

# Kamu ve Özel Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gökhan Arastaman<sup>1</sup> Berna Yüner<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin okul bağlılığını okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Tarama modeline dayalı yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerde bulunan özel ve devlet okullarında öğrenim gören 591 lise öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Arastaman (2006) tarafından geliştirilen *Okul Bağlılığı Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Karşılaştırmalı olarak incelendiğinde katılımcıların okul bağlılığının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, okul türünün anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Bu üç değişkenin etkileşiminin ise bağlılık üzerinde anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Bu bulgular eğitimde politika geliştiren karar alıcıların, öğrencilerin okul bağlılığını artıracak süreçlere cinsiyeti, sınıf düzeyini ve okul türünü kapsayan, bütüncül okul bağlılığı yapısı içinde bakmaları gerektiğine işaret etmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Bağlılık, Okul bağlılığı, Kamu lisesi, Özel lise

## Abstract

The aim of this study is to examine the school engagement of high school students according to school type, class level and gender variables. This study, based on the survey model, was conducted with 591 high school students studying in private and state high schools in central districts of Ankara. *School Engagement Scale* developed by Arastaman (2006) was used as data collection tool. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to analyze the data. When examined comparatively, it was concluded that the school engagement of the participants differed significantly according to the gender and grade level, and that the school type did not make a significant difference. The interaction of these three variables made a significant difference on school engagement. These findings point out that policy makers who develop policy in education need to look at the processes that will increase school engagement, including gender, class level and type of school, within the structure of a holistic school engagement.

**Keywords:** Engagement, School engagement, Public high school, Private high school

<sup>1</sup> Gökhan Arastaman, Doç.Dr, Hacettepe Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

<sup>2</sup> Berna Yüner, Dr. Öğrt. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, bernayuner@gmail.com

## Giriş

21. yüzyılda neredeyse tüm ulusların önündeki en önemli meydan okuyuculardan birisi, her geçen gün daha rekabetçi olan işgücü piyasasında gençlerin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip olmalarını sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayacak nitelikli bir eğitime ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir (Kenny, 2013; Kenny, Blustein, Haase, Jackson & Perry, 2006). Çünkü okula bağlılık akademik başarıyı ve motivasyonu artırma noktasında bir araç olarak görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Newmann, 1992; Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996).

Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçları ile kendilerini bütünleştirebilmeleri şeklinde açıklanabilecek olan okul bağlılığı, okul başarısının sağlanması ve okul terkinin önlenmesi bakımlarından eğitimcilerin dikkatle ele aldıkları bir konu haline gelmiştir. Çünkü okul bağlılığı, öğrenci tutum ve davranışlarını şekillendiren ve okulların nihai hedefi olan öğrenci öğrenmelerini etkileyen temel değişkenlerden biridir (Furrer & Skinner, 2003; Connell, Spencer & Aber, 1994; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). Özellikle öğrencilerin okuldaki sosyal ve akademik etkinliklere katılma ve adanma derecesi olan okul bağlılığı, akademik başarıyı ve öğrenci yetkinliği artırmada önemli bir role sahiptir (Eccles & Roeser, 2011). Okul bağlılığının eğitim çıktılarına nasıl etkilediğine ilişkin yürütülen çalışmalar, okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okulda bulunmaktan zevk duyduklarını göstermektedir (Curci, 2011). Bu öğrenciler, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmekte, hem eğitsel hem de sosyal okul aktivitelerine katılma konusunda istekli olmaktadır. Böylece okul bağlılığıyla doğru orantılı olarak öğrencilerin akademik performansları artmaktadır (Furrer & Skinner, 2003; Connell, Spencer & Aber, 1994; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995; Bredschneider, 1993; Dukelow, 1993; Finn & Cox, 1992). Diğer yandan okula bağlılık sağlayan öğrencilerin hem akademik yönden hem de 21. yüzyılın işgücü piyasasında gerekli olan becerilerin kazanılması bakımından daha başarılı olan öğrenciler oldukları belirtilmektedir (Rajatnam, 2018).

Öğrencilerin okul bağlılığına etki eden faktörlerin araştırıldığı birçok çalışmanın olmasına rağmen (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Schlechty, 2011; Sutherland, 2010) öğrenci ve okul düzeyli çalışmaların görece az olduğu, okul türü ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine (SED) göre çalışmaların olmadığı görülmektedir. Oysaki demografik değişkenlerin, okul bağlılığı sağlamada önemli etkenler olduğu ortaya konulmuştur (Deci & Ryan, 2000; Taylor & Parsons, 2011). Okul bağlılığı ele alınırken öğrencilerin içinde buldukları gelişim düzeylerinin ve cinsiyetlerinin anlamlı farklılık oluşturacağı öngörülmektedir. Zira gelişim dönemlerine özgü değişiklikler bireylerin algı ve davranışlarına yansımaktadır. Ergenlik dönemindeki gençler ise giderek daha fazla özerklik kazanmakta, kendi değer yargılarını yansıtan davranışlar sergilemektedir. Bu davranışlar öğrencilerin okul bağlılıklarını düşürebilmektedir (Steinberg, 2007; Willms, Friesen, & Milton, 2009).

