



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/27, p. 335-358

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12316>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Hasan MEYDAN – Yrd. Doç. Dr. İsmail ARICI

This article was checked by iThenticate.

GENEL VE İMAM-HATİP ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİ

Hamza AKTAŞ*

ÖZET

Okula bağlanma, öğrencinin okuluyla özdeşleşmesi, okuluna ait olduğu duygusunu geliştirmesi, okuluyla gurur duyması, kendisini okulda güvende hissetmesi, okulda öğretmen ve arkadaşları ile olumlu iletişim ve ilişkiler kazanması vb. anlamda kullanılan bir kavramdır. Günümüzde öğrencinin okul ve öğretmenle hatta arkadaşla bir bağ kurmasının, başarısında önemli bir role sahip olduğu düşüncesiyle okula bağlanma çalışılmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Bu çerçevede çalışmanın temel amacı, genel ve imam-hatip ortaokulları karşılaştırılarak bazı değişkenler açısından okula bağlanma düzeylerini incelemektir. Tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışma, Gümüşhane’de Fevzi Paşa Ortaokulu (N=124), Dumlupınar Ortaokulu (N=122) ve On beş Temmuz Şehitler Anadolu İmam Hatip Ortaokulu (N=124)’nda, 2016–2017 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrencilerden seçilen 370 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi, Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi ve T-Testi testleri ile yapılmıştır. Çalışmada okula bağlanma ölçeğine ilişkin güvenilirlik (Cronbach Alpha) değeri 0.883 olarak bulunmuştur. Bu hesaplamalar neticesinde örneklemin okula bağlanma düzeylerinin en düşük puanı 13, en yüksek puanı 65’dir. Çalışmada öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile okul, cinsiyet, sınıf ve yaş gibi değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada okula bağlanma düzeyi ile yaş ve sınıf değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiş, okul türü ve cinsiyet değişkenleri arasında ise anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, Örgün Eğitim, Örgün Din Eğitimi, Okula Bağlanma, Ortaokul Öğrencileri,

* Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi, El-mek: haktas@gumushane.edu.tr

SCHOOL ATTACHMENT LEVELS OF GENERAL AND İMAM-HATİP SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Attachment to the school is a concept that means identification of the student with the school, development of a sense of belonging to the school, proud of the school, feeling safe in school, acquiring positive communications and relationships with teachers and friends at the school. Nowadays, attachment to school seems to be a worthwhile subject considering that it has an important role in the success of the student establishing a connection with school, teachers and even with friends. The main purpose of studying in this framework is to compare general and religious vocational (İmam Hatip) secondary schools and to examine the level of attachment to the schools in terms of some variables. This study, which was conducted in accordance with descriptive survey model, was conducted on 370 students selected from Fevzipaşa Secondary School (N:124) , Dumlupınar Secondary School (N:122) On Beş Temmuz Şehitler Anatolian İmam Hatip Secondary School(N:124) in the spring semester of 2016-2017 “Attachment Scale for Children and Adolescents (OBÖ-ÇE)” was used as the data collection tool in the research. Statistical analysis of data was performed by one-way analysis of variance (Anova) and T Tests. The reliability value of the study (Cronbach Alpha) attachment scale was found 0.883. As a result of the calculations, the lowest score of the sample of the attachment level is 13, and the highest score is 65. It has been examined whether there is any difference between variables such as class and age in the study. A statistically significant difference was found between the level attachment to the study and age and class variables in the study, and no significant difference was found between school type and gender variables.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

It is seen that the concept of attachment has attracted a great deal of attention in studies that have recently examined the developmental steps of the humans. Bowlby, one of the theorists who developed this conception, has defined the attachment as a strong emotional connection that people develop towards the people they consider important to them. While studies focusing on developmental period related to children are focusing on behavioral aspect of attachment, the studies focusing on adolescence and adulthood period are focused on emotional-cognitive aspect of attachment. It is possible to say that adolescence is a transitional period in terms of attachment. Attachment plays an essential role in adolescence period when the adolescent copes with new situations. Attachment to family and friends during adolescence period are the two important issues. (Morsünbül ve Çok, 2011). Besides the attachment to parents and friends during adolescence period, the attachment to school can also be added as a third important issue. Because school is the place where children spend most of their time in adolescence period.

Turkish Studies

Attachment to school is generally defined as the emotional bond developed towards the school (Hill and Werner, 2006). Again, attachment to the school is a belief that the learner is considered and valued by others as a part of the school (Samdal, Wold and Bronis, 1999; Roeser, Midgley and Urdan, 1996); it is defined as a basic psychological need in terms of sense of belonging to the group. (Osterman, 2000).

Surveys conducted in this direction, even though there has not been encountered to the studies towards religious education in private and attachment relationship, the studies which are expressing that the choosing the school, attachment to teacher and choosing a good friend will contribute to the students on the scientific way and which are making the emphasize to the attachment to school are seen in existence in the Islamic education tradition. For example, according to Imam Burhaneddin Ez-Zernüci, the expressions that are emphasizing that a student should not rush in the selection of a teacher are used: "Think two months about choosing a teacher, consult in counseling so that you do not feel the need to leave that teacher and you persist in his lecture ring. Thus, the knowledge you learn will be fertile, and you will benefit greatly from the information you obtain "(Zernuci, 1993). Leaving a student's choice of teacher to himself / herself predicates the attachment to a teacher. Also, the school where the chosen teacher works is at the important point for the student. In this respect, students want to continue their education in a school with a positive climate that will improve their sense of love and attachment to be a successful student. This, attendantly, indicates that religious education has important aspects that provides the attaching to the school.

In conclusion, it is concluded that the concept of attachment to the school, which is an important factor in the prediction of variables related to general well-being of children and adolescents, is being studied in a limited number of studies in our country despite the fact that it is addressed in a number of researches abroad but not particularly in terms of religious education and reading attachment. The adaptation of the School Attachment Scale for Children and Adolescents (OBÖ-ÇE) to Turkish was carried out by Savi (2011) in order to assist in this realise. Despite the fact that so far students in general middle school have been investigated for their level of attachment to the school so far, no research has been found to examine the attachment levels of students in the imam hatip' middle schools. In this respect, it is thought that in comparison with general middle schools, imam-hatip middle schools can contribute to the literature of religious education by examining whether the tradition of Islamic education is also emphasized.

Purpose of Research

The main purpose of this study is to show whether the attachment levels of the general and imam-hatip middle school students significantly differed in terms of school types, gender, class and age variables.

Method

Research Design

This research has been developed in accordance with the relational screening model to determine the level of attachment of students to

Turkish Studies

tertiary education in Gümüşhane by the Provincial Directorate of National Education.

Data Collection Tool

As a means of data collection in the survey, a questionnaire was used in which "Attachment Scale for Children and Adolescents (OBÖ-ÇE)" and questions about the personal characteristics of participants were included.

Attachment Scale for Children and Adolescents (OBO-CEE): Hill (2006); This scale, originally named "School Attachment Scale" (SAS), consists of three sub-dimensions related to teaching, friends and attachment to the school.

Study Group (Sampling)

The research was carried out in Gümüşhane Provincial Directorate of National Education, Fevzi Paşa Middle School (N = 124), Dumlupınar Middle School (N = 122) and 191 female and 179 male students studying in the spring semester of the On beş Temmuz Şehitler Anatolian Imam Hatip Middle School (N=124), 2016–2017 academic year (% 48.4) and 370 students.

Discussion And Comment

H1. The level of attachment to the school is significantly differentiates according to the school types. The hypothesis has not been fully validated. Because according to these schools, there was only found statistical difference in terms of one-way ANOVA analysis with the lower dimension of attachment to teacher. ($P < .05$). It has been detected that the lower dimension points of the O. T. Ş. A. İ. H. Middle School to the attachment to teacher are higher than the other schools. No research has been done on this issue in the body of literature. However, as mentioned above, it is emphasized that the attachment to teacher in Islamic education is very important. It can be mentioned about the existence of a thought that this attachment is not only in education and teaching, but also in the direction of continuing after school life.

