okul sorumluluğu alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı; kız öğrencilerin okul sorumluluğu düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 18).

Okullarda genelde cinsiyetten bağımsız olarak boyun eğme ve pasiflik tercih edilen nitelikler olurken taşkınlık ve bağımsızlık gibi nitelikler hoş görülmemektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinden ötürü kızlar bu rolleri daha kolay benimsedikleri için okulu daha fazla sevmekte ve erkeklere göre yüksek notlar almak için daha çok çaba gösterdikleri bilinmektedir (Dweck ve Goetz, 1977; Akt: Erbaş, 1995). Bu durumun da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okul sorumluluğu düzeylerinin düşük olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin okul sorumluluğu düzeyleri ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir (Bkz. Tablo 21). Tam ailede yaşayan öğrencilerin okul sorumluluğu düzeyleri, parçalanmış ailede yaşayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Astone ve McLanahan (1991; Akt: Holland ve Andre, 1994) tek ebeveyn ya da üvey ebeveynle yaşayan öğrencilerin eğitim yaşantılarında başarılı olmak için tam ailelerle yaşayan öğrencilerden daha az

teşvik gördüklerini bulmuşlardır. Bu bağlamda, eğitim yaşantılarında başarılı olmaları için daha az teşvik gördükleri bir ortamda yaşayan öğrencilerin ders çalışmak, ev ödevlerini yapmak ve yüksek not almak gibi okulla ilgili sorumlulukları yerine getirmekle ilgili puanlarının parçalanmamış aileyle birlikte yaşayan öğrencilere göre daha düşük çıkması anlamlı bir bulgu olarak görülmektedir. Öğrencilerin okul sorumluluğu düzeylerinde yaş ve devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 20 ve 22).

5.1.5. Öğrencilerin Okul Aktivitelerine Katılma Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *okul aktivitelerine katılma* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 23).

Araştırmanın bu bulgusu, ülkemizde okul ortamında daha çok sportif aktivitelerin yapıldığı ve bu sportif aktivitelere kız öğrencilere göre kas dokusu ve kemik yapısı farklı olan erkek öğrencilerin daha çok katılma şansına sahip olduğu, ayrıca kız öğrencilerin katılabileceği sosyal aktivite sayısının sınırlı olmasından dolayı erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin yüksek çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak, aileler kız çocuklarından okul saatleri dışında genellikle evde olmalarını ve ev işlerine yardımcı olmalarını bekleediklerinden ve bu aktivitelerin okul saatleri dışında yapıyor olmasından dolayı kız öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha düşük olmasına neden olabilir.

Benzer olarak öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. *12 yaşındaki öğrencilerin* okul aktivitelerine katılma düzeylerinin *14 yaşındaki öğrencilerinkinden* anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz Tablo 25 ve 26).

Ülkemizde, öğrencilerin 8. sınıftan sonra iyi bir lise eğitimi için Ortaöğretim Kurumları Sınavı'na girmeleri gerekmektedir. Ancak bu süreç ciddi bir hazırlık dönemini zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin zamanlarını büyük bir kısmını dershaneye giderek ve test çözerek geçirdikleri bu dönemde, sonuç olarak 8. sınıftaki öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin 6. sınıfa göre azaldığı düşünülebilir. Ayrıca ailelerin de 8. sınıftaki çocuğunun bu aktivitelerine katılımını onaylamadığı ve zaman kaybı olarak değerlendirdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin *okul aktivitelerine katılma* düzeyleri devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir. Özel okula devam eden öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerini, devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 28).

Ülkemizde devlet okulları ile özel okullar arasında sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin sıklığı ve zenginliği açısından belirgin bir fark görülmektedir. Özel okullarının öğrencilere sunulan imkanlar anlamında devlet okullarına göre daha rahat

oldukları bilinmektedir. Bu durumun da özel okula devam eden öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden yüksek olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu tür okul aktivitelerine katılımın maddi bir boyutu da olduğu için devlet okulundaki öğrencilerin katılımın daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin *okul aktivitelerine katılma* düzeylerinin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 27). Okul aktiviteleri, ders dışı aktiviteler oldukları için okulların olanakları ile ilgili bir durum olduğu düşünülmektedir. Okul yönetiminin tutumu, öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yeterliliği, ailelerin ve çevrenin tutumu okulların sunduğu ders dışı etkinlikleri belirlemektedir (Köse, 2003). Bu bağlamda, okul aktiviteleri daha çok okulun olanaklarıyla ilgili bir durum olduğu için öğrencilerin okul aktivitelerine katılma düzeylerinin ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre farklılaşmadığı düşünülmektedir.