Alanyazında okul bağlılığına odaklanan çalışmalar incelendiğinde (Çengel, Totan & Çöğmen, 2017; Kalaycı & Özdemir, 2013; Dönmez & Taylı, 2018; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz & Zorbaz, 2017; Kaya, 2017) kamu okulları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak her geçen gün sayı bakımından artan özel okullardaki öğrencilerin okul bağlılığına ilişkin çalışmaya yerli alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısı ile okul türü bakımından okula bağlılığın incelenmesi bahsedilen konularda politika geliştirirken eğitimde karar vericiler açısından yol gösterici olabilir.

### Kavramsal Çerçeve

#### Okul Bağlılığı

Okul bağlılığı, odaklanılan okul terki, motivasyon eksikliği, düşük akademik performans gibi çeşitli sorunlarının çözümünde anahtar kavram olarak ele alınmaktadır (Finn, 1989; Furlong & Christenson, 2008). Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri olarak tanımlanan okul bağlılığı (Finn, 1993), öğrencinin okuldaki davranışlarını, okula karşı tutumunu ve eğitime verdiği değeri oluşturan bilişsel tutumunu kapsayan çok boyutlu bir yapıdadır (Fredrick, Blumenfeld & Paris, 2004). Okul bağlılığının 'davranışsal', 'duyuşsal' ve 'bilişsel' olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Jimerson, Campos & Greif, 2003). *Davranışsal bağlılık*, öğrencinin akademik ve sosyal etkinliklere katılımı ile ilgili olup gözlenmesi en kolay olan bağlılık boyutudur. Öğrencinin okul aktiviteleri için gösterdiği çabayı açıklamaktadır (Finn, 1993; Kelly, 2004). *Duyuşsal bağlılık*, öğrencinin, diğer öğrencilere, öğretmenlerine ve okula karşı hissettiği duygulara işaret etmektedir. Bu bağlılık türü, öğrencinin kendini okula ait hissetmesiyle ilişkilidir. Bir başka ifade ile öğrencilerin okula karşı gösterdikleri olumlu olumsuz duygusal refleksleridir (Skinner & Belmont, 1993). *Bilişsel bağlılık* ise öğrencinin, öğrenme konusundaki istekliliğini ifade etmektedir. Öğrencinin akademik çalışmalara ve öğrenme sürecine yaptığı yatırım olarak açıklanmaktadır (Newmann, 1992).

#### Okul bağlılığı ile okul türü ilişkisi

Eğitime atfedilen değere paralel olarak eğitime ilişkin ilgi ve kaygılar artmaktadır. Eğitimin niteliği hem bireysel hem de ulusal düzeyde sorgulanmaktadır. Öyle ki nitelikli eğitim, ekonomik yatırımların ve yapısal reformların temel hedefi haline gelmiştir. Neo-liberal politikaların etkisi ile eğitimde niteliğin artırılması noktasında izlenen yöntemlerden biri rekabet ortamı oluşturularak sunulan hizmet kalitesinin artırılması hedefiyle, özel okulların sayıca artırılması olmuştur. Tüm dünyada özel okulların oranının artış eğilimi içinde olduğu görülmektedir (Eyüpoğlu, 2002). Benzer şekilde Türkiye'de de son yıllarda özel okulların oranı katlanarak artmış ve %16'ya ulaşmıştır. Ayrıca devlet tarafından sağlanan teşviklerle özel okullara giden öğrencilerin oranı %7.6'a yükselmiştir (MEB, 2018). Özel okullara ilişkin artan talepler ve destekler göz önüne alındığında öğrenme

ortamları, müfredatları, imkanları açısından farklılık gösteren özel ve kamu okullarındaki öğrencilerin okul bağlılıklarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Türkiye’de özel okullar maliyeti gerçek ve tüzel kişilerce karşılanan, denetimi Bakanlıkça yapılan kurumlardır (Memduhoğlu, 2008). Ailelerin eğitim maliyetini karşılıyor olmaları, özel okulların velilere ve öğrencilere karşı daha hesap verebilir olmasını beraberinde getirmektedir. Özel okullar, öğrencilerin ve velilerin akademik ve sosyal taleplerini karşılamaları gerektiğinin bilincindedir. Zira, “müşteri” rolünü üstlenen veli memnun kalmadığı bir okuldan öğrencisini alma hakkına sahiptir (Yüner, 2018). “Müşterisini” kaybeden okullar ise örgütsel olarak varlıklarını sürdüremezler. Bu nedenle devlet okullarından daha fazla mali kaynağa sahip olan özel okullar, öğrenci çekebilmek için mevcudunun az olduğu, teknolojik olarak donatılmış sınıflarda ek öğretim çalışmaları ve yoğun sosyal aktivitelerle sunmaktadır. OECD (2017) *Education at a Glance* raporunda Türkiye’deki devlet ve özel okulların öğrenme ortamları arasında büyük eşitsizlikler olduğu, özel okullarda bir sınıfta ortalama öğrenci mevcudunun OECD ortalamasının altındayken, kamu kurumlarında bu oranın OECD ülkeleri arasında en yüksek olanlar arasında olduğu belirtilmiştir.

Okul bağlılığı üzerinde öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisi okulların yapısal bileşenlerine atfedilmektedir. Öğrenciler liseye başladığında okul hakkındaki düşünceleri, ebeveynlerinin de etkisiyle şekillenmektedir. Orta ve üst SED’den gelen öğrenciler okulu daha çok istek ve taleplerine uygun bir yer olarak görürler ve bu deneyimleri ilişkiler, dil ve beklentiler açısından kültürel norm ve geleneklerine uygun düşme eğilimindedir (Kuanda, 2013). Buna karşın düşük SED’den gelen öğrencilerin kısıtlılığı onların okula bağlılık sağlamalarının önünde bir engel olarak görülmekte, bu durum öğrenciler açısından okulun istenmeyen bir yer haline gelmesine neden olmaktadır (Kuanda, 2013; Ream & Rumberger, 2008).