H2. The level of attachment to the school is significantly differentiates according to gender. The hypothesis is not confirmed. There was not found statistically significant difference in terms of the analysis of T-test at general amount between the groups ($p < .05$). But in terms of gender, there was found statistically significant difference at the average point in the lower dimension of attachment to school of the O. T. Ş. A. İ. H. Middle School. At the same time, there was found a statistically difference in the D. Middle school at the average points of lower dimension of attachment to teacher. It was found that girls in each middle school had higher scores than boys. In some studies it is stated that the attachment to school of girls is higher than that of boys (Zieman and Benson, 1981, Cernkovich and Giordano, 1992, Goodenow and 1992, Goodenow and Grady, 1993, Hagborg, 1994, Cheung and Hui, 2003, Cheung, 2004, Hill and Werner, 2006, Arastaman, 2006, Adelabu, 2007, Nichols, 2008, Savi, 2011, Alaca, 2011, Mengi, 2011; Sarı, 2012; Bellici, 2015). As a result of this, Uwah et al. (2008) state that girls are more concerned with their schools and therefore have higher attachment to the

school. According to (Bellici, 2015), Peterson, who interprets girls as different from men in terms of differences in their attachment to the school, "Since girls have reached adolescence earlier than men, they are undergoing different socialization processes and therefore are more adaptable and adherent to the school than boys".

For this reason, it is thought that the need for girls to achieve at school is higher than that of male students (Bellici, 2015). In some studies, it has been reached to the results that men have higher levels of attaching to school than girls. (McNeely, Nonnemaker and Blum 2002, Karaasar and Kapci, 2016). In some studies, it has been detected that there are no differences regarding to gender (Roeser et al., (1996); Anderman and Anderman (1999); Somers and Gizzi (2001); Hill and Werner (2006); Altuntaş and Sezer, 2017).

H3. The level of attachment to the school is significantly differentiates according to classes. Hypothesis was confirmed in O. T. Ş. A. İ. H. Middle School and D. Middle School. Not confirmed in F. middle school. There was found a statistically significant difference between the groups in terms of intergroup attachment to the score average point, ANOVA test ($p < .05$). The results obtained were different from other studies. It has understood that the both O.T. Ş. A. İ. H. Middle School and D. Middle School students toing and froing of the students on average points as a class. It has been observed that the 5th and 7th classes grades have higher scores than 6th and 8th grades. It is possible to say that this situation can be explained by the student profile in Gümüşhane and the education given in the schools.

In the studies conducted by Savi (2011) and Bellici (2015), it has seen that as the class level increases, the scores of student's attachment to the schools decrease. Marks (2000) reported that the level of attachment of students to the school showed a decline from primary school to high school. This result submits difference from other studies in the body of literature. For example, in the review of Goodenow's (1992) examination on elementary secondary stage students, there was not found any significant difference in Sense of Belonging to School Scale in terms of class level. Likewise, Hagborg (1994), from elementary school to secondary school students in 5-12. class indicated that there was not a significant difference in the students' attachment feelings to school by grade level, although lower rates were expected in high school level attachment points.

In a study that examines attachment states in different dimensions in our country, it is seen that among the eighth grade students of the sixth grade students, the students who are weak in the ration card of students who receive gratitude or appreciation, the students who are satisfied with more teachers, the students with less number of teachers who are satisfied with less teachers, (Altuntaş and Sezer, 2017). In addition, according to the class variable, it was determined that the students who are in the İHL's 12th grade have higher levels of school belonging and religious attitudes than the students who are in 10th and 11th grade. According to this, it is understood that the level of school belonging and religious attitudes of the students has increased in the process of education in İHL (Aşlamacı ve Eker, 2016). In this case, it can

be said that there is a opposite point scoring between the attachment to the school and the sense of belonging to the school.

H4. The level of attachment to the school is significantly differentiates according to ages. Hypothesis was confirmed in O. T. Ş. A. İ. Middle School and D. Middle School. Not confirmed in F. Middle School. There was found a statistically significant difference between the groups in terms of intergroup attachment to the score average point, ANOVA test ($p < .05$). As a result of this, both in the middle schools, it can come to a conclusion that the students in the 10-11 age group have higher levels of attachment to the school than the 12-13-14 age groups. In the study that Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor (1999) were conducted similarly found significant differences in terms of age at the level of attachment to the school. Also, in our country, similar findings were obtained in the studies carried out by Savi (2011) and Bellici (2015). In the study that Hill (2006) was conducted there was no significant differentiation in the attachment to school points in terms of age.

Conclusions and Recommendations

As a result, in terms of formal religious education, in the study that the level of attachment to school is conducted, when it was not found any significant differentiation in the general amount at the attachment to school according to schools, it is detected that there was no difference in the significant level from in terms of the gender similar to this result. However, in terms of schools, it has been determined that the Imam Hatip Middle School has a differentiation in the attachment to teacher and also, in terms of gender, it has a differentiation in the attachment to school at its lower dimension. In addition, there is a significant difference in the lower dimensions of attachment to teacher in terms of gender of D. Middle School.

In other studies conducted, even though we obtained the information of decreasing in the average points of attachment to school when the class and age are progressed, in the study conducted it was observed that there were changes according to the classes and ages. It is possible to say that the reason of this is due to regional education.

It is not easy to develop a national understanding by conducting a regional study from these results. But it is not possible to say that the developments both in today's general education and religious education are satisfactory. However, together with all variables and whereas the lower dimensions of the level of attachment to school it is possible to say that statistically the school with higher scores is Imam Hatip Middle School. Even though it's not in the strict sense, this may mean that it continues its attachment in the traditional Islamic education understanding. In contrast to this situation, the ups and downs at classes and ages differently from the other studies shows that there are some problems. Despite the fact that the imam-hatip schools should have much more tendency from the general middle schools in terms of the attachment to school, as a matter of fact even though the love and attachment known, are in the significant points in the Traditional Islamic Education understanding and in the basis of the religion, in the study conducted, because there is not any differentiation between schools in general amount, may mean that in these schools there are some problems

Turkish Studies

in the given religious education. Also, it is an unwanted development to have a gradual decline both in terms of age and class at the attachment to school. It is needed to find the reasons of this decline as a result of a more detailed searches and accordingly conduct educational activities that will develop the attachments of students to school.

Keywords: Attachment, Formal Education, Formal Religious Education, School Attachment, Secondary School Students.

1. Giriş

Bağlanma kavramının, son dönemlerde insanın gelişimsel basamaklarını inceleyen çalışmaların içerisinde çok ilgi çeken bir konu olduğu görülmektedir. Konuyu geliştiren kuramcılardan biri olan Bowlby, bağlanmayı (attachment) insanların kendileri için önemli gördükleri kişilere karşı geliştirdikleri güçlü duygusal bağlar olarak tanımlamıştır. Gelişimsel döneme odaklanan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar, bağlanmanın davranışsal yönüne odaklanırken, ergenlik ve yetişkinlik dönemine odaklanan çalışmalar ise bağlanmanın duygusal-bilişsel yönüne odaklanmıştır (Morsünbül ve Çok, 2011).

Bağlanma açısından ergenliğin bir geçiş dönemi olduğunu söylemek mümkündür. Bağlanma ergenlik döneminde ergenin yeni durumlarla baş etmesinde temel rol oynamaktadır. Ergenlik döneminde ergen, ilk bağlanma figürü olan bakıcısına daha az bağımlı olmak için büyük çaba harcamaktadır. Bağlanma süreci, ergenlik döneminde üç biçimde açıklanmıştır. İlk açıklamaya göre, anne-babalardan arkadaşlara yönelmeye doğru bir değişim vardır. Bu değişimle beraber ergenler, kendi özerkliklerini kazanmaya çalışır. Buna göre anne-babaya ve arkadaşlara bağlanmanın birbiriyle zıt biçimde ilişkili olduğu ortaya çıkar. İkinci açıklamaya göre, aile ve arkadaşlar ergenler için iki farklı dünya oluşturmaktadırlar. Anne-babaya bağlanma, arkadaşlara bağlanmadan bağımsız olabilir ve bu iki dünyanın göreceli önemi, ergenin kendisini değerlendirmesine sağladığı bağlam açısından değişmektedir. Üçüncü açıklamaya göre ise anne-babaya ve arkadaşlara bağlanma birbiriyle olumlu biçimde ilişkilidir (Morsünbül ve Çok, 2011). Ergenlik döneminde anne-babaya ve arkadaşlara bağlanmanın yanında okula bağlanma da üçüncü bir dünya olarak eklenebilir. Çünkü okul, ergenlik döneminde çocukların en fazla zaman geçirdikleri dünyaların başında gelmektedir.