5.1.6. Öğrencilerin Aile İletişimi Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *aile iletişimi* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerinin *aile iletişimi* düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermektedir. Kız öğrencilerin aile iletişimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz Tablo 29).

Öğrencilerin aile iletişimi düzeylerinin yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 31,32 ve 33).

5.1.7. Öğrencilerin Algılanan Fırsatlar Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Ailenin Parçalanmış ya da Tam Aile Olması ve Devlet ya da Özel Okula Devam Etmesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin *algılanan fırsatlar* düzeyleri cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmesine göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeylerinin devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Özel okula devam eden öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeylerinin devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 38).

Algılanan fırsatlar boyutu öğrencinin gelecekteki fırsatlara ilişkin algısını gösteren boyuttur ve öğrencinin bu fırsatları olumlu ya da olumsuz algılamasının sosyo-ekonomik düzeyiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde devlet okuluna devam eden öğrenciler sıklıkla geçim sıkıntısı yaşanan ortamlarda yetişen alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır ve bu koşullarda yetişen çocukların geleceğe korku ya da kaygı ile baktıkları ve hayatta başarılı olmak için çok fazla fırsatları olmayacağına inandıkları düşünülmektedir. Bu durum özel okula devam eden öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeyinin devlet okuluna devam eden öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmasının sebebi olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin

algılanan fırsatlar düzeylerinin cinsiyet, yaş, ve ailenin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Bkz. Tablo 34, 36 ve 37)

BÖLÜM VI

6.0. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde,

Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın okula bağlılığın alt boyutlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin cinsiyet ve ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ayrıca tam aileye sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin ise cinsiyet, yaş ve devam edilen okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 12 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre okul aktivitelerine katılım düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve özel okula devam eden öğrencilerin devlet okuluna devam

eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aile iletişimi düzeyinin sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin aile iletişimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan fırsatlar düzeyinin ise sadece devam edilen okulun devlet okulu ya da özel okul olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; özel okula devam eden öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeyinin devlet okuluna devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde bu tür çalışmaların farklı okul kademelerinde yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, parçalanmış ya da tam aile ve devlet ya da özel okul değişkenlerinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde önemli bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakılmıştır ve öğrencilerin okula bağlılık düzeyleriyle ilişkili diğer değişkenlerin bulunabilmesi için farklı değişkenleri içeren yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Okula bağlılık ile ilgili yurtdışında deneysel ve boylamsal çalışmalara rastlanmaktadır. Ülkemizde konuyla ilgili yok denecek kadar az çalışma olduğu ve bu çalışmaların betimsel çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde okula bağlılık olgusunun kavramlaştırılması ile ilgili araştırmaların yanı sıra deneysel ve boylamsal çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini arttırmaya yönelik grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma uygulamaları geliştirilerek bu uygulamaların etkililiğini sınavan deneysel çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttırılması bir ekip çalışmasını gerektirdiğinden okul idarecileri, öğretmenler ve anne-babalar için eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G. (2006). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslıhan, M. N. (1998). *Parçalanmış veya tam aileye sahip çocukların öz-kavramı, depresyon düzeyleri ve akademik başarılarının yaş ve cinsiyet yönünden karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Aydar, E. & Altınçekiç, F. (1987). *Şehirsiz sınıf sisteminin mekân boyutları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayını.
- Ayers, R. L. & J. H., Hawkins, J. D., Peterson, P. L., Catalona, R. F., & Abbott, R. D. (1999). Assessing correlates of onset, escalation, deescalation, and desistance of delinquent behavior. *Journal of Quantitative Criminology*, 15, 227-307.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi, *Ege Üniversitesi Dergisi*, 2, 81-97.
- Bonny, A. E.; Britto, M.T. ; Klostermann, B.K. ; Hornung, R. W. & Slap, G. B. (2000). School Disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106 (5), 1017-1021
- Bostan, S. (1993). *14-16 yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Catalano, R., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. *Delinquency and Crime: Current Theories*, 149-197.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30, 261-291
- Demir, Z. (2000). *Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi ilköğretim okullarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde
- Demircioğlu, N. S. (2000). *Boşanmanın çalışan kadının statüsü ve cinsiyet rolü üzerine etkisi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., & Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8, 202-215
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Erbaş, S. (1985). *Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Figueira-McDonough, J. (1983). On the usefulness of Merton's Anomie Theory: Academic failure and deviance among high school students. *Youth and Society*, 14, 259-279