Öğrenme ortamı ve sunulan aktivite imkanlarındaki farklılıklar öğrencilerin okul bağlılığını etkileyebilmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda az öğrenci sayısına sahip küçük sınıfların ve müfredat dışı etkinliklere katılım sağlanmasının okul bağlılığını artırdığı gözlemlenmiştir (Bryk & Driscoll, 1988; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Newmann, 1989; 1992). Bu noktada okul türünün okul bağlılığında anlamlı farklılığa neden olacağı düşünülebilir. Çünkü kamu okulları ile özel okullar, kuruluş amaçları, maddi olanakları, istihdam ve yönetim politikaları açısından farklıdır (Davis & Warner, 2018). Ayrıca, bireylerin kaliteli eğitim arayışı, topluma farklı eğitim seçeneklerinin sunulması ve rekabet ortamının oluşması gibi nedenler eğitimde nitelik arayışlarına yol açmıştır. Bu durum, teşvikler ile özel okulların devlet tarafından desteklenmesi, özel okulların ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısını her geçen gün artırmaktadır (Willms, Friesen, & Milton, 2009; Tylor & Parsons, 2011). Ancak alanyazın incelemelerinde okul bağlılığına etki eden bu faktörleri okul türü bakımından (kamu ve özel okul) karşılaştırılmasının henüz inceleme konusu yapılmadığı

anlaşılmaktadır. Oysa ki akademik başarı, okul terki ve devamsızlık gibi birçok değişkenle ilişkili olan okul bağlılığının, özel okulların hızla artma eğiliminde olduğu bir dönemde özel ve kamu okul türüne göre incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı ve bu yönde politika geliştiren karar alıcılara ışık tutacağı söylenebilir. Dolayısı ile öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yönüyle farklılaşan özel okullarda öğrencilerin okula bağlılıklarının incelenmesi bu çalışmanın ana gerekçesidir.

### **Okul bağlılığı ile cinsiyet ilişkisi**

Bireysel açıdan öğrencilerin okul bağlılıkları demografik değişkenlerden etkilenmektedir. Okul bağlılığı üzerinde yapılan araştırmalarda cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve sosyoekonomik düzeyin etkili olduğu belirtilmektedir (Marks, 2000). Özellikle cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik statüden kaynaklanan adalet duygusu öğrencinin okula bağlılığı açısından önemli faktörlerdir. Tüm sınıf seviyelerinde, kızların öğretim faaliyetlerinde erkeklerden önemli ölçüde daha fazla okul bağlılığına sahip olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Newmann, 1992; Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). Arastaman (2006), kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemiştir. Benzer şekilde McNelly, Nonnemaker ve Blum (2002) ve Eith (2005) de cinsiyet değişkeninin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaşması, kız öğrencilerin her sınıf düzeyinde erkeklere göre daha çok neşe, ilgi ve zorluklarla başa çıkma özelliklerine sahip olmalarıyla açıklanmaktadır. Ayrıca, cinsel kimlik konusunda bilinçlenmeye başladıkları bu dönemde cinsiyet, öğrencilerin kendine ilişkin algısında ve okul tutumunda farklılıklara neden olmaktadır (Gentry, Gable, & Rizza, 2002).

### **Okul bağlılığı ile sınıf düzeyi ilişkisi**

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyindeki yükselme ile okul bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir. Okul bağlılığı araştırmaları bağlılığın liseye kadar her sınıf düzeyinde yüksek olduğunu, liseye geçişle beraber son sınıfa doğru kademeli olarak düştüğünü ortaya koymaktadır (Andermann, 2003; Frontier, 2007; Marks, 2000; Yazzie-Mintz, 2010; Arastaman, 2006; Can, 2008; Eith, 2005; Little, 2015; McNelly, Nonemaker & Blum, 2002; Torres, 2016). Lise ile yeni bir okul deneyimine başlayan öğrencilerin sınıf düzeylerindeki artış okula karşı tutumlarını etkilemektedir. Bağlılıktaki bu azalma, okula karşı motivasyon ve tutumu etkileyen öğrencinin yetkinlik algısındaki değişime atfedilmektedir (Epstein & McPartland, 1976; Marsh, 1989).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Öğrencilerin sosyal yaşamının önemli bir parçası olan okulun, öğrencinin bağlılığı ve akademik performansı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile eğitim çıktılarının niteliğini artırmak için okul bağlılığını sağlayabilmek eğitim sisteminin başlıca hedefleri arasındadır. Türkiye'deki son dönemde özel okula teşvikin ve özel okul oranının artması özel ve

kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarının da incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Özerkliğin arttığı ve kimliğin belirginleştiği ergenlik dönemi içerisindeki öğrencilerin okul bağlılıklarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından incelenmesi mevcut koşulların belirlenmesi anlamında katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okul bağlılık düzeylerini okul türü, sınıf ve cinsiyete göre incelemektir.

Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır: Kamu ve özel lise öğrencilerinin;

- 1- Okul bağlılıkları ne düzeydedir?
- 2- Okul bağlılıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri birlikte ele alındığında anlamlı fark göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin okul bağlılıklarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen bu araştırma tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerdeki 5 kamu ve 4 özel, toplam 9 lisede öğrenim gören 591 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde yüksek sayıda öğrenciye ulaşabilmek amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun/kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların 352'si [( %59.6) (Erkek 192 %54.5; Kız 160 % 45.5)] özel liselerde; 239'u [(%40,4) (Erkek 97 % 40.6; Kız 142 %59.4)] kamu liselerinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları ise şöyledir: dokuzuncu sınıf 231 öğrenci (%39,1), onuncu sınıf 201 öğrenci (%34), on birinci sınıf 115 öğrenci (%19,5) ve on ikinci sınıf 44 öğrenci (%7,4).

### Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada demografik değişkenleri belirleyebilmek için 'Kişisel Bilgi Formu' ve katılımcıların okul bağlılığını ölçmek amacıyla Arastaman (2006) tarafından geliştirilen *Okul Bağlılığı Ölçeği* (OBÖ) kullanılmıştır. OBÖ 'Bilişsel Bağlılık' (9 madde), 'Okul Ortamı' (6 madde), 'Program' (4madde), 'Yönetim' (5 madde) ve 'Öğretmen' (3 madde) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. OBÖ 'hiç katılmıyorum' (1) ile 'kesinlikle katılıyorum' (5) arasında değer alan Likert tipi bir ölçektir. OBÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alfa katsayısı ise 'İşsel Bağlılık' alt boyutu için .82, 'Okul Ortamı' alt boyutu için .78, 'Program' alt boyutu için .75, 'Yönetim' alt boyutu için .65 ve Öğretmen alt boyutu için .70 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ise Cronbach's Alfa katsayıları 'Bilişsel Bağlılık' alt boyutu için .76, 'Okul Ortamı Bağlılığı' alt boyutu için .78, 'Program Bağlılığı' alt boyutu

için .80, 'Yönetim Bağlılığı' alt boyutu için .65 ve 'Öğretmen Bağlılığı' alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. OBÖ'nün bu çalışmada DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: [ $\chi^2 = 942.03$ ,  $df = 314$ ,  $\chi^2/df = 3.00$ ,  $RMSEA = 0.058$ ,  $NFI = 0.93$ ,  $CFI = 0.96$ ,  $IFI = 0.96$ ,  $sRMR = 0.054$ ,  $GFI = 0.89$ ,  $AGFI = 0.87$ ,  $PGFI = 0.74$ ]. Bu sonuçlara göre OBÖ'nün beş boyut olduğu doğrulanmış ve bu araştırma için de geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

### Veri Analizi

Araştırma verileri okul ders saatlerinde araştırmacılar tarafından çalışmaya gönüllü katılan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulmasına ilişkin yönerge ve açıklamalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin doldurulması ortalama olarak her bir katılımcı için yaklaşık 10 dk sürmüştür. Bu kapsamda 600 lise öğrencisine ölçekler dağıtılmış, veri analizine uygun olan 591 ölçek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri setinin analize uygunluğunu incelemek amacıyla kayıp veri ve uç değer analizi yapılmış veri setindeki eksik ve hatalı giriş yapıldığı saptanan veriler düzeltilmiştir. Veri setinin çok değişkenli istatistik analiz varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını test etmek için öncelikle ölçeğin alt boyutları bazında çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayılarının -.519 ile .503 arasında basıklık katsayılarının ise -.452 ile -.091 arasında yer aldığı görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin artı/eksi 1.5 arasında yer alması veri setinin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu sonuçlara göre veri setinin normal dağıldığı varsayılmıştır.

Araştırmada çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanıldığından cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenleri olmak üzere üç ana etki ve cinsiyet\*sınıf\*okul türü etkileşimine ait olmak üzere bir ortak etki için analizler yapılmıştır. MANOVA birden fazla bağımlı değişkenin, birlikte ele alındığında, hangisinin önemli olduğunu belirlemeye olanak sağlar. Tek tek ANOVA yapıldığında I.Tür Hata (Type I Error) olma olasılığı arttığından, birden çok bağımlı değişkenin olduğu durumlarda MANOVA tercih edilir (Başol ve Altay, 2009). Nihai olarak cinsiyet\*sınıf\*okul türü etkileşimi anlamlı bulunduğu durumda ana etkiler için de izleme analizlerinin yapılmasına karar verilmiştir. MANOVA'nın sayıtlarından varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek amacıyla yapılan Box'ın M testinde bağımlı değişkenler arasındaki varyans ve kovaryansların, faktörlerin her düzeyi için aynı olduğu belirlenmiştir ( $F [1.162] = 226,132; p = .068$ ). Diğer yandan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde ne derecede etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü (eta kare) değerleri de incelenmiştir. Etki büyüklüğü aldığı değere göre  $0, 01 \leq \eta^2 < 0,06$  "düşük düzeyde etki",  $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$  "orta düzeyde etki" ve  $\eta^2 \geq 0,14$  "geniş düzeyde etki" olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