Okul, kişilerin sosyal becerilerini geliştirme sürecinde ilk temel toplumsal kurum olarak göze çarpmaktadır. Bu kurum, öğrenciler öğrenmeyi gerçekleştirirken zihinsel ve toplumsal gelişimlerine katkı vermekte ve bireylerin toplumla uyum halinde iç içe yaşayabilmelerini sağlamaktadır. Okulda öğrencilerin mutlu olabilmeleri için ihtiyaç duydukları konuları öğrendikleri ölçüde başarılı sayılacakları belirtilmektedir (Bellici, 2015). Ayrıca genel olarak bir öğrenme yeri olarak tanımlanan okullardan beklenen öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Okullar kendilerinden beklenen amaç ve fonksiyonları gerçekleştirebildikleri ve hedefledikleri niteliklere haiz öğrenciler yetiştirebildikleri ölçüde, nitelikli eğitim hizmeti sunabilirler (Aşlamacı, 2017). Okulların nitelikli eğitim hizmeti sunabilmesi için hayatlarının önemli bir bölümünü okulların içinde sürdüren öğrencilere ayrı bir önem vermesi gerekmektedir. Çünkü okul, öğrencilerin hayatında ve sosyalleşme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Kızmaz, 2006). Bilhassa öğrencilerin ergenlik çağında okulda daha fazla vakit geçirmeleri, gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlar (Boardman ve Onge, 2005). Aynı zamanda okul, ergenlerin yaşam yönünü etkileyebilecek ilk resmi kurumdur. Toplumla etkileşime geçme, iletişim becerileri, akran gruplarının oluşturulması ve benliğin gelişimi için okul, öğrencilerin ergenlik döneminde birinci derecede etkiye sahiptir (Altuntaş ve Sezer, 2017). Bu açıdan öğrencilerin kişisel gelişimlerini gerçekleştirmelerine, hayatlarını şekillendirmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağlayan okulla bir bağ kurmalarının doğal olduğu söylenebilir. Okula bağlılıklarını geliştiren öğrenciler, hem motivasyon elde etmede hem kendi öz değerlerine sahip

olmada hem de akranlarıyla oluşturduğu ilişkide daha canlı ve daha aktif bir durumda olurlar. Bu açıdan okula bağlanma, kişisel manada okul tecrübelerinin özelliğini ve okul seviyesinde nasıl bir uyumun olduğunu göstermek için önemli bir konu olmuştur (Duy ve Yıldız, 2014). Buna ilave olarak okula bağlılık duygusu yüksek olan öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları, daha yüksek özsaygı geliştirdikleri ve genel olarak yaşamlarından daha çok doyum aldıkları belirtilmektedir. Aynı zamanda okula bağlılık düzeyi daha yüksek olan öğrencilerde kaygı, yalnızlık ve okula devamsızlık oranının düşük; özerkliğin, olumlu sosyal davranışların, içsel motivasyonun ve akademik başarının ise yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Bellici, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde okula bağlanma, günümüz eğitim literatüründe önemli bir noktaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Okula bağlanma kavramı çok yönlüdür. Okuldan doyum sağlama ile akranlara karşı duygusal bağlılık ve bir aidiyet duygusu geliştirme gibi birçok farklı temel öğeleri içerisinde barındırmaktadır (Duy ve Yıldız, 2014). Okula bağlanma genel anlamda okula karşı geliştirilen duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Hill ve Werner, 2006). Yine okula bağlanma, öğrencinin okulun bir parçası olarak başkaları tarafından değerli sayıldığına ve kendisine saygı gösterildiğine inanma (Samdal, Wold ve Bronis, 1999; Roeser, Midgley ve Urdan, 1996); gruba aidiyetlik duygusu açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Osterman, 2000). Bazı araştırmacılar da okula bağlanma kavramını, öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerinde canlı bir ilişkiye sahip olarak, okul faaliyetlerine yönelik kendi öz değerlerini ve kendi kendine yeterli inancını benimseten öğrencinin güdülenmesi ile okulda sınıf dışı faaliyetleri inceleyen bir yaklaşımla açıklamaktadır (Savi, 2011).

Literatür incelendiğinde okula bağlanmanın öğrencilerin okul yaşamları ve gelecekleri açısından önemli sonuçları olduğu görülmektedir. C. Bergin ve D. Bergin'e (2009) göre, okula bağlanma, öğrencilere entelektüel ve sosyal zorlukları üstlenmek için özgür oldukları güvenli bir ortam sağlar. Ayrıca, okula bağlanmanın stresi engelleyerek ve toplumsal etkileşimi artırarak koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü de tespit edilmiştir (Hill ve Werner, 2006).

Araştırmacılar okula bağlanmanın farklı boyutları olduğunu ileri sürmüştür. Okula bağlanma Leithwood ve Jantzi'ye (2000) göre davranışsal ve psikolojik boyutları, Willms'e (2003) göre duyuşsal ve davranışsal boyutları, Fredricks, Blumenfeld ve Paris'e (2004) göre ise davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan bir yapıdadır. Davranışsal boyut, öğrencinin akademik olan ve olmayan etkinliklere katılmasına; psikolojik veya duyuşsal boyut, öğrencinin okula ait olduğunu hissetmesi ve okulla özdeşleşmesine (Leithwood ve Jantzi, 2000; Willms, 2003; Fredricks vd., 2004) bilişsel boyut ise öğrencinin okul, öğrenciler ve akran grubu ile ilgili inanç ve algılarına (Jimerson, Campos ve Grief, 2003) vurgu yapmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda genel ve imam-hatip okullarındaki okula bağlanma düzeyinin hangi durumda olduğuna yönelik bir inceleme gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın örnekleminde genel ortaokullardaki öğrenciler üzerinde çalışmalar yapıldığı için onlar hakkında okula bağlanma düzeylerini görmüş olmakla birlikte, Gümüşhane ilindeki genel ortaokulların okula bağlanma düzeylerinin, yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara benzer olup olmadığını da göz önünde bulundurmak suretiyle din eğitimi veren imam-hatip ortaokullarıyla karşılaştırmalı bir şekilde bu okulların durumunun ortaya konulmasının çalışmaya ekstra bir nitelik kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir örnekleminde olan imam-hatip ortaokullarındaki öğrencilerin okula bağlanma düzeyinin incelenmesi için Din eğitimi açısından okula bağlılık kavramının literatür ışığında analiz edilmesi gerekir. Ülkemizde örgün eğitim sistemi içerisinde din eğitimi sürdüren ortaöğretim kurumları, imam-hatip ortaokulları ve imam-hatip liseleridir. Burada her iki okula imam-

hatip okulları demek daha öz olacaktır. İmam-Hatip okulları, İslam eğitim geleneğinin devlet himayesindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesi çizgisinde gelenen noktayı temsil eden okullardır (Aşlamacı, 2014). İmam hatip okullarının sosyal, beşeri, fen bilimleri ile birlikte İslami ilimleri aynı müfredat içinde birleştiren ülkemize özgü bir tecrübe olduğunu söylemek mümkündür. Bu okullar, genel eğitimin yanında kişilerin dini, ahlaki ve manevi ihtiyaçlarını karşılamada ülkemizde önemli bir yer tutmaktadırlar. Çünkü İmam hatip okulları, Türkiye Milli Eğitim sisteminin bir parçasıdır. Aynı zamanda bu okullarda verilen dini ve müspet bilgiler, birlikte düşünüldüğü zaman Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarına uygun olduğu ileri sürülebilir (Alagöz, 2003).