- Free, M. D., Jr. (1994). Religiosity, religious conservatism, bonds to school, and juvenile delinquency among three categories of drug users. *Deviant Behavior*, 15, 151-170
- Freidman, J., & Rosenbaum, D. (1988). Social Control Theory: the salience of components by age , gender, and type of crime. *Journal of Quantitative Criminology*. 4, 363-381
- Glasser, W. (1998). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (Seçim teorisi)*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Standford, CA: Standford University Press
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Morrison, D. M., O'Donnell, J., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1992). The Seattle social development Project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors, *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (sf. 139-206). New York: Guilford Press
- Hawkins, J. D., & Lishner, D. (1987). Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents. *Childhood Aggression and Violence*, 263-282.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term Effects of the Seattle social development intervention on school bonding trajectories, *Applied Developmental Science*, 5, 225-236
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA.: Univesity of California Press.

- Holland, A.; Andre, T. (1994). The relationship of self-esteem to selected personal and environmental. Resources of adolescents. *Adolescence Journal*, 29 (114), 345-362.
- Jenkins, P. (1995). School delinquency and commitment. *Sociology of Education*, 63, 221-239.
- Junger, M., & Tremblay, R. E. (1999). Self-control, accidents, and crime. *Criminal Justice and Behavior*, 26, 485-501.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (4. basım) Ankara: Bahçelievler
- Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: suç- okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 291-319.
- Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 149-174
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 47-70
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Liska, A., & Reed, M. D. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review*, 50, 547-560.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31-49.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.

Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445

Murray, C., & Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41

Ocak, B. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

O'Donnell, J., Hawkins, J. D., & Abbott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*, 529-537.

Özbay, Ö. (2004). Age, delinquency, and social bonding theory. *Journal of Sociological Research, 1*, 53-75.

Özbay, Ö., & Özcan, Y. Z. (2006). A test of Hirschi's social bonding theory: juvenile delinquency in the high schools of Ankara, Turkey. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 50*, 711-726.

Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis. *Criminology, 38*, 931-964.

Sang Min, L., & Sondra, S. (2005). A model of girls' school delinquency. *Journal of School Counseling, 9*, 78-87.

Shears, J., Edwards, R. W., & Stanley, L. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research, 30*, 6-18

Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*, 99-107.

- Sommers, I., Fagan, J., & Baskin, D. (1994). The influence of acculturation and familism on Puerto Rican delinquency. *Justice Quarterly*, 11, 207-228.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis, *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 ,(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lirselle uygulamaları*. Ekinoks Yayınları. Ankara.
- Tarhan, N. (2004). *Makul çözüm*. İstanbul, Timaş Yayınları
- Taylor, C. (2001). The relationship between social and self-control: Tracing Hirschi's criminological career. *Theoretical Criminology*, 5, 369-388.
- Temürtürkan, Y. (2002). Okullarda Şiddet: Eğitim Sendikaları Eğitim Komitesi Raporu. *Eğitim-Sen Aylık Bülten*, Mayıs.
- Ulu, E. (2007). *Lise öğrencilerinin kariyer inançlarının bazı değişkenlere göre yordanması*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, E. (2001). *Okulun fiziksel ve sosyal yeterliliklerinin akademik ve sosyal başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde

Ünverdi, H. (2002). *Sosyoekonomik ilişkiler bağlamında İzmir gecekondularında kimlik yapılandırmaları: Karşıyaka Onur mahallesi ve Yamanlar mahallesi örnekleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Wade, T. J., & Brannigan, A. (1998). The genesis of adolescent risk-taking: Pathways through family, school, and peers. *Canadian Journal of Sociology*, 23, 1-19.

Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Zhang, L., & Messner, S. E. (1996). School attachment and official delinquency status in the People's Republic of China. *Sociological Forum*, 11, 285-303

Zhang, L., Welte, J. W., & Wieczorek, W. F. (2002). Underlying common factors of adolescents problem behaviors. *Criminal Justice and Behavior*, 29, 161-182.

Zimmerman, J. & Thayer, E. S. (2003). *Ayrılanlar için çocuk bakımı*. Ankara, Arkadaş Yayınları.

ÖZET

Bu araştırma İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet okulu ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Okula Bağlılık Ölçeği İngilizce orijinali School Bonding Scale (SBS) Türkçe'ye uyarlanmış ve araştırmada kullanılmıştır. Diğer veri toplama aracı olarak ise öğrencilerin cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aileye olması ve devlet okuluna mı yoksa özel okula mı devam ettiğini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Ölçeğin uyarlaması 373 ilköğretim II. kademe öğrencisi üzerinde ve araştırmanın alt problemleri ile ilgili analizler ise 360 ilköğretim II. kademe öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet okulu ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde;

Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının yaş,

ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın okula bağlılığın alt boyutlarına ilişkin bulguları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin cinsiyet ve ailesinin parçalanmış ya da tam aile olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ayrıca tam aileye sahip öğrencilerin öğretmene bağlanma ve okul sorumluluğu düzeylerinin parçalanmış aileye sahip öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin ise cinsiyet, yaş ve devam edilen okulun özel okul ya da devlet okulu olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin okul aktivitelerine katılım düzeyinin kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 12 yaşındaki öğrencilerin 14 yaşındaki öğrencilere göre okul aktivitelerine katılım düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve özel okula devam eden öğrencilerin devlet okuluna devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aile iletişimi düzeyinin sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin aile iletişimi düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan fırsatlar düzeyinin ise sadece devam edilen okulun devlet okulu ya da özel okul olmasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; özel okula devam eden öğrencilerin algılanan fırsatlar düzeyinin devlet okuluna devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT

The purpose of the study was to examine the middle school students' school bonding level according to gender, age, family type (divorced/nondivorced) and type of school (public/private school).

The School Bonding Scale (SBS) was adapted to Turkish, and used to measure the school bonding level of middle school students. And also gender, age, family type and type of school of the students was obtained by the Personal Information Form which was designed by the researcher.

The adaptation of the SBS was carried out on 373 middle school students and the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) carried out on a sample of 360 middle school students.

The results of the study can be summarized as follows;

It was found that there was a significant difference in students' school bonding total scores according to gender. School bonding total scores of the female students is higher than school bonding total scores of the male students. However, it was found that there was not a significant difference in students' school bonding total scores according to age, family type (divorced/nondivorced) and school type (public/private). When we examined the results of subdimensions of scale; attachment to personel and school commitment level of students differentiated according to gender and having divorced/nondivorced family. Attachment to personel level and school commitment of the female students is higher than the male students. Attachment to personel and school commitment level of the students who have nondivorced family is higher than the students who have divorced family.

School involvement level of students differentiated according to gender, age and attending school public or private school. School involvement level of male students is higher than the female students, school involvement of the students who are at the age of 12 is higher than the students who are at the age of 12 and school involvement level of the students who attended private school is higher than the the students who attended public school.

Parental communication level of the students differentiated only according to gender. Parental communication level of female students is higher than male students'. And perceived opportunity level students differentiated only attending private or public school. Perceived opportunity level of the students who attended private school is higher than the students who attended public school.