### Bulgular

Araştırmada öncelikle kamu ve özel lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. OBÖ'nün alt boyutları ve toplamı için 5'li dereceleme üzerinden hesaplanmış aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** OBÖ Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Özel Lise				Kamu lisesi			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	Ort	Ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	Ss
Bilişsel bağlılık	3.36	.59	3.27	.59	3.50	.54	3.26	.53
Okul ortamı bağlılığı	2.87	.85	3.08	.78	3.13	.85	3.31	.77
Program bağlılığı	3.27	.84	3.17	.88	3.12	.90	3.45	.97
Yönetim bağlılığı	3.40	.76	3.26	.80	3.41	.80	3.54	.75
Öğretmen bağlılığı	3.76	.82	3.71	.93	3.46	1.00	3.53	.83
<b>Toplam</b>	<b>3.26</b>	<b>.56</b>	<b>3.30</b>	<b>.55</b>	<b>3.34</b>	<b>.57</b>	<b>3.38</b>	<b>.54</b>

Tablo 1 incelendiğinde hem kamu hem de özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca kamu liselerinde öğrenim gören öğrencilerle özel liselerdeki öğrencilerin okul bağlılıkları kamudakiler lehine yüksek olsa da birbirine yakındır. Diğer yandan hem kamuda hem de özel liselerdeki erkek öğrencilerin okul bağlılıklarının kızlarınkine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Okul Bağlılığında Görülen Farklılık

Lise öğrencilerinin okul bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği iki yönlü MANOVA ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre Okul Bağlılığı alt boyut puanlarının MANOVA değerleri

Etki	Wilks' $\lambda$	F	Hipotez sd	Hata sd	p	$\eta^2$
Cinsiyet	.931	7.46	5	502	.00	.069
Sınıf düzeyi	.923	2.71	15	1386	.00	.026
Okul türü	.981	1.98	5	502	.079	.019
Cinsiyet*sınıf*okul türü	.854	1.8	45	2248	.001	.031

\* $p < .005$

Tablo 2'de görüldüğü gibi OBÖ'nün alt boyut puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları cinsiyet [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.931;  $F_{(5, 502)} = 7.46$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2 = .069$ ] ve sınıf düzeyi [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.923;  $F_{(15, 1386)} = 2.71$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2 = .026$ ] değişkenleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte, okul türü [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.981;  $F_{(5, 502)} = 1.98$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2 = .019$ ] değişkeni bakımından farklılık göstermemektedir. Üç bağımsız değişkenin ortak etkisi bakımından ise [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) = 0.854;  $F_{(45, 2248)} = 1.8$ ,  $p < .005$ ,  $\eta^2 = .031$ ] anlamlı farka rastlanmıştır. Kısmi eta kare değerleri incelendiğinde Wilks's Lamda testine göre cinsiyetin etkisinin orta ( $\eta^2 = .069$ ), sınıf düzeyi ( $\eta^2 = .026$ ) ve okul türünün ( $\eta^2 = .019$ ) etkisinin zayıf, her üç değişkenin birlikte ortak etkisinin ise ( $\eta^2 = .031$ ) zayıf olduğu görülmüştür.



Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli farklılığa katkı sağladığını saptamak için izleme analizleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre Okul Bağlılığı alt boyut puanlarının İzleme Analizi Sonuçları

	Bağımlı değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Ortalamalar karesi	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	Bilişsel Bağlılık	298,590	1	298.590	11.085	.001	.021
	Ortam Bağlılığı	95.491	1	95.491	3.937	.048	.008
	Program Bağlılığı	1.395	1	1.395	.115	.735	.000
	Yönetim Bağlılığı	12.125	1	12.125	.800	.371	.002
	Öğretmen Bağlılığı	23.618	1	23618	3.165	.076	.006
Sınıf Düzeyi	Bilişsel Bağlılık	172.446	3	57.482	2.134	0.95	.012
	Ortam Bağlılığı	55.621	3	18.540	.764	.514	.005
	Program Bağlılığı	66.383	3	22.128	1.823	.142	.011
	Yönetim Bağlılığı	264.657	3	88.219	5.824	.001	.033
	Öğretmen Bağlılığı	66.551	3	22.184	2.973	.031	.017
Okul Türü	Bilişsel Bağlılık	162.748	1	162.748	6.042	.014	.012
	Ortam Bağlılığı	43.358	1	43.358	1.788	.182	.004
	Program Bağlılığı	2.445	1	2.445	.201	.654	.000
	Yönetim Bağlılığı	12.180	1	12.180	.804	.370	.002
	Öğretmen Bağlılığı	11.606	1	11.606	1.555	.213	.003
Cinsiyet*sınıf*okul türü	Bilişsel Bağlılık	334.206	9	37.134	1.379	.195	.024
	Ortam Bağlılığı	177.132	9	19.681	.811	.606	.014
	Program Bağlılığı	169.767	9	18.863	1.554	.126	.027
	Yönetim Bağlılığı	142.307	9	15.812	1.044	.404	.018
	Öğretmen Bağlılığı	141.830	9	15.759	2.112	.027	.036

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin okul bağlılığının bilişsel bağlılık ( $F_{(1,589)}=11.08$ ,  $p<.05$ ) ve okul ortamından kaynaklanan bağlılık ( $F_{(1,589)}=3.93$ ,  $p<.05$ ) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bilişsel bağlılık boyutunda kızların okul bağlılığı (Ort=3,43) erkek öğrencilere göre (Ort=3,27) daha yüksektir. Okul ortamından kaynaklanan bağlılık alt boyutunda ise kızların okul bağlılığı (Ort=2,99) erkek öğrencilere göre (Ort=3,16) daha düşüktür. Dolayısı ile erkek öğrencilerin okul ortamına ilişkin daha olumlu duygular besledikleri ifade edilebilir.

Sınıf düzeyi bakımından lise öğrencilerinin okula bağlılıkları incelendiğinde, okul yönetiminden kaynaklanan bağlılık ( $F_{(3,587)}=5.82$ ,  $p<.05$ ) ve öğretmenden kaynaklanan bağlılık alt boyutlarında ( $F_{(3,587)}=2.97$ ,  $p<.05$ ) anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yönetimden kaynaklanan bağlılık boyutunda 9. sınıfların bağlılığı en yüksek (Ort=3,56), 12. sınıfların bağlılığı en düşük (Ort=3,00) olarak bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmenden kaynaklanan bağlılık boyutunda da 9. sınıf öğrencilerinin bağlılığı en yüksek (Ort=3,68), son sınıf öğrencilerin bağlılığının en düşük (Ort=3,43) olduğu görülmüştür.

Okul türü değişkenine göre ise lise öğrencilerinin okul bağlılığı bilişsel bağlılık boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,589)}=6.04$ ,  $p<.05$ ). Bu boyutta kamu liselerindeki öğrencilerin okul bağlılığı (Ort=3,41) özel liselerdeki öğrencilerin okul bağlılığından (Ort=3,31) daha yüksek bulunmuştur.

### Tartışma

Kamu ve özel lise öğrencilerinin okul bağlılıklarının çeşitli değişkenler bakımından incelendiği bu araştırmada ilk olarak öğrencilerin okul bağlılıkları cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları cinsiyetin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir değişken olduğunu göstermektedir. Okul bağlılığının alt boyutları incelendiğinde *bilişsel* alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu Arastaman (2006), McNelly, Nonnemaker ve Blum (2002) ve Eith'in (2005) bulgularını desteklemektedir. Ortaöğretim süreci zorunlu eğitim kapsamına alınsa da eğitime ulaşma imkanları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin hala dezavantajlı durumda olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, okuma şansını erkeklere kıyasla daha zor elde eden kız öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve bilişsel olarak hazır olduğu düşünülebilir. Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri (2005) de kız öğrencilerin okulda başarıma ihtiyacının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu saptamıştır. Okul bağlılığının *okul ortamı* alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul iklimine ilişkin Doğan (2012) tarafından yürütülen çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada erkek öğrencilerin, öğrenciler arası ilişkileri, kız öğrencilere göre daha olumlu algıladığı saptanmıştır. Benzer şekilde Büyüksahin, Çevik ve Atıcı (2008) lise üçüncü sınıf öğrencilerini kapsayan

araştırmaları sonucunda erkek öğrencilerin yakın arkadaş sayısının kızlardan daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde 12. sınıf öğrencilerinin, anlamlı farkın çıktığı hem *yönetim* hem de *öğretmen* alt boyutlarında diğer sınıf düzeylerine göre kademeli olarak en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okul bağlılığının azaldığını saptayan çalışmalar bulunmaktadır (McNelly, Nonnemaker & Blum, 2002; Eith, 2005; Can, 2008). Ergenlik dönemi öğrencilerin birey olarak kendilerini göstermek istedikleri bir dönemdir. Kendini gösterme çabası, otoriteye karşı duruşu beraberinde getirebilir. Ders içi ve ders dışı okul sürecinde öğrencilerin en yoğun ilişki kurdukları otorite figürü öğretmenleridir. Ayrıca, 12. sınıf sonunda öğrenciler üniversite sınavına girmektedir. Bu yıl içerisinde öğrenciler ders dinlemekten ziyade test çözümlerine yönelik çalışma yapmayı tercih etmektedir. Buna karşın, öğretmenler ise müfredata uyarak dersleri işlemek istemektedir. Son sınıf öğrencilerinin *öğretmen* alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olmaları bu nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen alt boyutların çoğunluğu *-okul ortamı, okul programı, okul yönetimi, öğretmen-* okula ilişkindir. Bu noktada okul türünün okul bağlılığında anlamlı farklılığa neden olacağı düşünülebilir. Ancak çalışma sonucunda okul türü değişkeninin öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu özel okullara olan talep ve teşviklerin arttığı bu dönemde bu okulların öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Mevcut alanyazında özel ve kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerin bağlılıklarına ilişkin yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okulların etkinliklerini değerlendiren çalışmalardan Newmark (1994) ve Hoxby (1994) özel okullar ve kamu okullarının performansları arasında halen kanıtlanmış bir farklılığının olmadığını belirtmiştir. Cinsiyet, sınıf ve okul değişkenleri birlikte ele alındığında ise öğrencilerin okul bağlılığında düşük düzeyli anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Kalaycı ve Özdemir'in (2013) araştırması ile örtüşmektedir. Kalaycı ve Özdemir (2013) de okul ve sınıf değişkenleri birlikte ele alındığında ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu gözlemlemiştir.

### Sonuç

Ankara'daki kamu liseleri ve özel liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul bağlılığını incelemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı bir değişken olduğu, okul türünün ise anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenleri birlikte ele alındığında ise düşük düzeyli anlamlı farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular ışığında okul bağlılığında bireysel unsurların daha belirleyici olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin, kendilerini okula ait hissetmelerinde, cinsiyetleri ve buldukları sınıf

düzeyi okul bağlılıklarını etkilemektedir. Her ne kadar özel okullara olan ilgi ve talep artsa da öğrencilerin okul bağlılıkları açısından özel okulların farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. İmkan ve donanımları yönüyle kamu okullarından daha iyi koşullara sahip özel okullarda öğrenci bağlılığının kamudakilerle benzer olması konunun kamu okul sisteminden kaynaklanmadığını, öğrencilerin genel eğitim sistemi içinde bağlılığını sağlayacak program, politika ve süreçlere bütüncül bakılması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'da kamu liseleri ve özel liselerde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Alanyazında iki okul türünde bulunan öğrencilerin okul bağlılıklarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleriyle birlikte inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle çalışma farklı bölgelerde ve farklı eğitim kademelerinde tekrarlanabilir. Nitel çalışmalarla öğrenci bağlılığını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen unsurlar derinlemesine incelenebilir. Öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmeleri için, okulların sadece bilgi sunan merkezlerden ziyade öğrencilere bulunmaktan memnuniyet duyacakları, kendilerini ait hissedebilecekleri, kendi değerlerini yansıtan mekanlar haline dönüştürmesi gerekmektedir. Erkek öğrencilerin okul bağlılıklarının daha düşük olması sonucuna dayanarak bu öğrencilerin ilgi ve taleplerinin dikkate edilmesi uygun olacaktır. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça okul bağlılığının azalmasının engellenmesi noktasında öğrencilerin gelişim dönemleri özelliklerine uygun nitelikte, ilgilerini çekecek planlamaların yapılması, okulla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması, olumlu bir iklim oluşturulması önerilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ve yönetimin otoriter bir yaklaşım yerine olumlu yönlendirmeler ile öğrencileri desteklemesi de başka bir öneri olarak sunulabilir.

### Kaynakça

- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology In Schools*, 45 (5), 369-386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 191-216.
- Bredschneider, C. (1993) *A study of student participation in and identification with one Ontario secondary school*. Toronto: OISE/UT. Unpublished master's thesis.

- Bryk, A. S., ve Driscoll, M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.
- Büyükhahin Çevik, G. ve Atıcı, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 35–50.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493–506.
- Curci, J. D. (2011). *Understanding Student Engagement: Insights From An All-Girls Urban Neighborhood Public High School*. Unpublished doctoral dissertation. The Temple University Graduate Board.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245- 268.
- Çengel, M., Totan, T., Çöğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1820-1837.
- Davis, J. R., & Warner, N. (2018). Schools matter: The positive relationship between New York City high schools' student academic progress and school climate. *Urban Education*, 53(8), 959-980. <http://doi.org/10.1177/0042085915613544>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5.
- Dönmez, Ş., & Taylı, A.(2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.

- Dukelow, G. A. (1993). *A statistical analysis of educational variables that influence high school students' grades and participation*. Unpublished master's thesis, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.
- Eccles, J., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Eyüpoğlu, R. (2002). *Genel Değerlendirme. Özel Okullar ve Eğitimde Kalite* (Ed: İ. Erdoğan) İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC.: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421–434.
- 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.
- Frontier, A. (2007). *What is the relationship between student engagement and student achievement? A quantitative analysis of middle schools students' perceptions of their emotional, behavioral, and cognitive engagement as related to their performance on local and state measures of achievement*. (Doctoral Dissertation) Retrieved from ProQuest. (AAT No. 3293073)
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(11), 148–161.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences?. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539.

- Hoxby, C. M. (1994). *Do Private Schools Provide Competition for Public Schools?*. National Bureau of Economic Research Working Paper No.4978
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, H. & Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 33(2), 293-315.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly, S. (2004). Race, social class, and student engagement in middle school English classrooms. *Social Science Research*, 37(2), 434-448.
- Kenny, M. E. (2013). The promise of work as a component of educational reform. In D. Blustein (Ed.), *Oxford Handbook of the Psychology of Working: An Inclusive Psychology for the 21st Century* (pp. 273–291). New York, NY: Oxford University Press.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., & Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 272–279
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Kuanda, T. A. A. (2013). *Social class of high school students and influences on student engagement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3687634).
- Little, H. B. (2015). Prove it! Putting together the evidence-based practice puzzle. *Knowledge Quest*, 43(3), 62–67.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417.
- Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in Elementary, Middle and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- 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.

- MEB. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017-2018*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.  
[http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=327](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327)
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı (Amaçlar, Temel İlkeler ve Okul Sistemi). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed: H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara: PegemA.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Newmann, F.M. (Ed). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Newmark, C. M. (1994). Another look at whether private schools influence public school quality: Comment. *Public Choice*, 82, 365-373.
- OECD. (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.  
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Rajaratnam, R. (2018). *Themes and patterns explored in the decline of student engagement: an exploratory case study*. Unpublished doctoral dissertation. University of the Rockies.
- Ream, R. K., & Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino White students. *Sociology of Education*, 81(2), 109-139. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20452728>.
- Schlechty, P. (2011). *Engaging students: The next level of working on the work*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons (Jossey-Bass).
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Steinberg, L.D., Brown, B.B., & Dornbusch, S.M. (1996). Beyond the classroom: *Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sutherland, S. (2010). *Student and teacher perceptions of student engagement*. Doctoral Thesis submitted to Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2010.



- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1)
- Torres, A. (2016). Measuring student engagement. *Independent School*, 75(4), 20–22.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement. *Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy*.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

#### ORCID

Gökhan Arastaman  <http://orcid.org/0000-0002-4713-8643>

Berna Yüner  <http://orcid.org/0000-0001-7162-8397>

### Extended Summary

#### Examination of Public and Private High School Students' School Engagement in terms of Various Variables

One of the biggest challenges for nations is to ensure that young people have the skills needed for the future labor market. School commitment has been considered as a remedy for decreasing, academic success and motivation (Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004; Newmann, 1992; Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). For this, the need for education which ensures school engagement has been emphasized (Kenny, 2013; Kenny, Blustein, Haase, Jackson & Perry, 2006).

The school engagement, which can be explained as student's consideration of himself / herself an important part of the school and identification of himself with the school as cognitive, emotional, and behaviorally, has become a topic that educators carefully consider in terms of achieving school success and preventing drop-out. School engagement is one of the main variables that shape student attitudes and behaviors and affect the students' learning which is the ultimate goal of schools (Furrer & Skinner, 2003; Connell, Spencer & Aber, 1994; Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995). In particular, school engagement, which is the degree of participation and dedication of students in social and academic activities at school, plays an important role in increasing academic achievement and student competence (Eccles & Roeser, 2011). Studies on how school engagement affects educational outcomes indicate that students with high school engagement enjoy being at school (Curci, 2011). These students

feel themselves as part of the school and are eager to participate in both educational and social school activities. Thus, it is pointed that the students with high school engagement, are more successful in terms of gaining the required skills in the 21st century labor market (Rajatnam, 2018).

School commitment is considered as the key concept in the solution of various problems such as school drop, lack of motivation, low academic performance (Finn, 1989; Furlong & Christenson, 2008). School engagement, which is defined as students' belonging to the school and adopting the aims of the school (Finn, 1993), is a multidimensional structure that includes the student's behavior in school, his / her feelings towards school and his cognitive attitude that constitutes the value he attaches to education (Fredrick, Blumenfeld & Paris, 2004). School commitment has three dimensions as 'behavioral', 'affective', and 'cognitive' (Jimerson, Campos & Greif, 2003). *Behavioral commitment* is related to the participation of the student in academic and social activities and is the easiest to observe. It explains the student's efforts for school activities (Finn, 1993; Kelly, 2004). *Affective commitment* refers to the feelings that the student feels towards other students, teachers and the school. This type of commitment is related to the student's feeling of school. In other words, it reflects the students' positive and negative emotional reflexes against the school (Skinner & Belmont, 1993). *Cognitive commitment* refers to the student's willingness to learn. It is explained as an investment in student's academic studies and learning process (Newmann, 1992).

In parallel with the value attributed to education, the interests and concerns about education are increasing. The quality of education is questioned both individually and nationally. Therefore, qualified education has become the main target of economic investments and structural reforms. One of the methods of increasing the quality of education has been to increase the number of private schools with the aim of increasing the quality of service by creating a competitive environment. It has been observed that the proportion of private schools all over the world is in an upward trend (Eyüpoğlu, 2002). Similarly, the ratio of private schools in Turkey have increased exponentially in the last year and reached 16%. In addition, the percentage of students who went to private schools with the incentives provided by the state increased to 7.6% (Ministry of National Education, 2018). Considering the increasing demands and support for private schools, it has become important to examine the school engagement of students in private and public schools, which may differ in terms of learning environments, curricula and facilities.

School engagement can be influenced by demographic variables. Gender, class level, and socioeconomic status are reported to be effective (Marks, 2000). Studies have shown that at all grade levels, girls have significantly more school engagement in teaching activities than boys (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Newmann, 1992; Steinberg, Brown & Dornbusch, 1996). Arastaman (2006) observed that school engagement levels of girls were higher than male students. Similarly, McNelly,

Nonnemaker & Blum (2002) and Eith (2005) stated that the gender variable was significant in favor of female students. When the studies in the literature are examined, it is observed that there is a negative relationship between school engagement and grades. Studies have revealed that school engagement is high till high school but it decreases gradually to the last grades in high school (Andermann, 2003; Frontier, 2007; Marks, 2000; Yazzie-Mintz, 2010; Arastaman, 2006; Can, 2008; Eith, 2005; Little, 2015; McNelly, Nonnemaker & Blum, 2002; Torres, 2016).

The school, which is an important part of the students' social life, has a great impact on student engagement and academic performance. Therefore, increasing the school engagement is one of the main goals of the education system. Recent increase of private schools rate and demand in Turkey has led to this investigation of school engagement commitment of the students in public and private schools. Also, the examination of the school engagement in terms of class levels and gender for students in the adolescence period in which the autonomy increases and the identity becomes clearer will contribute to the determination of the current conditions. In this context, the purpose of this study is to examine the school engagement levels of high school students according to school type, class and gender. In this direction, the following questions were sought:

- 1- What is the level of school engagement of public and private high school students?
- 2 - Does the school engagement of high school students show a significant difference when gender, class level and school type variables are considered together?

### **Method**

This study was designed as a quantitative research. The sample of the study consisted of 591 students studying in public and private high schools in Ankara in 2017-2018 academic years. *School Engagement Scale* developed by Arastaman (2006) was used as the data collection tool. Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used in the study. Analyzes were made for a common effect of three main variables; gender, class and school type interaction.

### **Results**

As a result of this study, it was determined that gender and class level were significant variables and school type was not a significant variable. When gender, class level and school type variables were considered together, it was observed that there was low level significant difference. In addition, it was determined that the level of education of the parents did not have a significant effect on student engagement. In the light of these findings, it was determined that individual elements were more effective in school loyalty. Although the interest and demand for private schools increased, it was observed that private schools did not make any difference in terms of school loyalties.