Ayrıca Örgün Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ve din eğitimi veren imam-hatip okullarında gerçekleştirilen bilgi türlerinin diğer okullardakilerden ayrılan yönlerinin olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Çünkü bu okullarda diğer okullardan daha geniş bir şekilde aşkın varlıkla ilişkiyi ele alan bir din eğitimi sistemi mevcuttur. Bir bilgi türü olarak dinin okulda öğretilmesi, öğrencilerin gerçeğin bütünü ile karşılaşmaları açısından önemlidir. Öğrenciler dini bilginin özelliklerini, felsefi bilgi ve bilimsel bilgidan farklı yönlerini ve onlarla benzer yönlerini öğrenebilirler. Böylece okulda öğrendikleri bilgi türleri arasında ilişki kurarak, kendi hayat anlayışlarını inşa edip onları kullanabilirler (Akyürek, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin din eğitimi yoluyla aşkın varlık olan Allah'la ilişki ve bir bağ kurması, örgün olarak okul aracılığıyla gerçekleştirilecek olmasından dolayı öğrencilerin okulla da bir bağ kurması muhtemel görülebilir. Çünkü imam-hatip okullarının aşkın varlık konusunda öğrencilere diğer genel ortaokul öğrencilerinden daha fazla bilgi vermesi ve aşkın varlığı tanıtmayı öğrencilerin okula karşı bir sevgi bağı besleyebileceği ortamı hazırlayabilir.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen taramalarda, özelde din eğitimi ve okula bağlanma ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmasa da okulu seçmenin, öğretmene bağlılığın ve iyi arkadaş seçmenin öğrencilere ilmi bakımdan katkı sağlayacağını ifade eden, okula bağlılığa vurgu yapan çalışmaların İslam eğitim geleneğinde mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin İmam Burhaneddin Ez-Zernûcî'ye göre, bir öğrencinin öğretmen seçiminde acele etmemesi gerektiğini vurgulayan ifadeler kullanılmıştır: "Hoca seçimi konusunda iki ay düşün, danışmalarda bulun ki sonradan o hocanı terk etmeye ihtiyaç hissetmeyesin ve onun ders halkasında sebat edesin. Böylece öğrendiğin ilim bereketli olur, elde ettiğin bilgilerden çokça yararlanırsın" (Zernuci, 1993). Bir öğrencinin öğretmen seçiminin kendisine bırakılması, öğretmene bağlılığı ifade etmektedir. Ayrıca seçtiği öğretmenin görev yaptığı okul da öğrenci için önemli noktada olur. Bu açıdan öğrenciler, başarılı bir öğrenci olmak için sevgi ve ait olma duygularını geliştirecek olumlu iklimte sahip bir okulda tahsil hayatına devam etmek isterler. Bu da beraberinde din eğitiminin okula bağlanmayı sağlayan önemli yönlerinin olduğunu göstermektedir.

Yine Mâverdi'ye göre, öğrencinin öğretmene karşı yağın yağmuru emmeye hazır, yumuşak bir toprak gibi olması ve öğretmenin öğüdünü kabul etmesi gerektiği üzerinde durularak öğretmene bağlılığı belirten açıklamalar mevcuttur: "Öğretmenin öğrenciye öğrettiği ve işaret ettiği her şeyi kabullenmeli, ona sarsılmaz bir güvenle bağlanmalıdır. Fakat bu bağlanma, bazılarının yaptığı gibi körü körüne olmayıp, şuurlu ve isteyerek olmalıdır" (Bayraktar, 1997). Ayrıca Ez-Zernûcî'ye göre öğrenci ile hoca arasında manevi bir bağ kurulmazsa hocalık ve öğrencilik görünüşte bir kalıp olarak kalır. Böyle olunca manevi bir alışverişte bulunamazlar (Zernuci, 1993). Buna ilaveten İbn Cema'a'ya göre, İslam eğitiminde öğrencinin öğretmeniyle gerek öğrencilik yıllarında gerekse okul sonrası bağlılığını devam ettirmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Ayrıca sağlığında, hatta vefatından sonra da öğretmene dua etmesi, onu evinde ziyaret edip, bu ziyareti kabir ziyareti olarak devam ettirmesi de bu bağlılığın varlığını ve devamını gösteren açık delillerdir (Bayraktar, 1997).

Turkish Studies

İslam eğitim geleneğinde önemli konulardan biri de öğrencilerin arkadaş seçimine dikkat etmeleridir. İbn Miskeveyh'in çocuk eğitimi ile ilgili görüşlerine bakıldığında durum daha da netlik kazanacaktır. "Çocuğu kötü arkadaşlardan ve tabiatı icabı kötü kimselerden korumak gereklidir. Kötülerle düşüp kalkan çocuk gerçek fazileti bulmakta engellenmiş olur. Çocuğu hikmet sahibi kimselerle ve iyi huylu arkadaşlarla düşüp kalkmağa teşvik etmelidir. İyi kimselerle iyi fiilleri işlemeğe alışan çocuk gerçek fazilete ulaşmakta güçlük çekmez" (Çubukçu, 1972). Ayrıca arkadaş arkadaşta etki eder. Birinin iyi veya kötü davranışı diğerinde görülebilir. Bu etkileşim çok süratli ve güçlüdür. Çünkü insan, psikolojik olarak arkadaşlarının huylarını kapma ve başkasından etkilenme temayülündedir. İnsan tabiatındaki bu temayül çok güçlüdür (Bayraktar, 1997).

Son dönemde din eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde de okula bağlanmanın önemine vurgu yapıldığı gözlemlenmektedir. Özeldin din eğitimi ve okula bağlanma ilişkisine yönelik çalışmalara rastlanmasa da okula bağlılığa vurgu yapan çalışmalar vardır. İlgili çalışmalarda, okulun ilk yıllarında duygusal açıdan heyecanlı olan ve öğretmenlerine bir model olarak bağlanan çocuğun, 11 yaşına geldiğinde etrafındaki çok şeyin değiştiğine tanık olduğu ifade edilmektedir. Bununla beraber kabaca 11-13 yaşları arası, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları ve öğretmenleriyle daha iyi ilişki kurmak ve onları memnun etmek istedikleri dönem olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bununla birlikte 10-11 yaşlarında öğrenciler üzerinde akran grubunun etkisi artmakta; öğrenciler için akran grubu, ailelerinden daha öncelikli hale gelmektedir. Akran grubunun rolü, 12 yaş grubunda öğrencilerin hayatında son derece hale önemli gelmektedir. Gerçekten de çok önemli sosyal öğrenmeler ve uyum sağlamalar, bu akran grubu içinde gerçekleşir. Aynı zamanda hem kızlar hem de erkekler, kendilerinden yaşlı olan ve model alabilecekleri kişilere karşı tüm kalpleriyle bir bağlanma temayülü gösterirler (Köylü ve Nazıroğlu, 2012).

Sonuç olarak, çocuk ve ergenlerin genel iyilik halleri ile ilgili değişkenlerin yordanmasında önemli bir faktör olan okula bağlanma kavramının, yurtdışında çok sayıda araştırmada ele alınmasına rağmen ülkemizde sınırlı sayıda çalışmaya konu edildiği, özellikle din eğitimi ve okula bağlanma zaviyesinden incelenmediği ve bu amaca yönelik ölçme aracının da olmadığı görülmektedir. Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (OBÖ-ÇE) Türkçe'ye uyarlama çalışması, bu açığı gidermeye yardımcı olmak amacıyla Savi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde şu ana kadar genel ortaokullardaki öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri araştırılmasına rağmen, imam hatip ortaokullarındaki öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini incelemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan genel ortaokullarla karşılaştırmalı olarak imam-hatip ortaokullarının İslam eğitim geleneğinin de önemle üzerinde durmuş olduğu bu bağlılığı devam ettirip ettirmediğini incelemenin din eğitimi literatürüne bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Okula Bağlanmayla İlgili Çalışmalar

Yurtdışında gerçekleştirilen ilgili araştırmalarda, öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile sosyal, duygusal ve akademik uyumları arasında olumlu manada bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Okula bağlanma düzeyi puanı ortalamasının yüksek olması ile depresyon, intihar (Jessor, Van Den Bos, Vanderryn ve Costa, 1995; Bullerdick, 2000; Anderman, 2002), riskli cinsel davranışlar (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999), suça yönelik davranışlar, okuldan kaçma, madde kullanımı (Somers ve Gizzi, 2001), kopya çekme ve okul sorunları (Murdock, Hale ve Weber, 2001) ile negatif anlamda bir ilişki söz konusu iken; akademik başarı ve motivasyon (Roeser vd., 1996; Samdal vd., 1999; Murdock vd., 2001) ile pozitif anlamda bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Buna ilaveten okula bağlanma ile okul motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından olan okula bağlılığın önemli göstergeleri olan okulu sevme, okulun bir parçası olma, kendini okula ait hissetme, okula ilişkin olumlu duygular vb. tanım ölçütleriyle birbirine benzer konuların varlığı da söz konusudur (Kaynak, S., Özhan, M. B. ve Kan, A., 2017). Bu araştırmalarda, okula bağlanma, davranış sorunları

geliştirme riskini azaltmak/artırmak gibi (Hawkins vd., 2001) çocuk ve ergenlerin okul ve özel hayatlarını etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır.

Ülkemizde bu konuda gerçekleştirilen çalışmalardan ilki, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği' (OBÖ-ÇE) ni Türkçe'ye uyarlayan Savi (2011) tarafından yapılan çalışmadır. Bunun yanında Duy ve Yıldız (2014) "Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık" başlıklı çalışması, Bellici'nin (2015) "Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması, Karasar ve Kapçı'nın (2016) "Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması ve Altuntaş ve Sezer'in (2017) "Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi" başlıklı çalışması vardır. Bu çalışmalarda da genel ortaokul ve liselerde araştırmayı yaptıkları görülmektedir.

2. Problem

Bu çalışmada genel ve imam-hatip ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul türleri, cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı temel problem olarak ele alınmıştır.

3. Araştırmanın Hipotezleri

H₁. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₂. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₃. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

H₄. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, yaş düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1 Araştırmanın Modeli

Gümüşhane'de İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 3 ortaokulda eğitim gören öğrencilerin okula bağlanma düzeyinin belirlenmesine yönelik bu araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak geliştirilmiştir. "*Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 2002: 77).*

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokul düzeyinde eğitim gören 191'ı kız (% 51.6) 179'u erkek (% 48.4) olmak üzere toplam 370 öğrenci üzerinde 2017-Nisan ayında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Okullara Göre Dağılımı

Sıra No	Okul	N	%
1	Fevzi Paşa Ortaokulu	124	33,5
2	Dumlupınar Ortaokulu	122	33,0
3	15 Temmuz Şehitler Anadolu İmam Hatip Ortaokulu	124	33,5
	Toplam	370	100

Örneklemin okullara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre % 33,5’i F. Ortaokulu (N=124), % 33,00’i D. Ortaokulu (N=122) ve % 33,5’i O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu (N=124) öğrencilerinden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak içerisinde “Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE)” ile katılımcıların kişisel özelliklerinin tespitine yönelik soruların yer aldığı anket formu kullanılmıştır.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE): Hill (2006) tarafından geliştirilmiş; orijinal adı “School Attachment Scale” (SAS) olan bu ölçek, öğretmene, arkadaşına ve okula bağlanma ile ilgili üç alt boyuttan oluşmaktadır. Okula bağlanma ölçeğini, Savi (2011) Türkçe’ye uyarlamıştır. Ölçek, orijinalinde 15 madde olup, hem düşük ortak varyansa sahip olan hem de ölçeğin iç tutarlılığını düşürdüğü saptanan 4 ve 14. maddeler ölçekten çıkarılmış ve son hali ise 13 maddeden oluşmuştur. 1, 2, 3 ve 5. maddeler “okula bağlanma” alt boyutunu, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddeler “arkadaş bağlanma” alt boyutunu ve 11, 12, 13 ve 15. maddeler ise “öğretmene bağlanma” alt boyutunu oluşturmuştur. Ölçekte olumsuz katılımı gösteren madde yoktur. OBÖ-ÇE, 5’li likert türüne uygun olarak geliştirilmiştir. Katılımcı ölçekte (1) Kesinlikle Evet (2) Evet (3) Olabilir (4) Hayır (5) Kesinlikle Hayır şeklindeki tercihlerden birini işaretlemektedir. Türkçe’ye uyarlanmış haliyle test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.85 olarak Savi (2011) tarafından tespit edilmiştir. Ölçeğin iki-yarım güvenilirliğini 0.78 olarak belirlemiştir. Bu çalışma da ise okula bağlanma ölçeğine ilişkin güvenilirlik (Cronbach Alpha) değeri 0.883 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’dir.

4.4. Verilerin Analizi

Anket formu yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS (16.0) programı kullanılmıştır. Katılımcıların okula bağlanma puan ortalamaları (Xob) ve standart sapmaları (Sob) hesaplanmıştır. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri ile okul türü, sınıf ve yaş değişkenleri arasında bir farklılaşma olup olmadığı varyans analizi (tek yönlü ANOVA) ile ve öğrencilerin okula bağlanma ile cinsiyet değişkeni arasında bir farklılaşma olup olmadığı T-Testi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucu bulunan ortalamalar arasındaki farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunun belirlenmesinde Scheffe testleri kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi ‘0.05’ olarak alınmıştır. Buna ilaveten tablolarda OBÖ-ÇE’nin alt boyutlarının sonuçlarıyla birlikte tabloların sonunda Okula Bağlanma puan ortalamalarının sonuçları verilmiştir.

5. Bulgular

Analizler sonucu elde edilen bulgular, değişkenlere uygun olarak tablolarda verilmiş ve tabloların altında yorumlanmıştır. Tablolarda ifade edilmiş olan yüzdelik oranlar, yansıtılan kategorideki örneklem grubuna göre değerlendirilmektedir.

Tablo 2. Örneklemin Sosyo-Demografik Dağılımı

Sıra No 2	Cinsiyet	N	%
1	Kız	191	51.6
2	Erkek	179	48.4
Toplam		370	100
Sınıf	N	%	
1	5	127	34.3
2	6	70	18.9
3	7	65	17.6
4	8	108	29.2
Toplam		370	100.0
Yaş	N	%	
1	10	31	8.4
2	11	104	28.1
3	12	63	17.0
4	13	79	21.4
5	14	93	25.1
Toplam		370	100.0

Tablo 2 örneklemin sosyo-demografik yapısını göstermektedir. Cinsiyette kızların (N=191) daha fazla olduğu, sınıflara bakıldığında 5. sınıf (N=127) ve 8. sınıf (N=108) öğrencilerinin oranlarının yaklaşık % 63.5 olduğu ve yaş oranları incelendiğinde daha çok 11 yaş (N=104, %28.1) ve 14 yaşındaki (N=93, %25.1) öğrencilerin ağırlıkta olduğu gözlenmektedir.

Tablo 3. Okula Bağlanma Düzeyi Puan Ortalamalarının Okul Türlerine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Sıra No 3	N	Xob	Sob	F-değeri	P	Scheffe	
Okula Bağlanma	1- F. P. OO.	124	16.33	3.09	4.28	.450	-
	2- D. OO.	122	16.31	3.52			
	3- O. T. Ş. A. İ. H. OO.	124	16.79	3.46			
	Toplam	370	16.48	3.36			
Öğretmene Bağlanma	1- F. P. OO.	124	16.62	2.93	3.50	.023	1/3 2/3 3/1/2
	2- D. OO.	122	16.56	3.13			
	3- O. T. Ş. A. İ. H. OO.	124	17.44	2.23			
	Toplam	370	16.87	2.814			
Arkadaşa Bağlanma	1- F. P. OO.	124	20.84	4.06	2.45	.132	-
	2- D. OO.	122	20.37	4.37			
	3- O. T. Ş. A. İ. H. OO.	124	21.38	3.26			
	Toplam	370	20.87	3.939			
Genel Toplam	1- F. P. OO.	124	53.80	8.05	2.94	.054	-
	2- D. OO.	122	53.26	8.94			
	3- O. T. Ş. A. İ. H. OO.	124	55.64	6.97			
	Toplam	370	54.23	8.06			

(P<.05)

Turkish Studies

Tablo 3, okullara göre okula bağlanma puanlarını göstermektedir. Buna göre yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi sonucunda istatistiksel anlamda sadece öğretmene bağlanma alt boyutunda bir farklılaşma bulunmuştur. ($p>.05$). Gruplar arasında öğretmene bağlanma düzeyinde anlamlı fark olduğuna dair yapılan Scheffe testine göre, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu ile F. Ortaokulu ve D. Ortaokulunun öğretmene bağlanma düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Bu doğrultuda O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu öğretmene bağlanma alt boyutu olarak daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Okula bağlanma, arkadaşla bağlanma ve genel toplamda ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen matematiksel olarak tüm alt boyutlarıyla birlikte okula bağlanma puan ortalamalarına en yüksek sahip olan okulun O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Okula Bağlanma Düzeyi Puan Ortalamalarının Okullar Açısından Cinsiyete Yönelik T-Testi Sonuçları

Sıra No 4		N	Xob	Sob	F-değeri	P	
Okula Bağlanma	F. P. OO.	Erkek	57	16.01	3.13	.055	.815
		Kız	67	16.61	3.05		
	D. OO.	Erkek	62	16.38	3.03	1.77	.186
		Kız	60	16.25	3.99		
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	Erkek	60	15.88	3.97	7.09	.009
		Kız	64	17.65	2.65		
Öğretmene Bağlanma	F. P. OO.	Erkek	57	16.28	3.08	.281	.597
		Kız	67	16.91	2.79		
	D. OO.	Erkek	62	16.51	2.59	4.14	.044
		Kız	60	16.61	3.63		
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	Erkek	60	17.13	2.29	1.06	.304
		Kız	64	17.73	2.15		
Arkadaşla Bağlanma	F. P. OO.	Erkek	57	20.40	4.35	.047	.828
		Kız	67	21.22	3.80		
	D. OO.	Erkek	62	20.32	4.05	.781	.379
		Kız	60	20.43	4.72		
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	Erkek	60	21.48	3.18	.064	.801
		Kız	64	21.29	3.35		
Genel Toplam	F. P. OO.	Erkek	57	52.70	7.94	.091	.764
		Kız	67	54.74	8.08		
	D. OO.	Erkek	62	53.22	7.38	3.00	.086
		Kız	60	53.30	10.38		
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	Erkek	60	54.50	7.26	2.44	.120
		Kız	64	56.68	6.58		

($P<.05$)

Turkish Studies

Tablo 4 incelendiğinde, okulların cinsiyet değişkenine göre genel toplamda okula bağlanma puanları, T-testi Analizi sonucunda istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmamıştır. ($p>.05$). Fakat okula bağlanma alt boyutunda O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulunun öğrencilerinin, öğretmene bağlanma alt boyutunda ise, D. Ortaokulu öğrencilerinin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Her iki alt boyutta da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bellici (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, cinsiyet açısından istatistiksel anlamda bir farklılaşma tespit edilmiştir ve kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin (56.96) erkek öğrencilerden (53.94) daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Her ne kadar çalışmada istatistiksel anlamda bir farklılaşma olmasa da, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu kız ve erkek öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları ve Bellici'nin (2015) yapmış olduğu çalışma ile birbirine yakın puanlar elde ettikleri gözlenmektedir.

Tablo 5. Okula Bağlanma Düzeyi Puan Ortalamalarının Okullar Açısından Sınıflara Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Sıra No 5		N	Xob	Sob	F-değeri	P	Scheffe	
Okula Bağlanma	F. P. OO.	5	42	16.47	3.75	.547	.651	
		6	19	16.31	2.92			
		7	13	15.30	3.49			
		8	50	16.50	2.40			
	D. OO.	5	50	17.10	3.15	1.71	.168	
		6	21	15.42	4.54			
		7	23	16.34	2.34			
		8	28	15.57	3.93			
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	5	35	18.68	2.17	18.00	.000	5/8
		6	30	16.73	2.91			6/8
		7	29	17.86	3.06			7/8
		8	30	13.63	3.45			8/5/6/7
Öğretmene Bağlanma	F. P. OO.	5	42	16.73	3.29	1.66	.178	
		6	19	16.47	2.87			
		7	13	15.00	3.76			
		8	50	17.00	2.26			
	D. OO.	5	50	18.06	2.13	852	.000	5/6/7/8
		6	21	16.19	3.85			6/5
		7	23	15.73	2.33			7/5
		8	28	14.85	3.53			8/5
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	5	35	18.68	1.65	5.95	.001	5/6/8
		6	30	16.80	2.52			6/5
		7	29	17.27	2.25			8/5
		8	30	16.80	1.98			
Arkadaşa Bağlanma	F. P. OO.	5	42	21.47	3.83	1.04	.375	
		6	19	20.94	4.46			
		7	13	19.23	5.06			
		8	50	20.70	3.80			
	D. OO.	5	50	21.24	3.52	4.47	.005	5/6
		6	21	17.38	6.44			6/5/7/8
		7	23	20.47	2.82			
		8	28	21.00	4.16			
	5	35	22.40	2.65	6.58	.000	5/6/8	

Turkish Studies

		Sıra No	N	Xob	Sob	F-değeri	P	Scheffe		
Genel Toplam	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	6	30	20.20	3.62	1.44	.234	6/5/7		
		7	29	22.75	2.76			7/6/8		
		8	30	20.06	3.16			8/5/7		
	F. P. OO.	5	42	54.69	8.58					
		6	19	53.73	7.42					
		7	13	49.53	11.55					
		8	50	54.20	6.52					
	D. OO.	5	50	56.40	7.30			4.42	.006	5/6/8
		6	21	49.00	12.82					6/5
		7	23	52.56	6.19					8/5
		8	28	51.42	8.52					
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	5	35	59.77	4.86			15.16	.000	5/6/8
6		30	53.73	7.16	6/5					
7		29	57.89	6.81	7/8					
8		30	50.50	5.08	8/5/7					

(P<.05)

Tablo 5 incelendiğinde, okulların sınıf değişkenine göre genel toplamda O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu ile D. Ortaokulunun okula bağlanma puanları, istatistiksel anlamda farklılaşma göstermiştir. (p<.05). Gruplar arasında okula bağlanma düzeyinde anlamlı fark olduğuna dair yapılan Scheffe testine göre, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulunun 5. sınıfındaki öğrenciler ile 6-7-8. sınıflardaki öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda D. Ortaokulunun 5. sınıf ile 6 ve 8. sınıfları arasındaki farktan da kaynaklanmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde 5. sınıftaki öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin 6-7-8. sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Hem O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu hem de D. Ortaokulunda öğrencilerinin sınıf olarak puan ortalamalarında gelgitler yaşandığı anlaşılmaktadır. 5 ve 7. sınıflar 6 ve 8. sınıflardan daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir. Bellici (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre okula bağlanma ortalamaları 5. sınıftaki öğrencilerin (58.87), 6. sınıftaki öğrencilerin (57.32), 7. sınıftaki öğrencilerin (54.67) ve 8. sınıftaki öğrencilerin (51.69) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre yapılan çalışmada farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Okula Bağlanma Düzeyi Puan Ortalamalarının Okullar Açısından Yaşlara Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Sıra No	N	Xob	Sob	F-değeri	P	Scheffe		
Okula Bağlanma	F. P. OO.	10	12	16.41	4.12	.076	.989			
		11	34	16.50	3.44					
		12	19	16.10	3.51					
		13	24	16.45	2.70					
		14	35	16.20	2.47					
	D. OO.	10	7	17.85	3.07					
		11	43	17.04	3.02			1.70	.154	
		12	23	15.00	4.50					
		13	22	15.95	2.83					
	14	27	16.18	3.75						
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	10	12	18.50	1.97			10.84	.000	10/14
		11	27	18.18	2.92					11/14
12		21	17.52	2.63	12/14					
13		33	17.42	3.06	13/14					

(P<.05)

Turkish Studies

		14	31	13.77	3.54			14/10/11/12/13
		10	12	17.08	1.92			
Öğretmene Bağlanma	F. P. OO.	11	34	16.58	3.57	.397	.811	
		12	19	16.10	3.31			
		13	24	16.33	2.92			
		14	35	16.97	2.34			
		10	7	18.57	1.61			
	D. OO.	11	43	17.81	2.25	5.14	.001	10/13/14
		12	23	16.21	3.77			11/12/13/14
		13	22	15.77	2.67			12/11
		14	27	15.00	3.49			13/10/11
		10	12	19.08	1.50			14/10/11
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	11	27	17.96	2.00	3.14	.017	10/14
		12	21	17.14	2.86			14/10
		13	33	17.30	2.08			
		14	31	16.70	2.01			
		10	12	21.00	5.13			
Arkadaşa Bağlanma	F. P. OO.	11	34	21.29	4.05	.160	.958	
		12	19	20.63	3.89			
		13	24	20.66	4.02			
		14	35	20.60	4.00			
		10	7	21.71	2.81			
	D. OO.	11	43	21.20	3.81	4.23	.003	10/12
		12	23	17.43	5.91			11/12
		13	22	19.81	3.08			12/10/11/14
		14	27	21.66	3.92			14/12
		10	12	22.25	1.86			
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	11	27	22.00	3.21	2.04	.093	
		12	21	20.76	4.06			
		13	33	22.06	2.93			
		14	31	20.22	3.23			
		10	12	54.50	7.86			
Genel Toplam	F. P. OO.	11	34	54.38	8.70	.141	.967	
		12	19	52.84	9.55			
		13	24	53.45	8.12			
		14	35	53.77	6.84			
		10	7	58.14	6.46			
	D. OO.	11	43	56.06	7.65	3.60	.008	10/12
		12	23	48.65	11.93			11/12/13
		13	22	51.54	7.02			12/10/11
		14	27	52.85	8.12			13/11
		10	12	59.83	3.92			
	O. T. Ş. A. İ. H. OO.	11	27	58.14	6.12	7.28	.000	10/14
		12	21	55.42	8.05			11/14
		13	33	56.78	6.83			13/14
		14	31	50.70	5.39			14/10/11/13
		10	12	54.50	7.86			

(P<.05)

Turkish Studies

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE), O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu ile D. Ortaokulunun yaşa göre genel toplamda puan ortalamaları, istatistiksel anlamda farklılaşma göstermiştir. ($p < .05$). Gruplar arasında okula bağlanma düzeyinde anlamlı fark olduğuna dair yapılan Scheffe testine göre, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulunun 10 yaşındaki öğrenciler ile 11, 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerin arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda D. Ortaokulunun 10 yaşındaki öğrenciler ile 11, 12 ve 13 yaşındaki öğrenciler arasındaki farktan da kaynaklanmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde her iki ortaokulun 10 yaşındaki öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre ortalama puanlara bakıldığında her iki ortaokuldaki öğrencilerin yaşlara göre farklı puan aldıkları gözlenmektedir. Savi (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, 9 yaşındaki öğrencilerin (61,09), 10 yaşındaki öğrencilerin (60,28), 11 yaşındaki öğrencilerin (59,73), 12 yaşındaki öğrencilerin (56,67), 13 yaşındaki öğrencilerin (55,88) ve 14 yaşındaki öğrencilerin (54,87) olarak bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin okula bağlanmalarının yaş ilerledikçe düştüğü anlaşılmaktadır. Bu açıdan Savi’nin (2011) yapmış olduğu çalışma ile yapılan çalışma arasında farklılık görülmektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

H₁. Okula bağlanma düzeyi, okul türlerine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hipotez tam anlamıyla doğrulanmamıştır. Çünkü bu okullara göre sadece öğretmene bağlanma alt boyutuyla tek yönlü (ANOVA) analizi açısından istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur. ($p < .05$). O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulunun öğretmene bağlanma alt boyutu puanlarının diğer okullardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu konuda herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Fakat yukarıda ifade edildiği gibi İslâm eğitim anlayışında öğretmene bağlılığın çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlılığın sadece eğitim ve öğretim hayatında değil, okul hayatından sonra da devam edilmesi yönünde bir düşüncenin varlığından söz edilebilir.

H₂. Okula bağlanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hipotez doğrulanmamıştır. Gruplar arasında genel toplamda T-testi analizi açısından istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmamıştır ($p < .05$). Fakat cinsiyet açısından O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulunun okula bağlanma alt boyutu puan ortalamalarında istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur. Aynı zamanda D. Ortaokulunun öğretmene bağlanma alt boyutu puan ortalamalarında da istatistiksel olarak bir farklılaşma bulunmuştur. Her ortaokulda da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda kızların okula bağlanma düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Zieman ve Benson, 1981; Cernkovich ve Giordano, 1992; Goodenow, 1992; Goodenow ve Grady, 1993; Hagborg, 1994; Cheung ve Hui, 2003; Cheung, 2004; Hill ve Werner, 2006; Arastaman, 2006; Adelabu, 2007; Nichols, 2008; Savi, 2011; Alaca, 2011; Mengi, 2011; Sarı, 2012; Bellici, 2015). Bunun sonucunda da Uwah vd. (2008), kız öğrencilerin okullarını daha fazla önemsediklerini ve bu sebeple de okula bağlanmalarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. (Bellici, 2015)’nin aktardığına göre, kızların erkeklere nazaran okula bağlanma durumlarını farkı açıdan yorumlayan Peterson, “kızların erkeklerden daha önce ergenliğe ulaştıkları için, farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmekte olduklarını ve dolayısıyla erkeklere göre okula daha kolay uyum sağlayıp belirlilik sağladıklarını” belirtmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okulda başarıma ihtiyacının daha ön planda olduğu düşünülmektedir (Bellici, 2015). Bazı araştırmalarda da erkeklerin kızlardan daha yüksek düzeyde okula bağlı olduklarına dair sonuçlara ulaşılmıştır. (McNeely, Nonnemaker ve Blum 2002; Karaaşar ve Kapçı, 2016). Bazı araştırmalarda da cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir Roeser vd., (1996); Anderman ve Anderman (1999); Somers ve Gizzi (2001); Hill ve Werner (2006); Altuntaş ve Sezer, 2017).

H₃. Okula bağlanma düzeyi sınıflara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hipotez, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu ile D. Ortaokulunda doğrulanmıştır. F. Ortaokulunda doğrulanmamıştır.

Turkish Studies

Gruplar arasında okula bağlanma puanı ortalaması, ANOVA testi açısından istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen sonuçlar diğer çalışmalardan farklı çıkmıştır. Hem O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu hem de D. Ortaokulunda öğrencilerinin sınıf olarak puan ortalamalarında gelgitler yaşandığı anlaşılmaktadır. 5 ve 7. sınıflar 6 ve 8. sınıflardan daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir. Bu durum, Gümüşhane ilindeki öğrenci profilinden ve okullardaki verilen eğitimden kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür.

Savi (2011) ve Bellici (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin okula bağlanma puanlarının düştüğü görülmektedir. Marks (2000), yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin ilkokuldan liseye doğru azalma gösterdiğini ifade etmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırmalarla farklılık arz etmektedir. Örnek olarak, Goodenow'un (1992) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapmış olduğu incelemede, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği puanlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde Hagborg (1994) da, ilköğretimden ortaöğretime 5-12. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, lise seviyesinde okula bağlanma puanlarında daha düşük oranlar beklenmekle birlikte, sınıf seviyesine göre öğrencilerin okula aidiyet duygularının anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir.

Ülkemizde okula bağlanma durumlarını farklı boyutlarda inceleyen bir çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden, teşekkür ya da takdir alan öğrencilerin karnesinde zayıfı olan öğrencilerden, fazla sayıda öğretmenden memnun olan öğrencilerin daha az sayıda öğretmenden memnun olan öğrencilerden ve arkadaş sayısı fazla olan öğrencilerin arkadaş sayısı az olan öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir (Altuntaş ve Sezer, 2017). Ayrıca Sınıf Değişkenine göre İHL 12. sınıfta okuyan öğrencilerin 10. ve 11. Sınıflarda okuyan öğrencilere göre hem okul aidiyet düzeylerinin hem de dinî tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin hem okul aidiyet hem de dinî tutum düzeylerinin İHL'de eğitim süreci içerisinde yükseldiği anlaşılmaktadır (Aşlamacı ve Eker, 2016). Bu durumda okula bağlanma ile okula aidiyet duygusu arasında ters yönde bir puanlama olduğu söylenebilir.

H₄. Okula bağlanma düzeyi yaşlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hipotez, O. T. Ş. A. İ. H. Ortaokulu ile D. Ortaokulunda doğrulanmıştır. F. Ortaokulunda doğrulanmamıştır. Gruplar arasında okula bağlanma puanı ortalaması, ANOVA testi açısından istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunmuştur ($p < .05$). Bunun neticesinde her iki ortaokulda da 10-11 yaş grubundaki öğrencilerin 12-13-14 yaş gruplarına göre okula bağlanma düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor'ın (1999) yaptığı çalışmada da benzer şekilde, okula bağlanma düzeyinde yaş açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca ülkemizde Savi (2011) ve Bellici (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da araştırmaya benzer bulgulara ulaşılmıştır. Hill (2006)'in yapmış olduğu araştırmada ise yaş yönünden okula bağlanma puanlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak örgün din eğitimi açısından okula bağlanma düzeyinin genel ortaokullarla karşılaştırmalı olarak yapılan çalışmada, okullara göre okula bağlanma puanlarında genel toplamda anlamlı bir farklılaşma bulunmamışken, bu sonuca benzer olarak da cinsiyet yönünden anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Fakat okullar açısından İmam Hatip Ortaokulunun öğretime bağlanma boyutunda bir farklılaşma olduğu, aynı zamanda cinsiyet açısından da okula bağlanma alt boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten D. Ortaokulunun cinsiyet açısından öğretime bağlanma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma mevcuttur.

Diğer yapılan çalışmalarda genellikle sınıf ve yaş ilerledikçe okula bağlanma puan ortalamalarında düşüş yaşandığı bilgisini elde etmemize rağmen, yapılan çalışmada, sınıflara ve

yaşlara göre gelgitler yaşandığı gözlenmiştir. Bunun nedeninin bölgesel olarak verilen eğitimden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Bu sonuçlardan yola çıkarak bölgesel bir çalışma yaparak ulusal bir anlayış geliştirmek kolay olmasa gerektir. Fakat günümüz hem genel eğitim hem de din eğitimindeki gelişmelerin memnuniyet verici olduğunu söylemek mümkün değildir. Buna rağmen tüm değişkenlerle birlikte ve okula bağlanma düzeyinin alt boyutları da göz önünde bulundurulduğu zaman istatistiksel olarak daha yüksek puanlar alan okulun İmam Hatip Ortaokulu olduğunu söylemek mümkündür. Bu da geleneksel İslâm eğitimi anlayışındaki bağlılığı tam manasıyla olmasa da devam ettirdiği anlamına gelebilir. Bu durumun aksi olarak diğer çalışmalardan farklı şekilde sınıf ve yaşlarda iniş çıkışlar yaşanması, ortada bazı problemlerin olduğunu göstermektedir. Din eğitimini sürdüren İmam-hatip okullarının aslında okula bağlanma açısından genel ortaokullardan daha fazla bir eğilim olması gerekirken hatta geleneksel İslam Eğitim anlayışında ve dinin özünde sevgi ve bağlanmanın önemli noktada olduğu bilinmesine rağmen, yapılan çalışmada, okullar arasında genel toplamda herhangi bir farklılaşmanın olmayışı, bu okullarda verilen din eğitiminde bazı problemlerin yaşandığı anlamına gelebilir. Ayrıca okula bağlanmada hem yaş hem de sınıf açısından gittikçe düşüş yaşanması istenilmeyen bir gelişmedir. Bu düşüşün nedenlerini daha detaylı araştırmalar neticesinde bulup buna göre öğrencilerin okula bağlılıklarını geliştirecek eğitim faaliyetleri yapmak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42 (167), 525-538.
- Aktaş, H. ve Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Gümüşhane Üniversitesi Örneği). *Sinop Üniversitesi Uluslararası Gençlik Ve Ahlak Sempozyumu (Bildiriler Kitabı) 2*, 468-485.
- Akyürek, S. (2012). İlk ve Orta Öğretimde Din Öğretimi: Kuramsal Çerçeve. Recai Doğan ve Remziye Ege (Ed.), *Din Eğitimi (El Kitabı)*. 81-104. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alagöz, M. (2003). Eğitim Sistemi İçerisinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri. *II. Din Şûrası (Tebliğ ve Müzakereleri 23-27 Kasım 1998)-2*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. 572-579.
- Alkal, A. (2016). *Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlanmalarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 83-97.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 795-809.

- Arastaman, G. (2006), *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aşlamacı, İ. (2014). Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları Ve Temel Özellikleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/5 Spring 2014, p. 265-278, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, Doi Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6908>, ANKARA-TURKEY.
- Aşlamacı, İ. (2017). İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği İle İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/10, p. 49-80, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11999> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Aşlamacı, İ. ve Eker, E. (2016). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14 (32), 7-38.
- Bayraktar, M. F. (1997). *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*. İstanbul: M. Ü. İ. F. V. Yayınları.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 48-65.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21 (2), 141-170.
- Boardman, J. D., & Onge, J. M. (2005). Neighborhoods and adolescent development. *Children, Youth and Environments*, 15, 138-164.
- Bullerdick, S. K. (2000). Social connectedness and the relationship to emotional well-being among urban American Indian youth. *Dissertation Abstracts International*, 60 (12-A), 46-53.
- Cheung, H. Y. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 5 (1), 34-38.
- Cheung, H. Y., & Hui, K. F. S. (2003). Mainland immigrant and Hong Kong local students psychological sense of school membership. *Asia Pacific Education Review*, 4 (1), 67-74.
- Cernkovich, S. A., & Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 40, 261-291.
- Çubukçu, İ. A. (1972). İbn Miskeveyh'e Göre Çocuk Eğitimi. *İslâm Düşüncesi Hakkında Araştırmalar*, CVI. 56-60. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39 (174), 173-188.
- Erbil, N., Vd., (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum (Eğitim-Kültür ve Araştırma) Dergisi*, 3 (10), 7-15.
- Ez-Zernûcî. İ. B. (1993). *Tâlimü'l Müteallim (İslâm'da Eğitim Öğretim Metodu)*. Terc.: Yunus Vehbi Yavuz, İstanbul: Feyiz Yayınları.
- Finn, J. D., & Voelkl. K. E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.

- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences. *LSAY Research Report*, No.27.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Geçtan, E. (1986). *İnsan Olmak*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27 (2), 177-196.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Hagborg, W. J. (1994). An Exploration of School Membership among Middle- and High-School Students. *Journal of Psychological Assessment*, 12, 312-323.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 153 (3), 226-234.
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin P. S., & Abbott, R. D. (2001). Long-Term Effects of the Seattle Social Development Intervention on School Bonding Trajectories. *Applied Developmental Science*, 5, 225-236.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43 (2), 231-246.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., & Costa, F. M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31 (6), 923-933.
- Jimerson, R. S., Campos, E., & Greif, L. J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Karaşar, B. ve Gül Kapçı, E. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 21-42.
- Kartopu, S. (2015). *Öz Yeterlilik, Kimlik Duygusu ve Dindarlık Eğilimi*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlilik ve Kimlik Duygusu Kazanım Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Gümüşhane Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45), 481-500.
- Kaynak, S., Özhan, M. B. ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/4, p. 293-312 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11336> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.

- Kılavuz, M. A. ve Yılmaz, H. (2009). Örgün ve Yaygın Eğitimde Öğrenenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 123-139.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Köylü, M. ve Nazıroğlu, B. (2012). İlköğretimde Din Eğitimi. Mustafa Köylü ve Nurullah Altaş (Ed.), *Din Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 132-176.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20 (4), 415-434.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-184.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıklarıyla İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- 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 (4), 138-146.
- Morsünbül, Ü. ve Çok, F. (2011). Bağlanma ve İlişkili Değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(3), 553-570.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 96-115.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 145-169.
- Osterman, F. K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal Of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction with School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 1-11.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10 (1), 80-90.
- Seydooğulları, Ü. S. (2008). *Demokratik ve Otoriter Anne ve Baba Tutumlarının Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

-
- 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 (1), 99-107.
- Somers, C. L., & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behaviors: The influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Adoles and Family Health*, 2, 3-11.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Uwah, C. J., McMahan, H. G., & Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11 (5), 296-305.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik Çağı*. Ankara: TİB Kültür Yayınları.
- Zieman, G. L., & Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6 (4), 197-205.
- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. *Results from PISA 2000*. Paris: OECD.