Keywords: School Bonding, divorced/nondivorced family

EK-1**OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ****Sevgili Öğrenciler,**

Formda, okul yaşantınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sizden, bu ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve kendiniz için en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **tek yanıt** veriniz ve **boş bırakmayınız**. Yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtebilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

No		Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Kendimi okula ait gibi hissetmiyorum.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenlerimi severim.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenlerimin çoğu bana adaletli davranır.	()	()	()	()	()
4	Yüksek notlar almak benim için hiç önemli değil.	()	()	()	()	()
5	Okulda çok çaba gösteriyorum.	()	()	()	()	()
6	Okulla ilgili akademik etkinlikler (ödev, sınav, proje vb.) çok önemlidir.	()	()	()	()	()
7	Ödev yapmak bir zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
8	Başarılı olmak için hiçbir zaman çevremdeki diğer çocuklar kadar fırsatım olmayacak.	()	()	()	()	()
9	Hayatta yükselme ve başarılı olma fırsatım pek yok.	()	()	()	()	()
10	Ailem okulda ne yaptığımı sık sık sorar.	()	()	()	()	()
11	Okulu severim.	()	()	()	()	()
12	Öğretmenlerimin benim hakkımda ne düşündüğünü umursamam.	()	()	()	()	()

No		0	1	2	3	4	5	6	7
13	Okul saatleri dışında haftada kaç gün spor takımlarında zaman geçirirsin?								
14	Haftada kaç gün spor faaliyetleri, tiyatro veya dans çalışmalarına katılırsın?								
15	Haftada kaç gün toplum hizmeti çalışmalarına (okul ve çevresinin güzelleştirilmesi, ihtiyaç sahibi insanlara yardımcı olmak vb.) katılırsın?								
16	Haftada kaç gün okul gazetesi/yıllık faaliyetlerine katılırsın?								
17	Haftada kaç gün müzik/koro çalışmalarına katılırsın?								
18	Haftada kaç gün öğrenci meclisi çalışmalarına katılırsın?								
19	Haftada kaç gün okul kulüplerine katılırsın?								

No		Her zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
20	Okuldaki problemlerin hakkında ailenle ne kadar sıklıkta konuşursun?	()	()	()	()	()
21	Öğretmenlerinle ilişkilerin hakkında ailenle ne kadar sıklıkta konuşursun?	()	()	()	()	()
22	Gelecekteki meslek planlarımla ilgili ailenle ne kadar sıklıkta konuşursun?	()	()	()	()	()

No		Çok engeller	Engeller	Biraz engeller	Engellemez	Hiç engellemez	Bilmiyorum
23	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin kadar eğitim alma şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()
24	Eğer bir suç işleyip tutuklanırsan, bu durum istediğin bir işe girme şansını ne kadar engeller?	()	()	()	()	()	()

25. Genellikle haftada kaç saatini ödev yaparak geçiriyorsun?

- () Hiç () 1-5 saat arası () 10 saatten fazla
 () 1 saatten az () 6-10 saat arası () Bilmiyorum

26. Derslerden genellikle hangi notları alırsın?

- () Genellikle 5 () 5 ve 4 () Genellikle 4
 () 4 ve 3 () Genellikle 3 () 3 ve 2
 () Genellikle 2 () 2 ve 1 () Genellikle 1
 () Diğer
 () Diğer

EK-2**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Adınız – Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Okulunuz:
4. Sınıfınız:
5. Yaşınız:

6. Anne ve babanızla ilgili bilgiler:
Annemiz: Sağ () Ölü () Öz () Üvey ()
Babanız: Sağ () Ölü () Öz () Üvey ()

7. Anne ve babanızın evliliği devam ediyor mu?
a) Devam ediyor b) Boşandılar
8. Kiminle beraber yaşıyorsunuz?
a) Annem ve babamla c) Babamla e) Diğer
b) Annemle d) Yakın akrabalarım (dede, teyze, amca gibi)

9. Ailenizin ortalama aylık gelirini belirtiniz.
a) Asgari ücret – 500 milyon c) 1- 2 milyar e) 5 milyar ve üstü
b) 500 milyon – 1 milyar d) 2- 5 milyar

SEVGİ CAN**KİŞİSEL BİLGİLER****Doğum Tarihi:**08.02.1978**Doğum Yeri:**Uşak**Medeni Hali:**Bekar**Adres:** 225. sokak No:2 Adalıoğlu apt. 35140 Bornova/İZMİR**Telefonlar** Ev: 0 232 3477591 GSM: 0 505 2494329**e-mail:** sevgicann@hotmail.com**EĞİTİM****Yüksek Lisans****Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi; Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı**

Tez aşaması (Devam ediyor)

Tez Konusu:

“İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”

Lisans:**Orta Doğu Teknik Üniversitesi : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü**

Eylül 1994-Haziran 1999

Lise:**Uşak Lisesi**

Eylül 1991- Ocak 1994

İŞ DENEYİMİ**Eylül 2005- İzmir Kemalpaşa Atatürk İ.Ö.O, Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)****Eylül 2002-Eylül 2005** Salihli Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Psikolojik Danışman (Özel Eğitim Bölüm Başkanı)**Eylül 2000- Eylül 2002 Turkcell İletişim Hizmetleri A.Ş. Müşteri Temsilcisi****BİLGİSAYAR BİLGİSİ****Paket Programlar:** MS Office 97/2000, SPSS 8.0/10.0**İşletim Sistemi:** Windows 95 /98 /2000 /XP

YABANCI DİL

İNGİLİZCE	<u>Anlama</u> Çok İyi	<u>Konuşma</u> İyi	<u>Yazma</u> Çok İyi
------------------	--	-------------------------------------	---------------------------------------

SEMİNERLER-AKTİVİTELER:

01-05 Eylül 2003 – Davranış Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi, MEB Yalova Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü, Yalova

12-29 Mayıs 2003 – TKT 7-11 Temel Kabiliyetler Testi, MEB Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

28 Nisan - 13 Mayıs 2004 – TYT 6-8 Temel Yetenekler Testi, MEB Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

05- 09 Eylül 2005 – Yeni Ders Programlarının Tanıtımı, MEB İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

19- 23 Eylül 2005 – Portekiz- Lizbon

AB Socrates Gençlik ve Eğitim Programları Arion Çalışma Ziyareti

“ Şiddet ve Çocukların Korunması” – Violence and Protection of Children

19-20 Eylül 2005- Workshop, Prof. JonR.Conte “Cinsel Tacize Uğramış Çocuklarda Travma”

06-09 Aralık 2005- ÖGDEP (Öğretmen Gelişim- Destek Eğitim Programı), MEB İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

14 Ekim 2006-Anababa Okulu“Bebeklikten Ergenliğe Anne-Babalık (Eğitim Programı)

Katılımcılar:

Prof. Dr. Bengi SEMERCİ “ Çocuğumuzla aramıza giren her şey”

Prof. Dr. Müge TAMAR “ Bebeklikten erişkinliğe insanın gelişimi”

Prof. Dr. Yankı YAZGAN “ Düşe kalka büyüme”

Doç. Dr. Eyüp Sabri ERCAN “ Ülkemizde çocuk disiplninde sık yapılan yanlışlar”

Doç. Dr.Baybars VEZNEDAROĞLU “ Bir erişkin olarak çocuğumuza nasıl model olmalıyız”

Doç. Dr. Azmi VARAN “ Prensler, prensesler ve kurbağalar”

13- 17 Ekim 2006- İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı, MEB İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

REFERANSLAR:

Prof. Dr. Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Piskolojik Danışmanlık Bölümü, Bölüm Başkanı

Niyazi DÖNMEZ, Kemalpaşa Atatürk İ.Ö.O. Müdürü

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe	TEZİN SAYFA SAYISI: 159
TEZİN KONUSU (KONULARI): İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER: 1. Okula Bağlılık 2. Parçalanmış /Tam Aile	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELEER: (Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'ları kullanınız). 1. School Bonding 2. Divorced/Nondivorced Family	
1. Tezimden Fotokopi yapılmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> 2. Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir <input type="checkbox"/> 3. Kaynak göstermek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir <input checked="" type="checkbox"/>	
Yazarın İmzası:	Tarih: