



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULDAKİ PSİKOLOJİK
İHTİYAÇLARI İLE OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan

Mahmut Sami UZUN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU

KARAMAN – 2021



ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU

Doküman No	FR-285
İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
Revizyon Tarihi	08.02.2021
Revizyon No	02
Sayfa No	1/1

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULDAKİ PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI İLE OKULA BAĞLANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 23/06/2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 27/05/2021 tarih ve 20/396 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



Hazırlayan

Kalite Sistem Onayı

ÖNSÖZ

Eğitim sosyal süreçlerden biridir. Kişi gelişimini seçilen ve kontrol edilen çevrenin etkisiyle sağlamaktadır. Başka bir deyişle eğitim; fizyolojik ve psikolojik yönlerden gelişimin bağlı olduğu toplumlara uygun olarak gerçekleştirilmesidir. Eğitim ülkelerin barındırdığı dinamik yapıların başında gelir. Bu yapılar sıklıkla değişime ve gelişime uğrar. Bu nedenle eğitim sürecinde değişkenlik gösteren uygulamalar karşımıza çıkar. Bunların amacını karşılayıp karşılamadığını anlamak için sıklıkla araştırmaların ve değerlendirmelerin olması gerekmektedir. İlköğretim birey ve toplum açısından yeme, içme gibi temel ihtiyaçtır. İlerleyememiş toplumların problemlerinin temelinde böyle bir gereksinimin hissedilmemiş olmasıdır. Dahası bütün ülkelerde eğitim, çocuklardaki ilgiyi ve beklentiyi artırıp onlara iyi bir gelecek zemini hazırlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de mevcut coğrafi özelliklerine bağlı olarak eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken çeşitli uygulamalar kullanılmıştır. Bu uygulamaların başında mevcut arazi şartlarının dağınıklığı ve bazı bölgelerdeki öğrenci sayılarının azlığı nedeniyle birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yaygın olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de doğusundan batısına kadar kurulan eğitim ağının farklı mevsimsel farklılıkları barındırdığına, dağlık köylerden tutun da ormanlık alanlardaki yerleşim yerlerine kadar farklı coğrafi özelliklerin bulunduğu ülkemizde öğrencilerin rahatça ulaşabileceği eğitim kurumları oluşturmanın oldukça zor olduğuna vurgu yapmaktadır. Yukarıda saydığımız gerekçelere rağmen birçok yerde birleştirilmiş sınıflar eğitimi de yapılamamaktadır. Birleştirilmiş sınıflarla eğitim yapılamamasında ekonomik, coğrafi ve sosyal nedenleri sıralayabiliriz. Böyle durumda olan beldelerimizde taşınmalı eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Taşınalı eğitim, ekonomik, coğrafi ve sosyal vb. nedenlerden dolayı eğitim kurumlarına ulaşmada sorun yaşayan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kurumları öğrencilerinin servis araçları ile taşıma merkezi okullarında ulaştırılarak verilen eğitim uygulamasıdır. Taşınalı eğitim normal eğitime göre bazı farklılıklar gösterir. Bunlar; servis, servis personelleri, beslenmeleri ve okul düzeni olarak sıralanır. Bu faktörlerin birçok konuda taşınan öğrenciler için ve diğerleri için olumlu ve olumsuz etkileri olmaktadır. Bunların geniş bir şekilde araştırılması ve detaylarının incelenmesi ile taşıma sisteminin daha sağlıklı ve verimli bir biçimde uygulanmasına destek sağlayacaktır. Taşınalı eğitim bu kadar yaygın olmasına rağmen alanyazında yeteri kadar bilimsel araştırma bulunmamaktadır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, bu araştırmanın özünü oluşturan problem durumu ve bu araştırmanın alt problemlerine, sayıltılar, sınırlıklar ve araştırmada kullandığımız temel kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve bu konuda daha önce yapılmış çalışmalara ait bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, yöntem hakkında açıklamalar yer almaktadır. Dördüncü bölümde bu çalışma sonucu elde edilen veriler ve bu veriler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu bilimsel süreçte yardımlarını esirgemeyen ve beni sürekli motive eden başta değerli danışman Hocam Doç.Dr. Fuad BAKİOĞLU'na; samimiyeti ve yardımseverliğiyle bana bu süreçte en büyük manevi desteği sunan değerli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a; tezin savunma sürecinde yardımlarını esirgemeyip kendisini tanımaktan onur duyduğum Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GÖREN'e; şu an Amerika'da olan ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli Hocam Doç. Dr. Enes GÖK'e yine değerli Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Abdullah

SELVİTOPU'na; süreçte destek ve yardımlarını esirgemeyen, tez sürecinde sürekli yanımda olan değerli kardeşim Emre ZENGİNOĞLU'na; çalışmaya yardımda bulunan meslektaşlarım ve tüm öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma sürecinde yanımda olup, sabırla yanımda desteğini esirgemeyen eşim Şeyma UZUN ve çocuklarıma, anneme ve babama, kardeşlerim ve sevgili ailelerine sevgilerimi sunarım.

Çalışmanın alana ve eğitim camiamıza katkı sağlaması ve sonraki yapılacak bilimsel çalışmalara ışık tutması dileğiyle.

Mahmut Sami UZUN

Haziran 2021

ÖZET

Bu araştırmada taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı Karaman il Merkez ve ilçelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 467 (%61,3)'si kız ve 295 (%38,7)'i erkek, toplamda 762 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 342 (%44,9)'si taşınmalı eğitim, 420 (%55,1)'si taşınmalı eğitim kapsamında olmayan bir okulda öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve okula bağlanma düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız gruplar için iki yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları, okul türü (taşınmalı kapsamında olmayan bir okulda öğrenim görmek) ve okula bağlanma düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi ve son olarak okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ve okul türünün okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgulara göre taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri taşınmalı eğitim kapsamında olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Dahası okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar öğrencilerin cinsiyetine göre kızların lehine, sınıf düzeyine göre 8. Sınıfta olanlara göre 6.sınıfta olanların lehine, yılsonu başarı düşük olanlarınkine göre yılsonu başarı puanı

yüksek olanların lehine anlamlı düzeyde bulgular elde edilmiştir. Ancak öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Taşımalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri taşımalı eğitim kapsamında olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyetine göre kızların lehine, yaşına göre 13 ve 14 yaşında olanlarınkine göre 11 yaşında olanların lehine, 14 yaşında olanlarınkine göre 13 yaşında olanların lehine, sınıf düzeyine göre 7 ve 8. sınıfta olanlarınkine göre 6.sınıfta olanların lehine, yılsonu başarı puanı düşük olanlarınkine göre yılsonu başarı puanı yüksek olanların lehine anlamlı düzeyde bulgular elde edilmiştir. Ancak öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları, okul türü ve okula bağlanmaları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Son olarak öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve okul türü okula bağlanmalarının toplam varyansının yaklaşık %20'sini açıklamıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin taşımalı eğitim kapsamında olmaması ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması okula bağlılıklarını arttıracak etmenler arasında sayılabilir. Politika yapıcıların taşımalı eğitim yerine yerinde eğitimi yaygınlaştırıcı çözümler üretmesi ve okuldaki psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde okul ortamlarını düzenlemeleri önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Taşımalı eğitim, Eğitimde fırsat eşitliği, Temel psikolojik gereksinimler, Okula bağlanma,

ABSTRACT

The study aims to examine the relationship between students' basic psychological needs at schools and their commitment to schools within the bussed to school and non-bussed to school. The sample consists of 467 (61.3%) girls and 295 (38.7 %) boys in Karaman in 2020-2021 academic year. 342 (44.9 %) of these students are from the bussed to school, 420 (55.1 %) of these students attend are from non-bussed to school. Personal Information Form, Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale and Students' Commitment to School were given to these students. Two-way ANOVA was used to see the significant differences between students' basic psychological needs at schools and their commitment to school according to their demographic variables. Additionally, Pearson Correlation Analysis was conducted whether there is a significant relationship between students' basic psychological needs, school type (attending a non-bussed to school) and their commitment to school. Regression analysis was also done to find out whether their basic psychological needs at school, school type predict and commitment to school.

Findings indicated that students' basic psychological needs at school are significantly lower than their commitment to non-bussed to schools. Moreover, basic psychological needs at school are found in favor of girls according to the gender of the students, in favor of 6th grade students in comparison with 8th grade students according to their class level and in favor of students who have higher year-end success grade than students who have lower year-end success grade. However, students' basic psychological needs at school are not differentiated significant according to mothers' education level and fathers' education level.

There are positive relationships among students' school type, their commitment to school and their basic psychological needs. Regression results show that students' basic psychological needs at school and school type are the significant predictors of their commitment to school and these variables explained nearly 20% of total variance of commitment to school. According to the results being students within non-bussed to school and meeting students' basic psychological needs at school are the factors to increase their commitment to school. It is recommended that policy makers should find solutions to extend on-site education instead of bussed to school and they should develop policies to arrange schools' environment, meeting students' basic psychological needs at school.

Keywords: Bussed to school, equal opportunity in education, basic psychological needs, commitment to school.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	8
1.4. Alt Problemler	8
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Taşınalı Eğitim Kavramı	11
2.1.1. Taşınalı Eğitim Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	11
2.1.2. Taşınalı Eğitimin Gerekçeleri	12
2.1.3. Taşıma Merkezi Okullar ve Özellikleri	17
2.1.4. Taşınalı Eğitimin Faydaları	18
2.1.5. Taşınalı Eğitimin Sorunları	20
2.1.6. Türkiye’de Taşınalı Eğitimin Güncel Durumu	23
2.1.7. Karaman İli Taşınalı Eğitim İstatistikleri	25
2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar	28
2.3. Bağlanma Kuramı	33
2.3.1. Bağlanma Tarzları	34
2.3.2. Okula Bağlanma	37
2.3.3. Okula Bağlanmanın Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Temelleri	39
2.3.4. Okula Bağlanmanın Boyutları	41

2.4. Taşımalı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar	44
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.4.2. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar	46
2.4.2.1. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.4.2.2. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	50
2.4.3. Okula Bağlanma ile İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.4.3.1. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	51
2.4.3.2. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Araştırma Grubu	57
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği	59
3.3.3. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği	61
3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı	62
3.5. Verilerin Analizi.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
BULGULAR.....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	89
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Taşımalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmasına ait tartışma	89
5.2. Taşımalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmasına ait tartışma	92
5.3. Taşımalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasındaki ilişkiye ait tartışma.....	96
5.4. Taşımalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki psikolojik ihtiyaçlarının, okula bağlanma düzeyini yordamasına ilişkin tartışma	96

5.5.Öneriler	97
5.5.1.Araştırmacılara yönelik öneriler	97
5.5.2.Uygulayıcılara yönelik öneriler	98
KAYNAKÇA	99
EKLER	117
EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ.....	117
EK 2. ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDA TEMEL PSİKOLOJİK GEREKSİNİMLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	118
EK 3. ÇOCUK VE ERGENLER İÇİN OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	118
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	118

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Taşımali İlköğretim Uygulamasının Yıllara Göre Gelişimi	24
Çizelge 2 Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Taşımali Eğitim İstatistik Veriler.....	25
Çizelge 3 Karaman İlinde Taşımali Eğitimde Öğle Yemeğinden Faydalanan Öğrenci Sayısı, Oranı ve Öğrenci Başına Düşen Ortalama Yemek Maliyeti.....	26
Çizelge 4 Karaman İlinde Taşımali Eğitimde Taşınan Öğrenci Sayısı, Oranı ve Öğrenci Başına Düşen Ortalama Taşıma Maliyeti.....	27

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler	58
Tablo 4. 1: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	65
Tablo 4. 2: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	66
Tablo 4. 3: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	67
Tablo 4. 4: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	68
Tablo 4. 5: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	69
Tablo 4. 6: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	69
Tablo 4. 7: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	71
Tablo 4. 8: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	71
Tablo 4. 9: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	72
Tablo 4. 10: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	73
Tablo 4. 11: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları	74

Tablo 4. 12: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark	75
Tablo 4. 13: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	76
Tablo 4. 14: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	77
Tablo 4. 15: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	78
Tablo 4. 16: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	78
Tablo 4. 17: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	79
Tablo 4. 18: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	80
Tablo 4. 19: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	81
Tablo 4. 20: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	82
Tablo 4. 21: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	83
Tablo 4. 22: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	83
Tablo 4. 23: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları	84

Tablo 4. 24: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark	85
Tablo 4. 25: Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon analiz sonuçları	86
Tablo 4. 26: Okula bağlılığın yordanmasına ait çoklu Regresyon analizi sonuçları	87

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

β : Beta Katsayısı

N : Evren Sayısı

n : Örneklem Sayısı

r : Korelasyon Katsayısı

$\bar{X}$: Ortalama

Ss : Standart Sapma

p : Anlamlılık

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul, öğrencilerin yaşamlarını biçimlendiren en önemli çevresel etmenlerden biridir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Gelişim ve değişimin sık yaşandığı günümüzde eğitim sistemi de sıklıkla değişime ve gelişime uğrar. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde değişkenlik gösteren farklı uygulamalarla karşılaşılır. Gelişen dünyada ülkeler eğitim alanında birçok araştırma yapmaktadır. Bu araştırmalarda temel amaçlardan birisi de eğitim kalitesini daha da artırmaktır. Bu çalışmaların amacını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için sıklıkla değerlendirmeler yapılması gerekmektedir. Bireylerin nitelikli eğitime erişimi konusunda önemli noktalardan birisi de eğitimde fırsat eşitliği oluşturmaktır. Türkiye’deki yasalara göre her Türk vatandaşının eğitimden eşit fırsatlarla yararlanma hakkı vardır. Bu nedenle eğitime erişimde fırsat eşitliğini sağlamak devletlerin temel görevlerinin başında gelmektedir. Bununla birlikte, özellikle zorunlu eğitim kapsamında yer alan ilköğretime erişim devlet tarafından koşulsuz olarak bireylere sağlanmalıdır. Gelişmekte olan toplumların problemlerinin temelinde eğitime erişimde fırsat eşitliğini tam olarak sağlayamamak yatmaktadır. Nitekim Fidan ve Baykul (1994), eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini ve çocukların daha nitelikli bir eğitime ulaşarak kendileri için daha iyi bir gelecek zemini oluşturmaları gerçeğini ortaya koymaktadırlar.

Türkiye’de eğitime erişimde fırsat eşitliğini sağlamada kullanılan yöntemlerden birisi taşınalı eğitim uygulamasıdır. Fırsat eşitliği; herkesin kaynaklara

ulaşabilmesi ve aynı kaynaklardan yararlanabilme imkânına sahip olması anlamına gelmektedir. Devlet bu imkânları eğitim açısından sunduğu ve her bireyin yararlandığı durumda fırsat eşitliğini belli bir oranda sağlamış olur. İmkânlara sahip olunamaması durumunda ise eğitimde fırsat eşitsizliği ortaya çıkmış olur. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için maddi imkânların sunulması gerekmektedir (Kaya ve Aksu, 2009). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlama yönündeki çabalardan birisi de taşınalı eğitim uygulamasıdır. Araştırmalarda taşınalı eğitim uygulamasında servis, servis personelleri, öğrencilerin beslenmeleri ve okulun ortamına uyum göstermeleri gibi birçok unsurun bir arada düşünülmesi gerektiğı belirtilmiştir. Bu faktörlerin iyi şekilde düzenlenip düzenlenmemesi ise taşınan öğrenciler için olumlu ve olumsuz etkiler doğurmaktadır (Bilek ve Kale, 2012). Eğitim kurumlarının temel hedefi öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri kazandırmanın yanı sıra onun sosyalleşmesini ve kültürlenmesini de sağlamaktır. Bu noktalardan değerlendirildiğinde bireylerin eğitim kurumlarında geçirdiğı vaktin kalitesi ve niteliğı öğrencilerin kişisel gelişimlerinin en temel belirleyicilerinden birisi olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Araştırmalar, bireyin okulda nitelikli vakit geçirmesi ve kendini okula ait hissetmesi durumunda okula bağlılık düzeyinin de artacağını ortaya koymaktadır (Bowlby, 1988; Goodenow, 1992). Bireylerin okula bağlılık düzeyleri arttıkça da akademik başarı düzeyleri artacak ve birey okul içinde daha sağlıklı ilişkiler kurabilecektir. Okula bağlanma ile ilgili alanyazın incelendiğinde öncelikli olarak okula bağlanmanın boyutları üzerinde durduğı görölmektedir. Leitwood ve Jantzi (2000) okula bağlılığın boyutları olarak davranışsal ve psikolojik boyutlar üzerinde dururken, Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan bahsetmişlerdir. Bu boyutlar irdelendiğinde, bilişsel boyutta bireyin okulla, arkadaşları ve öğretmenleri ile ilgili algıları

ön plana çıkarken, duyuşsal boyutta değer görme isteği ve okulla özdeşleşme, davranışsal boyutta ise bireyin sosyal, sportif, kültürel ve akademik etkinliklere istekli bir şekilde katılımı önem kazanmaktadır.

Okula bağlılık konusunda yapılan araştırmaların ortaya koyduğu önemli noktalardan birisi de dezavantajlı grupların özellikle eğitimde fırsat eşitliği sağlanma konusunda geride olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri yüksek olursa olumsuz alışkanlıklardan ve kendilerini olumsuz yönde etkileyen arkadaş gruplarından da uzak duracaklarını ortaya koymaktadır (Diaz, 2005; Hill ve Werner, 2006). Okula bağlılık düzeyi yükseldikçe okulu terk etme (Osterman, 2000), okulda saldırgan davranışlar gösterme (Lemma vd., 2014) ve suça yönelik davranışlar (Murdock, Hale ve Weber, 2001) düşmektedir. Dahası okula bağlılık düzeyleri yüksek olan bireyler hem akademik başarı açısından hem de sosyalleşme açısından okula bağlılık düzeyleri düşük olan bireylere göre daha başarılıdırlar (Finn, 1993; Hirschi, 2002; Osterman, 2000; Murdock, Hale ve Weber, 2001). Taşımali eğitim bağlamında düşünüldüğünde de bu kapsamda olan öğrencilerin dezavantajlı grupta oldukları ve okula bağlılık düzeyleri artırılmazsa hem akademik başarı, hem sosyalleşme açısından normal eğitim gören öğrencilere göre olumsuz davranışlara yönelme konusunda daha fazla risk altında oldukları söylenebilir.

Taşımali eğitimde yer alan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin artması için bu öğrencinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem arz etmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların nasıl ele alınacağı konusunda ise Öz Belirleme Kuramı'ndan (Deci ve Ryan, 1985, 1991, 2000) hareket etmek ve bireylerin temel ihtiyaçlarını bu bakış açısıyla ortaya koymak okullarda özellikle taşımali öğrencilerin temel ihtiyaçlarını belirlemede yol gösterici olacaktır.

Öz Belirleme Kuramı'nda ortaya konulan gereksinimler özerklik ihtiyacı, ilişkisellik ihtiyacı ve yeterlik ihtiyacıdır. Özerklik ihtiyacında, birey hür iradesiyle seçim yapabilme ve davranışlarında kendi seçimleri ve iradesiyle hareket edebilme gereksinimi duyarken ilişkisellik ihtiyacında çevresiyle ilişkilerinde etkileşimde bulunabilme ve çevresini etkileme ihtiyacında olabilmektedir. Yeterlik ihtiyacında ise birey yürüteceği işlerde kendini yeterli görme ihtiyacı hissetmektedir (Deci ve Ryan, 1985, 1991, 2000; Kowal ve Fortier, 1999; Ryan, Deci ve Grolnick, 1995). Alanyazında bu üç temel ihtiyacın karşılanması bireyde sağlık gelişimini ve psikolojik iyi oluşu olumlu yönde desteklediği ortaya konulmuştur (Milyavskaya ve Koestner, 2011). Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların doyurulma biçimi cinsiyet, kültür ve yaşa göre değişkenlik göstermesine rağmen bu ihtiyaçların karşılanmasının bireyin ruh sağlığı ile kişisel gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2002).

Taşınmalı eğitim sisteminde yer alan öğrenciler ders bitimi ile birlikte ders dışı etkinliklere katılamadan servislerle köylerine gitmektedir. Bu nedenle normal eğitime devam eden öğrencilerle kıyaslandığında taşınmalı eğitim sistemi öğrencilerinin ders dışı etkinliklerden faydalanamadıkları, bunun sonucu olarak da temel psikolojik gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanamadığı düşünülmektedir. Haliyle bu öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin düşük olduğu değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması konusunda neredeyse hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır (Karatepe, 2019). Bundan da önemlisi eğitimde fırsat eşitliği konusunda dezavantajlı grup içinde yer alan taşınmalı öğrencilerle normal eğitim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve temel psikolojik ihtiyaçlarını inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve okulda temel ihtiyaçlarının karşılanmaması onların akademik başarılarını da

düşürmektedir. Nitekim 2019 yılı LGS sınavları incelendiğinde, Karaman ili Türkiye'deki diğer illerle karşılaştırıldığında 52. sıradadır ve ilk %4.9'luk başarı dilimine 3275 öğrenciden sadece 141 öğrencinin girdiği görülmektedir (MEB, 2019). Başka bir ifade ile Karaman ilindeki ortaokul öğrencileri akademik başarı açısından istenilen seviyede değildirler. Bu verilerden hareketle, Karaman ilinde öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek seviyelere çıkartılmasının önündeki engellerden birisi de öğrencilerin okula bağlanma düzeyi ve okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması olabilir. Özellikle de LGS sınavına girmeye aday taşımali kapsamında olan ve olmayan 6-8. sınıflardaki öğrencilerin bu iki değişkene ait durumlarının ortaya konulması bu nedenden dolayı büyük önem arz etmektedir. Karaman ili özelinde düşünüldüğünde, ortaokulda eğitim gören ergen yaş gurubundaki (6-8. sınıflar) 2327 taşımali eğitim kapsamındaki öğrenci ve toplamda ise 13.056 öğrenci okula bağlılık düzeyi ve temel psikolojik ihtiyaçlarını ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada Karaman İl Merkez ve ilçelerinden elde edilen bulgular neticesinde taşımali eğitim alan öğrenciler ile normal eğitim alan öğrencilerin arasındaki temel psikolojik gereksinimler ile okula bağlanma düzeylerinin ilişkili olup olmadığını incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dünya teknolojik olarak çok hızlı ilerleme kat eden bir dönemdedir. Ülkeler eğitim-öğretim politikalarını belirlerken öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerini kolaylaştırmak, eğitim-öğretimi en üst kalitede vermek, eğitimde tüm bireylere fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hareket etmektedir. Bir ülkenin kalkınmada ve ülkenin refahını istenilen seviyelere ulaştırmada eğitim kurumlarının katkıları büyüktür. Eğitim kalitesi artırıldığı sürece ülkenin refah düzeyi de yükselecektir (Ağırkaya, 2010). Bu yüzden devlet tüm öğrenim gören vatandaşlarına eşit oranda eğitim vermekle yükümlüdür. Taşımali

eğitim özellikle kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin eğitim olanaklarından diğer öğrencilerle eşit oranda faydalanması için geliştirilmiş uygulamalardan birisidir.

Taşınmalı eğitim Türkiye’de eğitim olanaklarına erişmede zorluk yaşayan, geneli kırsal kesimde yaşayan öğrencilere uygulanan bir sistemdir. Türkiye’de taşınmalı eğitim uygulaması; taşrada, okulu olmayan veya kapalı olan, öğretmeni bulunmayan, köy ve mezralarda bulunan öğrencileri taşıma merkezi olan bir okula ulaştırarak eğitim faaliyetleri gerçekleştiren bir uygulamadır (Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği, 2005). Temel eğitimde yatılı bölge okulları ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına alternatif olarak geliştirilen bu eğitim uygulamasının olumsuz ve eksik yönlerini çok iyi bilmek gerekmektedir. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı ilköğretim kademesinde taşınmalı eğitim gören öğrenci sayılarının 754 555 olduğu ülkemizde taşınmalı eğitim ile ilgili yapılan bilimsel araştırmaların sayısı her geçen gün artmaktadır (MEB, 2020). Türkiye’nin eğitim-öğretimde belirlediği vizyona ulaşmada taşınmalı eğitim uygulamasında yaşanan sorunları tespit edip çözüm yolları belirlemesi gerekmektedir.

Taşınmalı eğitim gören öğrencilerin taşınmalı eğitim görmeyen öğrencilere göre temel psikolojik ihtiyaçlarının yeterli ölçüde karşılanıp karşılanmadığı ve okula bağlanma düzeyleri bu çalışma ile belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma kapsamında incelenen taşınmalı ve örgün eğitim alan okul öğrencilerinin, ergenlik dönemin başlangıcı olarak görülen ortaokul düzeyinde olan kısmının incelenmesi planlanmaktadır.

Ergenlik dönemi, okulda sağlıklı bir şekilde sürdürülmezse beraberinde birçok psikolojik, sosyal ve duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Normal eğitim gören öğrencilere göre birçok konuda dezavantajlı olduğu düşünülen taşınmalı eğitim sistemi öğrencilerinin, okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların normal eğitim veren okul

öğrencilerine göre ne ölçüde karşılandığının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu sayede okulda yaşanan birçok ergenlik dönemi sorununun altında yatan, karşılanamayan temel psikolojik ihtiyaçların ortaya çıkarılması ve çözüm yollarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların, her iki araştırma grubunun okula bağlanmalarına ne ölçüde etki edeceğinin ölçülmesi de belirlenen hedefler arasındadır. Okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları belirlenen öğrencilere, gerekli görülürse İl Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından destek sağlanabilir. Okul aile birliği olarak okul öğrencilerine, bu konuda çeşitli katkılar sağlanabilir. Okul yöneticileri bu sorunun çözümüne göre program belirleyip öğrencilerin okula karşı daha olumlu bir tutum geliştirmeleri için çalışma ve çeşitli kurumlarla iş birliği yapabilir. Bu bağlamda aynı eğitim kademesinde yer alan bu öğrenci gruplarının aynı ve farklı temel ihtiyaçları ortaya çıkacaktır. Bu gruplarda okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların ve okula bağlanma oranının benzerliği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlama adına yapılan çalışmaların yeterliliği hakkında kısmi bilgi verecektir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel amaçları arasında yer alan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına, bu araştırmanın sonuçları büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ve okula bağlanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi alanda yaşanan sorunların belirlenmesine ve bu sorunların çözümüne katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin temel psikolojik gereksinimleri ve okula bağlanma düzeyleri konusunda ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayı inceleyen karar vericiler, taşınalı eğitim konusunda politikalar geliştirirken öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama ve bu öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma konusunda

neler yapabilecekleri konusunda daha detaylı bilgiye sahip olabileceklerdir. Bu çalışmayı okuyan okul müdürleri ve öğretmenlerin de okullarındaki taşınmalı eğitim dâhil tüm dezavantajlı gruptaki öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama ve okula bağlılıklarını artırma konusunda farkındalıkları artacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmada taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? Buna göre öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları;

a. cinsiyetine,

b. yaşına,

c. sınıf düzeyine,

d. yılsonu başarı puanına,

e. anne eğitim düzeyine,

f. baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? Buna göre öğrencilerin okuldaki okula bağlanma düzeyleri;

a. cinsiyetine,

b. yaşına,

c. sınıf düzeyine,

d. yılsonu başarı puanına,

e. anne eğitim düzeyine,

f. baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

4. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları, okula bağlanma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara sahiptir.

1. Katılımcıların verdikleri cevapları içtenlikle, gerçekçi ve doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının ilgili özellikleri yeterli düzeyde ölçebildiği varsayılmıştır.
3. Araştırmanın araştırma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezi ve araştırma grubu kapsamındaki ilçe sınırlarında bulunan taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan okullardaki öğrenci görüşleriyle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen veriler kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Taşınmalı Eğitim: Çeşitli sebeplerden dolayı, okula erişim sağlamada zorluklar yaşayan ilköğretim ve ortaöğretim kademesi öğrencilerinin belirli okullara günübirlik ulaşımını sağlamak, eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek amacıyla yapılan uygulamaya Taşınmalı eğitim uygulaması denilmektedir. (MEB, 2018).

Okula Bağlanma: Öğrencinin okul ortamı ve derslere olan ilgisi, okul ortamından hoşlanması ve okuluna aidiyet duygusu hissetmesidir (Arastaman, 2006; Goodenow ve Grady 1993).

Temel Psikolojik İhtiyaçlar: Bireylerin yaşamının başlangıcından itibaren sahip olduğu ve evrensel olarak kabul görmüş ilişkisellik, yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarıdır. Bireylerin bulunduğu sosyal çevresindeki temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması iyi ve sağlıklı oluşuna olanak sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında taşınalı eğitim, akademik güdülenme, öğrencide okula bağlanma ve öğrencinin okulda temel psikolojik ihtiyaçlarıyla ilgili kuramsal bilgilere ve ayrıca bu kavramlarla alakalı yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Taşınalı Eğitim Kavramı

2.1.1. Taşınalı Eğitim Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Taşıma sistemi, il veya ilçe merkezlerine yakın olmayan, nüfusu az ve dağınık şekilde yerleşimi olan birimlerdeki ilköğretim okullarının eğitim öğretim için uygun olmayışı çeşitli çözüm arayışlarını beraberinde getirmiştir. Taşınalı eğitim sistemi okullarda ihtiyaç olan eğitimci kadrolarının eksik olması ve bu okullardaki öğrenci sayısının az olmasından dolayı, merkez olarak belirlenen yakın ilköğretim okullarına mevcut öğrencilerin servis aracılığıyla günlük olarak taşınmasıdır.

Az nüfuslu veya yerleşim yerleri dağınık olan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapmak zorunda kalan okul çağı çocuklarının merkezdeki 9 okula günlük taşınması ve eğitim verilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce 1989-1990 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminden başlayarak Kırıkkale'de üç Kocaeli'nde iki olmak üzere pilot uygulamalar başlatılmıştır. 2 ilden 12 okul ve yerleşim yerlerinden 305 öğrenci 5 merkez okuluna taşındı. MEB'in beklentisini karşılamasıyla 1990-1991 yılıyla birlikte taşınalı eğitim tam anlamıyla başlamıştır (Arı, 2000).

1990-1991 eğitim-öğretimin yılında 9 ilden 35 ilçeye bağlı olan 258 okul ve yerleşim yerinden 3300'e yakın öğrenci 80'e yakın okula, bir sonraki yılda ise 29 ilin 160 ilçesine bağlı 1094 okul ve yerleşim yerinden 18 binden fazla öğrenci 400'den fazla okula

taşıma yoluyla eğitimine devam etti. Ardından “Taşımali Eğitim” uygulaması yaygınlaşarak gelişimini sürdürmüştür (Arı, 2000).

Tüm dünya, eğitim için yeni yöntemlere yönelmiş ve 2000’li yıllardaki sosyo-ekonomik yapıya ve yaşam stillerine uyan ve çağın gereğine ayak uyduran istek ve ihtiyaçlara çözüm bulabilen eğitim sistemleri ortaya çıkmıştır. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması ile birlikte ülkemiz zorunlu eğitimi 5 yıl olarak devam eden 10 ülke arasından kurtulmuştur (Yılmaz, 1998). O dönemden sonra ülkede taşımali eğitime verilen önem artmış ve taşımali eğitime yönelen okul sayısında giderek artmalar görülmeye başlanmıştır.

2.1.2. Taşımali Eğitimin Gerekçeleri

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. Maddesindeki ‘‘Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır’’ hükmüyle ülkemizin eğitime verdiği önem, ilköğretimi cinsiyet ayırt etmeksizin herkes için bir hak olarak görmüştür. Ayrıca bu hizmeti ücretsiz yaparak herkese ulaşılabilir kılmıştır. Okul olmayan, nüfusu az olan veya dağınık yerleşim yerlerinde okul çağına gelen çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması olan okullardaki öğrenciler için daha verimli eğitim imkânına kavuşması, eğitimde fırsat ve imkân yönünden eşit olunması, 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimin herkes tarafından yararlanılabilmesi için Bakanlığımızca “Taşımali İlköğretim Uygulaması” başlamış ve ülkenin her yerine yayılmıştır (İOGM, 2010).

Türkiye’nin küçük yerleşim yerlerinin fazla ve dağınık şekilde olmasından dolayı ilköğretim başarısı istenen düzeye ulaşamamıştır. Sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasının başlatılması ile beraber, küçük yerleşim yerlerinde öğrenim görecektir olan öğrencilerin, bu uygulamadan ne düzeyde faydalanacağı gündem konusu

oldu. Bu tarz yerleşim yerlerinde eğitim-öğretim hizmetlerinin istenen düzeyde görülmesi, ekonomik anlamda pahalı olmakta, maliyetleri azaltmak için verilen çaba da hizmet kalitesini düşürmektedir. Bunların yanında, bu tarz yerleşim yerlerinin her birine bir okulun yapılabilmesi de kesin değildir. Kısaca küçük yerleşim yerlerinde kaliteli bir eğitimin oluşturulabilmesi için taşınmalı eğitimin gerekli olduğu görülmektedir (Arı, 2003).

Taşınmalı eğitim sisteminin ortaya çıkmasının sebeplerini 6 başlıkta açıklamak mümkündür (Seçer ve Yanpar Yelken, 2009: 25):

- Eğitimin Yaygınlaştırılması
- Eğitimde Niteliğinin Yükseltilmesi,
- Fırsat Eşitliğinin Sağlanması
- Maliyetlerin Azaltılması
- Yerleşim birimlerinin dağınık olmasıdır.
- İç göçlerdir

2.1.2.1. Eğitimin Yaygınlaştırılması

Türkiye’de diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi, ilköğretimin yaygınlaştırılmasında da belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi için okul açmak; pansiyon, yatılılık ve yurt hizmetleri sunmak; öğrencileri okula taşımak, uzaktan (mektupla, televizyonla, radyo ile) eğitim yapmak; okuma yazma seferberliği başlatmak gibi çözümler uygulanmakta, gezici okul gibi önlemlere de başvurulmaktadır (Yalçın, 2006).

Her ne kadar coğrafi şartlar ülkemizde eğitime ulaşımında karşımıza zorluklar çıkarsa da her bireyin özel olması ve fırsat ve imkân eşitliği gibi durumlar eğitimin herhangi bir yer ayrımı yapmadan yaygınlaştırılması gerekliliğini ortaya çıkarıyor. Bu bireylere ulaşmanın yollarından biri de taşınalı eğitim uygulamasından geçmektedir.

2.1.2.2. Eğitimin Niteliğinin Yükseltilmesi

Öğrenciler okullarda, kendi aralarında ve öğretmenleri ile etkileşim içindedir. Öğretmenin tek olduğu okullarda, örneğin köy okullarında öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanan ve okul dışında da birlikte vakit geçirdiklerinden, öğrencilerin aralarındaki etkileşim yeterli olmamaktadır. Bu nedenle öğrenme beklenen seviyeye ulaşamamaktadır. Çünkü öğrenme, iki taraflı bir etkileşim olup, etkileşme öğrenim için zorunlu olan bir koşuldur. (Boğuşlu, 2007).

Eğitim kapasitesinin daha azını kullanan okullar ile öğretmenlerin tek olduğu okullarda eğitim nitelik olarak beklenen seviyeye getirilememektedir. Bu sebeple öğretmenlerden de alınan verim düşmektedir. Oysaki bu okullarda eğitim gören öğrenciler, merkezi ve daha uygun bir okula transfer edildiklerinde, bir araya getirilmiş sınıf uygulamasına son verilebilir ve daha çok sınıf yerine tek sınıfa giren öğretmenlerin daha çok sınıfa giren öğretmenlerden daha çok verimli olması sağlanabilir. Buna ek daha fazla (5 ve üstü) öğretmeni bu şekildeki okullarda öğretmenlerin birbirleri ile mesleki bili, tecrübe ve deneyimlerini paylaşması sağlanabilir. (Yalçın, 2006).

2.1.2.3. Fırsat Eşitliğinin Sağlanması

Fırsat eşitliği; herkesin kaynaklara ulaşabilmesi ve kaynaklardan yararlanabilme imkânına sahip olması anlamına gelmektedir. Devlet bu imkânları eğitim açısından sunduğu ve her bireyin yararlandığı durumda fırsat eşitliğini belli bir oranda

sağlamış olur. İmkânlara sahip olunamaması durumunda ise eğitimde fırsat eşitsizliği ortaya çıkmış olur. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için maddi imkânların sunulması gerekir (Kaya ve Aksu, 2009).

Nüfusun ve öğrenci sayısının yeterli olmaması sonucunda yerleşim yerlerindeki okullar “İlköğretim Kurumlarının Amaçları ve Kapatılması Hakkında Yönerge” hükmünce kapatılıp eğitim-öğretim hizmeti verilememektedir. Bu nedenle maalesef eğitimde fırsat eşitliği de yapılamamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması sosyal devlet olma şartlarının temellerindendir. Sosyal devletler fırsat eşitsizliğinin en aza indirilebilmesine yönelik çaba sarf etmektedirler (Kılıç ve Tanman, 2000).

2.1.2.4. Maliyetlerin Azaltılması

Doğu toplumlarındaki ülkelerde başlıca sorun olarak doğurganlığın yüksek olmasından kaynaklanan aşırı nüfus artışı görülmektedir. Gelişmiş ülkelere göre bu oran daha fazladır ve işsizlik oranında olumsuz yönde bir artış vardır. Kalıcı tarım arazilerinin nüfus artışına bağlı olarak bölünmesi köylerde iş olanaklarının azalmasına yol açmaktadır. Bu da beraberinde köyden kente göçü artırmakta köylerdeki eğitim gören kişi sayısının azalmasına yol açmaktadır. Azalan öğrenci sayılarından dolayı ilköğretimde atıl okullar ortaya çıkmaktadır.

Küçük yerleşkelerin fazla ve dağınık şekilde yer alması ülkemizdeki eğitim maliyetini artırmakta ve maliyeti azaltma girişimleri de hizmet niteliğinin kalitesinin azalmasına sebep olmaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı çocukların kapsamlı bir eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanabilmesi için taşınmalı eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Boğuşlu, 2007:5-6). Köy okullarında bulunmayan kalorifer sistemi,

hizmetli, bilgisayar laboratuvarı, müstakil sınıflar taşınalı eğitim kapsamında taşınalı eğitim merkezlerinde yer almaktadır.

Yatılı okulların, çocukların aile ortamından uzak şekilde eğitime devam etmesinin getirdiği olumsuz etkilere alternatif olarak taşınalı eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Öte yandan taşıma sisteminin yatılı okullara göre maliyetinin daha az olduğu belirlenmiştir (Yalçın, 2006).

2.1.2.5. Yerleşim Birimlerinin Dağınık Olması

Ülkemizin coğrafi şartları, kültürel farklılıklar, kırsal alanlardaki yerleşimin yaygın olması gibi nedenlerden dolayı nüfus dağılımında dağınık bir yapı oluşmasına neden olmuştur. Köy nüfusunun neredeyse yarısı toplam nüfusu 750'den az yerleşkelerden oluşmaktadır (Yeşilyurt ve Orak, 2007). Ülkemizde ilköğretim kademesinde derslik ihtiyacının olmasının en büyük nedenlerinden biri yerleşim birimlerinin dağınık ve küçük olmasıdır. Köy sayısının fazla olması köylere bağlı mezralarında bulunması taşınalı eğitimi gerekli hale getirmektedir. Öğrenci sayısının az olmasından dolayı genelde okullarda tek öğretmen bulunmaktadır (Boğuşlu, 2007:6). Her derslikte birkaç öğrenci bulunması tek öğretmenle eğitim-öğretimin kalitesini de düşürmektedir.

2.1.2.6. İç Göçler

Göç kavramı kişi veya toplulukların yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Bu nedenle toplumlardaki sosyal yapıyla sıkı bir bağı bulunmaktadır. Göç olayları ülkelerdeki veya küçük topluluklardaki nüfus değişimini etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Nüfustaki yaş, cinsiyet gibi yapılarda değişime yol açar (Gönüllü, 1996: 96). İç Anadolu bölgesinde konar-göçer kültürünün neticesi olarak küçükbaş hayvancılıkla geçinen

kişilerin meralara göç etmesi beraberinde göç sorunlarını getirmektedir. Konar-göçer toplulukların çocuklarının eğitimleri taşıma yoluyla sağlanmaktadır.

Nüfus artışına bağlı olarak tarım arazileri az olan bölgelerde iş imkânlarının nüfus artışına oranla azalması neticesinde yeni iş imkânları aranması, sanayi toplumlarına göçü artırmıştır. İstanbul, Ankara, İzmir gibi büyükşehirler ve son zamanlarda Diyarbakır ve Batman yoğun olarak göç almaktadır. Buna karşın Erzurum, Sivas, Tunceli vb. iller göç vermektedir. İllerde oluşan göçler okullarda eğitim görececek öğrenci sayılarının azalmasına sebep olmakta ve okullardaki kapasitenin istenen düzeyde hizmet vermesini engellemektedir (Yeşilyurt ve Orak, 2007).

2.1.3. Taşıma Merkezi Okullar ve Özellikleri

Taşınalı eğitimde, öğrencinin taşıma yoluyla eğitim göreceği okulların bazı özelliklere sahip olması gerekiyor. Bu okulların taşınması gereken özellikler 29116 sayılı yönetmeliğe göre şöyle açıklanabilir (MEB, 2014):

- Taşınalı eğitim yapacak okul ve yerleşim yerlerine kıyasla merkeze yakın olması, çevresinde bulunan yerleşim yerleriyle ulaşım imkânlarına sahip ve merkezi okulun gelişmeye uygun olması gerekmektedir.
- Merkezi okuldaki öğretmenlerin ve derse ait araç-gereçlerin yeterli miktarda olması gerekmektedir.
- Öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılabilmeleri ve kütüphanelerden faydalanabilmeleri için uygun ve yeterli ortamların oluşturulması gerekmektedir.

2.1.4. Taşımali Eğitimin Faydaları

MEB (2002), TBMM'de taşımali eğitime ilişkin bir soru önergesine verdiği cevapta taşımali eğitimin; eğitim-öğretim, sosyal ve kültürel ile ekonomik yönden faydalarına ilişkin bilgiler vermiştir, verilen bu bilgileri şöyle açıklayabiliriz:

2.1.4.1. Taşımali Eğitimin Eğitim-Öğretim Yönünden Faydaları

Taşımali eğitim sayesinde, birleştirilmiş sınıfta eğitimine devam eden ve çoğunluğu okuma yazmada bile geride kalan öğrenciler, bağımsız sınıflara ve daha iyi bir ortama kavuşarak, kısa zamanda okuma-yazma öğrenip; yetenek ve davranışlarında büyük bir gelişme gözlemlenmiştir.

Taşımali eğitim uygulamaları eğitsel açıdan bakıldığında, kırsal bölgelerdeki çocuklara birçok faydası vardır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması, ortaokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin devamsızlıklarının azalması, okul ve dersliğin bulunmadığı küçük yerleşim yerlerinde bulunan öğrencilere ortaokul ve lisede eğitim imkânı sağlanması, taşıma merkezi okullarda öğrencilerin toplanması neticesinde öğretmen ihtiyacının düşmesi, köy okullarında bulunmayan eğitim materyalleri ve öğrenme ortamlarından faydalanması bu eğitim uygulamasının sonuçlarındandır (Cinoğlu, Öztürk ve Demir, 2014).

Taşımali eğitim uygulamasından önce birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin müstakil bir sınıf olmamasından dolayı okuma yazma konusunda sıkıntı yaşaması ve taşımali eğitim ile birlikte bu öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca taşımali eğitimle birlikte okuma yazma oranında, bilgi, beceri ve tutumlarında gözlenebilir boyutta olumlu gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır. Köy ortamında eğitim gören öğrenciler, imkânların kısıtlı olmasından dolayı taşımali eğitim

kurumlarına geçtiklerinde mevcut kazanımlara daha fazla sahip çıkmaktadır. Ayrıca farklı eğitim-öğretim ortamlarından gelen öğrencilerin taşınalı eğitim uygulamasıyla eğitim veren kurumlarda Türkçeyi daha güzel konuştukları gözlemlenmiştir (Cinoğlu, Öztürk, ve Demir, 2014).

2.1.4.2. Taşınalı Eğitimin Sosyal ve Kültürel Yönden Faydaları

Taşınan öğrencilerin, taşınalı eğitim sayesinde eğitim aktivitelerine daha çok katılım gösterdikleri, sosyal faaliyetler ile tören faaliyetlerinin taşınan köylere gidildiği, bununla beraber de birlik ve beraberliğin artıp sosyal etkileşimin yaşandığı gözlemlenmiştir.

Taşınan öğrencilerin, taşınalı eğitim sayesinde eğitim faaliyetlerine sık sık dâhil oldukları, sosyal faaliyetler ve tören faaliyetlerinin taşınalı eğitim yapılan köylere ulaştırıldığı, bunun sonucunda da sosyal iletişimin artıp kültürel etkileşimin yaşandığı gözlemlenmiştir. Farklı köylerden gelen taşınalı eğitim öğrencileri birbirleriyle kaynaşp bulunduğu yörenin kültürel özelliklerini birbirlerine aktarmaktadır.

Taşınalı eğitim ile daha iyi olanakları olan okullarda eğitim alması öğrencinin akademik yönden kendini geliştirmesini sağlar. Taşınalı eğitim, eğitime erişimi sağlayarak, öğrencilerin görmediği market, alışveriş merkezi gibi yerleri görmesi ve şehirde bulunan okullara gelerek farklı topluluklara, dile ve kültürlere sahip olan öğrenciler ve öğretmenlerle tanışarak sosyalleşmesine yardımcı olur.

2.1.4.3. Taşınalı Eğitimin Ekonomik Yönden Faydaları

Öğrencileri taşınan her köy okuluna en az bir sınıf öğretmeni verileceği düşünüldüğünde, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında taşıma kapsamına dâhil edilen 27.665 yerleşim biriminde en az 27.665 kadar sınıf öğretmeni tasarrufu sağlanmıştır

Taşıması yapılan okulun araç-gereç ve donatım malzemesi, taşıma yapılan merkezi okula yollanarak bunlardan daha fazla öğrencinin yararlanması ve bu alandaki harcamaların büyük ölçüde tasarrufu sağlanmıştır.

Türkiye’de eğitim için ayrılan ödeneğin yeterli olmadığından dolayı her okula eşit miktarda eğitim araç gereci, öğretmen ve eğitim materyali verilememektedir. Bu yüzden tüm öğrencilerin kaynaklardan en asgari seviyede faydalanması güçleşmektedir. Buna örnek verecek olursak köy ortamında eğitim veren kurumlar ile şehir merkezindeki okullar eşit miktarda eğitim imkânlarından faydalanamamaktadır. Neticede öğrenciler ve eğitim kurumları arasında belirgin farklılıklar çıkmakta, bu yüzden fırsat eşitliği sağlanamamaktadır (Polat, 2007).

2.1.5. Taşımalı Eğitimin Sorunları

Taşımalı eğitim uygulaması öğrencilerin taşındığı merkezi okulların öğrenci mevcudunu artırmaktadır. Öğrenci mevcudu artan okullara ek bina tahsis edilmemesi durumunda öğrenci sayısı artmakta buda ders verimini düşürebilmektedir. Taşımalı eğitim uygulaması için devletin ayırdığı bütçe yetersizdir. Buda taşımalı eğitim uygulamasının olumlu taraflarını ortadan kaldırmaktadır. Taşımalı eğitim uygulaması veren taşıma merkezi okullarının birçoğunun yemekhaneleri öğrencilerin öğle yemeği yemesine uygun olmayan spor salonları, kantin, vb. yerlerden oluşmaktadır.

Öğrenci yemek listeleri öğrencilerin sağlıklı beslenmelerine uygun şekilde yemeklerden oluşmaktadır. Öğrenci sağlığı açısından güzel görünen bu uygulama öğrencilerin yemeğe karşı isteksizliğinden dolayı olumsuz neticeler oluşturmaktadır. Yemeği sevmeyen öğrenciler yemekhanede yemek yemeyip kantin, bakkal, vb. yerlerden alışveriş yapıp karnını doyurmaktadır.

Taşımalı eğitim veren kurumların bazılarının toplam öğrenci mevcuduna yetecek derslik, araç-gereç ve donanım yönünden yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum da eğitimin kalitesini düşürebilmektedir. Kış aylarında soğuk iklimin sert yaşandığı, dağlık ve engebeli arazi şartlarında yollar kapanabilmekte, araçların gelmesi zorlaşabilmekte veya okula ulaşamamaktadır.

Taşımalı eğitim uygulamasında görevli araçlar sık sık arızalanabilmekte, şoförlerin taşıma teknik şartnameye uymayan davranışlar sergileyebildikleri gözlemlenmektedir. Örneğin; şoförler aracı temizlememekte, yabancı yolcu alabilmekte, öğrencinin rahatsız olacağı şekilde yüksek sesle müzik dinleyebilmekte, araç içinde sigara içebilmektedir.

Taşıma merkezine uzak olan köy ve mezralardaki velilerin okul idaresi, öğretmenler ve okul aile birliği ile iletişimi çoğunlukla az olmaktadır. Toplantılara katılımları ve okul aile birliğine katkıları düşük seviyededir. Buda öğrencilerin eğitim başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin olumsuz davranışlar sergilemesi durumunda veli ile iletişim zayıf olduğundan dolayı okul personeli zorluklar yaşayabilmektedir (Şan, 2012).

2.1.5.1. Taşımalı Eğitim Sistemi İçindeki Görev ve Sorumluluklar

Taşımalı eğitim uygulaması öğrencilerin taşınması ve beslenmesini kapsayan çok kapsamlı bir uygulamadır. Bu yüzden taşımalı eğitim süreci çok ciddi bir hazırlık gerektirmekte ve sıkı denetime ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulamanın detayları tüm ayrıntılarıyla birlikte Taşımalı İlköğretim Yönetmeliği'nde ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Söz konusu öğrenci olunca uygulamada yaşanacak sorunlar ciddi sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu yüzden sürece dâhil olan herkese büyük sorumluluklar düşmektedir.

Servis şoförleri, taşımayı yapan ve araç temininde bulunan şirketler, yemek şirketleri, nöbetçi öğretmenler, okul idaresi, yemek dağıtımını yapan personeller süreçte yaşanacak sıkıntıları en aza indirmek için son derece titiz davranmalı ve süreci çok iyi takip etmelidirler. Yukarıda belirtilen unsurlardan herhangi birinde yaşanan sıkıntı telafisi olmayan sorunlara yol açabilir. Taşımali eğitim sisteminde kişilere düşen görev ve sorumlulukları genel olarak üç başlıkta incelenebilir:

- Okul idaresinin görev ve sorumlulukları
- Öğrenci taşıyan servis şoförlerinin görev ve sorumlulukları
- Okul servis araçlarının özellikleri

2.1.5.2. Okul İdaresinin Görev ve Sorumlulukları

Okul idaresi, planlama komisyonunun sürecin her aşamasında yaptığı planlamayı başarılı bir şekilde uygulamalıdır. Yapılan bu planlama öğrencinin taşımada yaşayacağı sorunları minimize etme ve sağlıklı beslenmesi konusunda yaşanacak olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Okul idaresi çerçevesi belli bu planlamada okul personeli ile iş birliği ile hareket etmeli ve görev dağılımını uygun şekilde yapmalıdır. Denetleme mekanizmasını sürekli açık tutmalı, aksaklıkları hemen tespit edip gerekli yazılı ve sözlü uyarıları yapmalıdır. Okul müdürü kurumda yokken, müdür yardımcıları müdürün denetleme görevlerini eksiksiz bir şekilde yerine getirmelidir. Öğrencilerin servise binmesi, inmesi sırasında nöbetçi öğretmenlerin yaşanan sorunları anında kendilerine bildirmeleri için iletişim kanallarını açık tutmalıdır.

Taşıma servislerine binen öğrenciler için günlük yoklama listeleri hazırlayıp inme-binme sırasında gerekli yoklama işlemlerinin titizle yapılmasını sağlamalı ve günlük listeleri kontrol etmelidir. Taşıma sürecinin ilgili bakanlığın Okul Servis Araçları Hizmet

Yönetmeliği'ne paralel şekilde hareket edip etmediğini kontrol etmeli ilgili sözleşmelerin uygulamadaki süreci incelemelidir. Öğle yemeği sırasında öğrencilerin sağlıklı bir şekilde beslenme ortamlarının oluşmasını sağlamalıdır. Yemeklerden günlük numuneler alınıp personelin hijyen kurallarına uygun yemek dağıtım yapmalarını sağlamalıdır (Şan, 2012).

2.1.5.3. Öğrenci Taşıyan Servis Şoförlerinin Görev ve Sorumlulukları

Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği'ne uygun şekilde öğrenci taşıma işlemleri yapacak şoförlerde bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Mevcut belediyelerden alınacak “Özel İzin Belgesi”.
- Öğrenci taşımaları sebebiyle günlük birkaç saati birlikte geçireceği öğrencilere güven veren bir görünümde olmalıdır.
- Servis şoförlerinin eğitim dönemi başında servis aracı sürmesine mani olmadığına dair sağlık raporu alması gerekmektedir.
- Okul idaresinin verdiği öğrenci listelerini, taşıma saatlerinin yazıldığı listeyi, inme-binme güzergâh duraklarının yer adlarının olduğu belgeleri aracında bulundurmalıdır (Şan, 2012).

2.1.5.4. Okul Servis Araçlarının Özellikleri

Taşıma servis araçlarının Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği'nde yer alan maddeler doğrultusunda araçta bulunan “okul taşıtı” yazısı ve özellikleri, aracın modeli, gerekli emniyet tedbirlerine uygunluğu, kapı otomatiği, öğrenci taşıma kapasitesi vb. ilgili yönetmeliğe uygun şekilde olmalıdır (Şan, 2012).

2.1.6. Türkiye’de Taşımalı Eğitimin Güncel Durumu

Türkiye’de 1989 – 1990 eğitim-öğretim yılından günümüze dek devamlılığını sürdüren taşımalı ilköğretim sistemi başladığı noktadan daha da ileridedir. Nüfus artışı,

kırdan kente yapılan göçler, köylerdeki öğrenci sayısının azalmasına neden olmuştur. “Pilot” uygulamanın ortaya çıktığı yıllarda 2 ilde 12 okul ve yerleşim yerinden 305 öğrencinin 5 merkez okula taşınmasıyla başlayan taşınmalı ilköğretim uygulaması, 2016-2017 öğretim yılında 81 ilde 43 405 okul ve yerleşim biriminden 810 035 öğrencinin 12 055 merkez okula taşındığı bir uygulama haline gelmiştir (MEB, 2018).

Çizelge 1 Taşınmalı İlköğretim Uygulamasının Yıllara Göre Gelişimi

Öğretim Yılları	İl Sayısı	Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Yerleşim Birimi Sayısı	Taşınan Öğrenci Sayısı
2010-2011	81	5 852	36 258	687 057
2011-2012	81	5 964	37 681	741 259
2012-2013	81	7 037	27 635	810 809
2013-2014	81	10 551	23 880	825 090
2014-2015	81	10 748	27 951	850 405
2015-2016	81	11 853	43 959	808 332
2016-2017	81	11 906	43 466	817 799
2017-2018	81	12 055	43 405	810 035

Çizelge 1’de taşınmalı eğitim yapan ilkokulların yıllara göre sayıları görülmektedir. Özellikle 8 yıllık zorunlu eğitimle birlikte köy okullarının kapatılmasıyla birlikte taşınan öğrenci sayısı yıllar geçtikçe artmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 senelik zorunlu eğitim sistemi sayesinde yıllarca kapalı olan köy ve mahallelerdeki ilkokullar yeniden açılmaya başlanmıştır. Ancak tabloda görüldüğü gibi 2012-2013 yıllarından itibaren taşınılan merkez okul sayısında ve taşınan okul ve yerleşim

birimi sayısında artış gözlenmiştir. Bu durum Türkiye’de taşınalı eğitimin önemini kaybetmediğini göstermektedir.

2.1.7. Karaman İli Taşınalı Eğitim İstatistikleri

Evrenimizi oluşturan Karaman İline ait Taşınalı Eğitim İstatistiki bilgileri çizelgede verilmiştir. Tablo 2020 Eğitim-Öğretim yılını kapsamaktadır. İlgili veriler Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Taşınalı Eğitim Biriminden alınmıştır.

Çizelge 2 Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Taşınalı Eğitim İstatistiki Veriler

Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı İstatistiki Veriler					
	Öğrenci Taşımacılığı Yapan Ücreti (Özel) Velilerce Ödenen Servisler		Öğrenci Taşımacılığı Yapan Tüm Servislerde (Özel ve Taşınalı Eğitim Kapsamında) Hali Hazırdaki		
İlçe	Özel Servis Araç Sayısı	Özel Servis ile Taşınan Öğrenci Sayısı	Sensörlü Araç Sayısı	Üç Nokta Emniyet Kemerli Araç Sayısı	Kameralı Araç Sayısı
Merkez	160	4334	Yok	Yok	Yok

Karaman ilinde taşınalı eğitim gören öğrencilerin öğle yemeği maliyeti ve öğrenci başına maliyetleri Çizelge 3’te gösterilmiştir. Çizelge 3’te görüldüğü üzere taşınalı eğitim gören öğrenci sayısı 2017 yılından itibaren her yıl giderek azalmıştır. Bu azalmanın sebepleri arasında birçok neden yer alabilir. Öğrenci başına günlük maliyete bakıldığında ise yıllara göre bir artış görülmektedir.

Çizelge 3 Karaman İlinde Taşımali Eğitimde Öğle Yemeğinden Faydalanan Öğrenci Sayısı, Oranı ve Öğrenci Başına Düşen Ortalama Yemek Maliyeti

Yıllar	Öğretim Kademesi	Toplam Öğrenci Sayısı	Yemek Yiyen Öğrenci Sayısı	Yemek Yiyen Öğrencinin Toplam Öğrenciye Oranı (%)	Öğle Yemeği Toplam Maliyeti (TL)	Öğrenci Başına Yıllık Maliyet (TL)	Öğrenci Başına Günlük Maliyet (TL)
2017-2018	İlkokul/Ortaokul	2078	2078		1.174.572,18	565,24	3,14
	Ortaöğretim	916	916		441.948,14	482,48	2,68
2018-2019	İlkokul/Ortaokul	2012	2012		1.253.380,74	622,95	3,46
	Ortaöğretim	24	24		14.164,40	590,18	3,28
2019-2020	İlkokul/Ortaokul	1830	1830		1.820.178,00	994,63	5,53
	Ortaöğretim	33	33		32.987,00	999,00	5,55
2020-2021	İlkokul/Ortaokul	1438	1438		1.630.820,10	1.134,09	6,10
	Ortaöğretim	0	0				

Son yıllarda Karaman İl Merkezinde taşımali eğitim gören okullarda, yemek maliyetini düşürmek ve daha kaliteli hizmet vermek adına öğrenci yemekleri Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Karaman Hatuniye Mesleki Teknik Anadolu Lisesi tarafından hazırlanmıştır. Dağıtımı ise özel şirketler tarafından yapılmıştır. Karaman İl Milli Eğitim bünyesinde yapılan bu hizmet İl Milli Eğitim bünyesinde çalışan idareciler tarafından sık sık denetlenmektedir. Taşımali eğitim veren kurumların yemek maliyetlerini azaltmak ve kaliteyi artırmak adına bu ve benzeri çeşitli uygulamalara başvurulmaktadır. Karaman ilinde taşımali eğitim gören öğrencilerin taşıma maliyeti ve öğrenci başına maliyetleri Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4 Karaman İlnde Taşımalı Eğitimde Taşınan Öğrenci Sayısı, Oranı ve Öğrenci Başına Düşen Ortalama Taşıma Maliyeti

Yılla r	Öğretim Kademesi	Toplam Öğrenc i Sayısı	Taşına n Öğrenc i Sayısı	Taşınan Öğrencini n Toplam Öğrenciye Oranı (%)	Taşıma Toplam Maliyet (TL)	Öğrenc i Başına Yıllık Maliyet (TL)	Öğrenc i Başına Günlük Maliyet (TL)
2017- 2018	İlkokul/Ortaoku l		2078		2.347.518,2 8	1.129,7 0	6,28
	Ortaöğretim		916		925.133,44	1.009,9 7	5,61
	Özel Eğitim		354		343.848,68	971,32	5,40
2018- 2019	İlkokul/Ortaoku l		2012		3.142.206,8 5	1.561.7 3	8,68
	Ortaöğretim		24		89.053,61	3.710,5 7	20,61
	Özel Eğitim		362		802.583,19	2.217,0 8	12,32
2019- 2020	İlkokul/Ortaoku l		1830		2.499.730,8 8	1.365,9 7	7,59
	Ortaöğretim		33		64.005,14	1.939,5 5	10,78
	Özel Eğitim		353		1.043.477,4 2	2.965,0 3	16,42
2020- 2021	İlkokul/Ortaoku l		1438				
	Ortaöğretim		0				
	Özel Eğitim		375				

Karaman İl Merkezine bağlı taşımalı eğitim kurumlarının öğrenci taşıma hizmetleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ihale usulü ile ilgili taşıma şirketlerine verilmektedir. Taşıma yapacak aracın nitelikleri, bulundurması gereken belgeler, şoförlerde olması gereken belgeler ilgili mevzuatta belirtilmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim dönemi başında şoförlerin uymaları gereken kurallar, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün taşımalı eğitim biriminde görevli personeller tarafından şoförlere imza

karşılığında tebliğ edilmektedir. Her eğitim-öğretim yılı başında taşımali eğitim esnasında uyulması gereken kuralları kapsayan Taşıma Teknik Şartnamesi yayımlanır. İlgili herkese ulaştırılan bu şartname taşımali eğitimde görevli şoförler, nöbetçi öğretmenler, okul idarecilerinin uyması gereken kurallar bütününi kapsamaktadır.

Çankırı'nın Eldivan ilçesinde yapılan çalışmada, 1992 senesinde bir köy ilkokulu için ilçede yapılmış harcama tutarının 9 köy için yapılan taşımali eğitim harcamasından yüksek olduğu belirlenmiştir (Yalçın, 2006). Taşımalı Eğitim kapsamında çerçevesi belirlenen bu yetki ve sorumluluklar, ilgili tüm personele tebliğ edilerek taşımada yaşanacak sorunları en aza indirme amaçlanmaktadır.

2.2. Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Beynin mevcut yapısında bulunan algısal ve bilgisel becerilerin yönlendirilmesiyle oluşan fizyolojik ve kimyasal olguya ihtiyaç denilmektedir. İhtiyaç olgusunun ortaya çıkması ve şekillenmesinde etkili olan iki faktör içsel ve çevresel etmenlerdir. Ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesi amacıyla organizma harekete geçer ve ihtiyaç durumunun giderilmesine uyum hareket sergilemektedir. Kişilerin arzuları, amaç ve eğilimleri, mevcut ihtiyaçlarının oluşumunda etkili olan en önemli içsel etkenler olarak belirtilmektedir. (Ryan, 1995).

İhtiyaç olgusunun eksikliği durumunda, bu ihtiyacın karşılanması için bireyde oluşan uyarılmış hale gelen güç dürtü olarak açıklanmaktadır. Bu amaçla davranışlar sergileme eğilimi ise güdü olarak belirtilmektedir. Davranış ise kişilerin ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla bu sürecin sonucunu ifade edilmektedir. Motivasyon ise ilgi, istek, dürtü ve ihtiyaçları kapsayan bir şemsiye kavram olmakla beraber herhangi bir amacın gerçekleştirilmesi için ortaya konulan itici güç olarak görülmektedir (Cüceloğlu, 2004).

Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanamamış bireyler herhangi bir engellemeye maruz kalınca, bu duruma tepki olarak içsel savunma mekanizmalarını devreye koymaktadır. Oluşan bu mekanizmalar, kişinin karşılanamayan psikolojik ihtiyaçlarını, karşılayabildiği var olan diğer ihtiyaçlar ile telafi etme eğilimine yönelmektedir (Deci ve Vansteenkiste, 2004). Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmamış bireylerde kişisel gelişimlerinin de önemli bir oranda sekteye uğradığı görülmektedir. Özellikle ocuklarda temel psikolojik ihtiyaçların giderilmemesi motivasyon kaybı ve kendi güvenliğini sağlamaya yönelik bir durum ortaya koydukları gözlemlenmektedir (Kasser, Koestner ve Lekes, 2002).

İnsan davranışları itibarıyla çok faktörlü ve karmaşık bir yapıdan oluştuğu ve bu yapının içinde, davranışlarının belirlenmesi hususunda kişinin temel psikolojik ihtiyaçlarının belirleyici ana unsur olduğu belirtilmektedir. Kişileri ortaya koyacağı davranışlara iten güdülerin bazı ihtiyaçlardan kaynaklandığı gözlemlenmektedir. Bu ihtiyaçlar psikolojik, sosyal veya fizyolojik olabilmektedir (Baymur, 1994).

Kişi mevcut ihtiyaçlarını bulunduğu sosyal çevreden karşılama gereği duymaktadır. Bu yüzden çevresinin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını destekleyici olması, kişinin içselleştirmeyi gerçekleştirmesini ve sonucunda sosyal ve psikolojik gelişimini olumlu sürdürebilmesini sağlar. Aksi halde ihtiyaçlarını karşılayamaması durumunda, engellenmesi veya ihmal edilmesi sonucu içselleştirmenin sağlanamaması ve bunun neticesinde gelişiminde olumsuz etkilere neden olacaktır. z Belirleme Kuramı bu ihtiyaçların karşılanması için kişinin ihtiyaçlarını destekleyen bir çevreye sahip olmaları gerektiğinin önemini vurgulamaktadır (Kasser ve Ryan, 1999; Cihangir-ankaya, 2005).

Günümüzde temel psikolojik ihtiyaçların artık evrensel bir boyut kazandığı ve kültür, cinsiyet ve yaş gözetmeksizin ihtiyaçların doyurulmasının mevcut kişilerin gelişim ve ruh sağlığını desteklediği vurgulanmaktadır. Bireyin içerisinde bulunduğu çevre tarafından bu ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi bireyde sağlıklı gelişim, psikolojik bütünleşme ve neticesinde iyi oluşu etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2002).

Bireylerin ruh ve beden sağlığının iyi olmalarıyla ilgili son yıllarda ele alınan en önemli konular arasında, temel psikolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Öz belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 2000) bireylerin özerklik, yetkinlik ile ilişkisellik gibi üç önemli temel ihtiyacın karşılanması neticesinde öznel iyi oluş ve olumlu davranış geliştirme ile pozitif yönde ilişki gösterdiğini savunmaktadır (Patrick, Knee, Canevello ve Lonsbary, 2007; Ryan ve Deci, 2000). Özerklik ihtiyacı kişilerin ortaya koyacağı eylemlerde belirleyici olmak istemeleri; yetkinlik ihtiyacı bireyin belirlediği ve yapmak istediği işlerde etkin olabilmesini; ilişkisellik ihtiyacı ise mevcut durumunu destekleyen sosyal ilişkiler kurabilme duygusunu ifade etmektedir. Bu ihtiyaçların okul ortamlarında, iş ortamlarında ve boş zamanlarda yapılan etkinliklerde karşılanmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Milyavskaya ve Koestner, 2011). Bireyin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması okula yönelik bağlılık geliştirmesine ve okulu benimsemesine olanak sağlayabilmektedir. Okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Öz belirleme kuramına göre kişilerin doğuştan sahip olduğu ve evrensel nitelik taşıdığı kabul görmüş üç temel psikolojik ihtiyacın olduğu kabul edilmektedir. Bu

ihtiyaçlar özerklik, yeterlik ve ilişkiselliktir. Bireylerin kendini iyi hissetmelerinin ve sağlıklı bir şekilde gelişiminin bu ihtiyaçların yeteri miktarda doyumuyla ilintili olduğu ifade edilmektedir. (Deci ve Ryan, 2000). İhtiyaçlar ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.2.1.1. Özerklik ihtiyaı

Özerklik, kişinin hayata dair kararlar verirken kendi hür iradesini kullanması, faaliyetlerini başlatma, sürdürme ve sonlandırma süreçlerinde kendi seçimlerini ön plana çıkarması olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin içselleştirme davranışı sonucunda tümüyle kabullendiği eylemlerini göstermesi, bu eylemleriyle ilgili sorumlulukları kabullenmesidir (Deci ve Ryan, 2000). Okul ortamında da bireyin kendisini ifade edebileceği destekleyici ortamların olması zerlik geliştirmesine olanak sağlamaktadır.

Özerklik kişilerde özgüvenin yükselmesine yardımcı olmaktadır. Bireylerin bulundukları çevrede özerklik olgusuna olumlu tepkiler vermesi ve desteklemesi, üzerine düşen görevleri yerine getirme isteklerinin artmasına ve bu isteklerin çoğalmasına neden olacaktır. Kişilerin kararlar alma sürecinde birden fazla seçeneğinin bulunması, kendisini daha özerk hissetmesini sağlar. Böylece kişi aktivitelere katılma ve aktiviteleri devam ettirmede daha istekli olacaktır. z belirleme kuramına göre bir olayın kontrolü özerklik ve nedensellik ile ilişkilidir. Kişinin herhangi bir etkinlik esnasında dış faktörler tarafından kontrol edildiğinin farkına varması, içsel motivasyon ve özerklik hissiyatını azaltır. Bunun tam tersini dşnrssek zgr ve serbestçe yaptığı seçimler, içsel motivasyon ve özerklik hissiyatında artmaya neden olacaktır (Kaman vd. 2017).

2.2.1.2. Yeterlik ihtiyacı

Kişinin çevresinde yer alan bireyleri etkileme isteği ve bu çevre ile etkileşimlerinde etkin rol aldığını hissetmesidir. Ulaşılmak istenen hedefte etkili olduğunu hissetmesidir. Yeterlik, işi yapmada ve karşılaşılan sorunlarla baş etmede kişinin kendine inanmasıdır. Öz belirleme kuramına göre yeterlik zamanla kazanılan bir özellik değildir. Hedefe ulaşmada kişinin kendine güven duymasındır (Deci ve Ryan, 2000, 2002). Okul ortamında bireyin başarı ile sergilediği performansına güvenmesi ve olumlu dönütler alması özyeterlik inancının artmasına olanak sağlamaktadır.

Yeterlik ihtiyacı bireylerin hayat ile başa çıkma çabasında, görev ve isteklerini yerine getirmede yeterli seviyede olduğu hissiyatını taşıması ve yaşamasıdır. Birey yeterli seviyede olduğunu düşündüğünde, performansında olumlu yönde etkilenme gerçekleşmektedir (Cihangir-Çankaya 2005). Yeterlik, bireyin içinde bulunduğu çevre ile etkileşim halinde olma ve bireyin beceri ve yeteneklerini ifade etmesini sağlayan gereksinimlerdir (Kirkland vd. 2011).

2.2.1.3. İlişkisel ihtiyacı

Kişinin başka bireylerle ilişki kurma, kabul edilme, iletişime geçme ihtiyacı olarak ifade edilmektedir. İlişkisel ihtiyacı kişilerin birbirlerine güven duyma, saygı ve duyarlılık ile duygusal olarak kabul ettiği bir ilişki kurma ihtiyacı ve ilişki kurduğu bu çevreye aidiyet duygusu olarak belirtilebilir. Kişinin başkalarıyla kurduğu bu ilişkiden kendini mutlu hissetmesidir. Sonuç olarak kişi kurduğu bu iyi ilişkiler bireyde güven duygusu ve mutluluk duyguları gelişmesini sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 2002; Kowal ve Fortier, 1999; Yeşilyurt, 2008). İlişkili olma ihtiyacı kişide, diğer bireyler ve sosyal çevre ile olumlu ilişkiler kurmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Bunun yanında kişiler diğer

insanlarla sosyal ilişkilerde bulunurken özerklik ihtiyacının da doyumunu sağlayacak davranışlar sergilemelidir. Bu sayede birey hem özerkliğini muhafaza edip hem de sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler sağlayabilmektedir (Özer, 2009, s.26). Kişilerde öznel iyi oluş ve mutluluğu sağlamanın yolu, sosyal çevresindeki bireylerle sağlıklı ilişkilerine ve bu ilişkilerdeki sürekliliğe bağlıdır. Kişi stresli bir durumda kaldığında sosyal çevresindeki kişilerden yardım isteyebileceğini bilir ve bu durum kendini daha iyi hissetmesine olanak sağlar (Uzman, 2014). Okul ortamında da ilişki ihtiyacını karşılayan bireyde gelişen olumlu duygular, bireyin kişilik gelişimine ve iyi oluşuna büyük katkılar sağlamaktadır.

2.3. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kavram ilk olarak 1950’li yılların sonuna doğru John Bowlby ile Mary Ainsworth’un çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bireyler Bowlby’ye göre kendisinin dışındaki diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak şekilde bir bağlanma sistemiyle dünyaya gelmektedir. Bowlby bağlanmayı; kişiler için önem arz eden kişilere yönelik oluşturulan duygusal bağ olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 2012). Bu bağ genellikle daha bebek iken bireye bakan kişiye yakınlık gösterme davranışıyla kendini göstermektedir. Altıncı aydan sonra annesinden uzaklaştığında bebekte ağlama ve annesine kavuştuğunda yeniden sakinleşmesi, annesine sarılıp sevinç gösterilerinde bulunması gibi çeşitli davranışlarla bebek bağlanma tepkileri gösterebilir. Bebekler annelerini ilk üç ayından sonra diğer insanlara baktıklarından daha uzun bir süreyle gözleriyle dikkatlice takip etmektedir. Anneye yönelme davranışı her zaman diğer bireylere göre daha güçlü, daha önce ve tutarlıdır (Bowlby, 2012).

2.3.1. Bağlanma Tarzları

Bağlanma tarzları ile ilgili araştırmalarda özellikle çocukluk döneminin ilk yılları araştırılmaktadır. Ainsworth ve arkadaşları 1978 yılında ortaya koyduğu yabancı durum deneyi ile kişileri bağlanma biçimlerine göre sınıflandırma üzerinde durmuştur. Yabancı durum deneyinde odanın bir köşesinde ocuk için hazırlanmış oyuncakların olduğu bir sandalye, başka bir köşesinde anne için hazırlanmış bir sandalye; bu sandalyenin de tam karşı tarafına yabancı bir kişi için sandalye konulmuştur. Çocuğun bu üç sandalyenin ortasına konularak isteği yere gidebilecek şekilde bırakılmasıyla, bir araya gelme ve ayrılık durumlarına verdiği tepki boyutları incelenmiştir. Ainsworth ve Bell bu sayede çevresel koşullarla bağlanma davranışının artırılıp azaltılabileceği fikrini ortaya koymuşlardır(Aisworth ve Bell, 1970).

Bebekler için uygulanan yabancı durum deneylerinde standart sekiz aşama bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir;

Aşama 1: Anne, gözlemci olan kişiyle birlikte bebeği odaya getirir, sonra gözlemci odadan çıkar.

Aşama 2: Anne, bebeği gösterilen yere bırakıp ve sessizce kendisine ayrılan sandalyeye oturur. Bu aşamada harcanan süre üç dakika civarındır.

Aşama 3: Yabancı biri odaya gelir. Sessizce bir dakika kadar oturur. Sonra bebeğin annesiyle bir dakika kadar sohbet eder ve devamında yavaş yavaş ilerleyip bebeğe yaklaşır, bebeğe elindeki oyuncadı gösterir. Daha sonra üçüncü dakikanın sonuna doğru görülmeyecek şekilde anne odadan ayrılır.

Aşama 4: Anne odadan ayrıldığında bebeği mutlu bir halde oyuncak ile oynamaya devam ediyorsa, yabancı kişi bu durumda katılımcı olmaz. Bebeğin tepkisiz yani pasif bir şekilde

kaldığını görürse eğer ilgisini oyuncuğa yöneltmeye çalışır. Bebeğin tepkisi rahatsızlık ya da sıkıntı şeklinde olursa yabancı kişi bebeği rahatlatmaya veya dikkatini başka bir yöne çekmeye uğraşır. Bebek bu durumda da rahatlamıyorsa bu aşamanın süresi kısaltılır. Aksi halde bu aşama da 3 dakika kadar sürdürülür.

Aşama 5: Bebeğin annesi içeri girip hareketlenmesi ve kendisine doğru, bebeğin kendi isteğiyle tepkide bulunması için kapıda bir müddet bekler. Görülmeyecek bir şekilde yabancının odadan ayrılması sağlanır. Anne, bebeğini rahatlatmaya çalışarak onun oyuncaklarla yeniden oynamasını sağlar, bekler, bebeğe hoşça kal dedikten sonra odadan çıkar.

Aşama 6: Bebeğin 3 dakika kadar odada yalnız başına kalması sağlanır. Çok fazla sıkıntı ortaya çıkarsa bu aşama biraz daha kısa kesilir.

Aşama 7: Bu aşamada yabancı içeri girip, 3 dakika boyunca dördüncü aşamada uyguladıklarının aynısını bebeğe uygular. Herhangi bir sorunla karşılaşırsa bu aşama da kısa kesilir.

Aşama 8: Son aşamada anne odaya tekrar döner ve yabancı yeniden odadan çıkartılır. Anne ile bebeğinin birleşmesi olayı gözlemlenip deney burada sona erdirilir (Turp, 2017).

Yabancı durum deneyinde çocukların göstermiş oldukları tepkiler A, B ve C şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. A grubunda yer alan bebekler güvensiz-kaçınan, B grubunda yer alan bebekler güvenli, C grubundaki bebekler ise güvensiz-kararsız şeklinde tanımlanmıştır. Deney sonucu sınıflandırılmayan bebeklere karışık bağlanma adı verilerek onlar için de D grubu oluşturulmuştur. Bowlby'nin bağlanma kuramını temel alan Bartholomew ve Horowitz ise kişilerin benlik imajlarını pozitif ya da negatif şeklinde, bireyin kendi dışındaki kişileri olumlu ya da olumsuz şeklinde sınıflandırmıştır. Bu

fikirden yola çıkarak 2x2'lik bir matris oluşturarak güvenli, korkulu, kayıtsız ve saplantılı şeklinde dört bağlanma biçimi ortaya çıkarmışlardır (Horowitz, Bartholomew ve Rosenberg, 1993).

2.3.1.1.Güvenli Bağlanma

Bebeğe bakım veren kişi güvenli bağlanmanın sağlanabilmesi için bebek ile düzenli ve sürekli bir ilişki kurmalı, bebeğin gereksinimlerine duyarlı olmalı ve bebeğe karşı sıcak ve olumlu bir tutum sergilemelidir. Bebeklik döneminde kendisine bakan bireylerle güvenli bağlanma ilişkisi kuran kişiler şahsına ve başka kişilere karşı pozitif tutumlara sahiptirler. Ayrıca bebeklik döneminde güvenli bağlanma ilişkisi kuran bireyler çevresiyle yakın ilişkiler kurabilmede başarılı olabilmektedir (Bowlby, 2012).Güvenli bağlanan kişi çevresi ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha kontrollü ve davranışlarında daha tutarlıdır. Duygularında ve tepkilerinde istikrar vardır ayrıca benzer olaylara benzer tepkiler gösterirler. Arkadaşlarıyla ikili ilişkilerinde yakınlık gösterirler (Bowlby, 2015).

2.3.1.2.Kaygılı-Kaçınan Bağlanma

Çocukluğunda ebeveynleri tarafından çoğunlukla kızgın bir tutumla yetiştirilen, çocuğun zorlandığı işlerde yardıma bulunulmayan ve duygusal anlamda sıkıntı yaşarken anne ve babasından yeterince destek göremeyen çocuklar kaygılı-kaçınan bağlanma tarzına sahip olma olasılığı yüksek bireylerdir. Kızgınlık durumunda savunma moduna geçen bu kişiler aynı zamanda duygularını açıkça göstermekten kaçınırlar (Bowlby, 2015).

2.3.1.3.Kayıtsız Bağlanma

Kayıtsız bağlanmada bireyler olumlu benlik ile olumsuz diğerleri tarzında bir model davranış gösterirler. Başkalarının yakın ilişkilerde kendilerini hayal kırıklığına uğratabilme

olasılığını düşünerek ilişki kurmaktan kaçınırlar. Yeni insanlarla tanışmak konusunda isteksizdirler ve insani ilişki kurmada soğuk davranabilirler (Horowitz vd., 1993).

2.3.1.4. Korkulu Bağlanma

Korkulu bağlanmada bireyler kendilerine karşı olumsuz oldukları gibi başkalarına karşı da olumsuz bir bakış açısı içerisindeyler. Kendilerini önemsiz hissederler. Başka insanlardan zarar görebileceğine ve reddetme önyargısı sebebiyle çevresiyle yakın ilişkiler geliştirme konusunda çekingendirler. İçedönük bir ruh haline bürünen bu kimseler kişilerarası ilişkilerde yoğunlukla problem yaşayan bireylerdir (Horowitz vd., 1993).

2.3.2. Okula Bağlanma

Çocuk ve onu yetiştiren kişi veya kişiler ile kurulacak duygusal bağlar bağlanma kuramına göre, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini hayatı süresince etkilemektedir (Bowlby, 1973). Bowlby bağlanmada yaşanan bu güçlü duygusal bağların çocukta kendi ve başka kişilere karşı beklenti, algı ve duyguları barındıran içsel çalışan modeller geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Bağlanma kuramında ifade edildiği üzere çocuğun, onu yetiştiren ailesi ve diğer fertlerle kurduğu duygusal bağlar onu; duygusal, bilişsel ve sosyal yönden gelişimini hayatı boyunca etkilemektedir (Bowlby, 1973). Bowlby'in ortaya attığı düşünceye göre bağlanmada yaşanan bu güçlü duygusal etkileşim ve bağlar çocukta hem kendisi hem de başkaları hakkındaki algı, beklentiler ve duygularını kapsayan içsel çalışan modelleri geliştirmektedir. Mevcut bu modeller, çocuğun tüm hayatı süresince onu kişiler arası ilişkilerde yönlendirmektedir. Hem Bowlby (1988) hem de Ainsworth (1989), çocuğun ebeveynleriyle kurduğu bu bağlanma ilişkisinin yalnızca çocukluk dönemiyle kısıtlı

olmadığını, hem ergenlikte hem de yetişkinlikte, kişiyi ve kurduğu bu ilişkilerde etkili bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Okula bağlanma, öğrencinin kendini okulun bir üyesi olarak görmesi ve kendine saygı duyulduğunu hissetmesi (Samdal, Wold ve Bronis, 1999); grubun bir parçası olma bakımından ise temel psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlamaktadır (Osterman, 2000). Bir kısım araştırmacılar ise bu kavramı, okulda mevcut öğrenci arkadaşları ve öğretmenler ile ilişkileriyle ilintili olarak, öğrenci davranışları ile hareketli bir yapıya sahip, okulda yapılan faaliyetlere yönelik yeterlilik inancını ve değerleri yansıtan, öğrencilerin motivasyonu ile ders dışı faaliyetleri konu alan bir yaklaşımla açıklamaktadırlar (Faircloth ve Hamm, 2005).

Kimi araştırmacılar okula bağlanmayı, öğrencinin okulda bulunan eğitimciler ile akranlarıyla olan ilişkileri, okuldaki etkinliklere verdiği değer ve yeterlilik kanısı gösterme ile okul dışı etkinlikleri temel alan bir yöntem ile açıklamaktadır (Faircloth ve Hamm 2005). Bazı araştırmacılar ise okula bağlılığı çok yönlü bir metot ile bütünleştiren tanımları benimsemişlerdir (Appleton vd., 2006). Bu açıdan ele alındığında okula bağlanma edimsel, zihinsel ve duyuşsal durumları içerisinde barındırmaktadır. Edimsel durum, okula bağlılıkta öğrencinin psikososyal düzeni ve akademik başarısı açısından kazanım sağlayan eylemleri yansıtmaktadır (Fredricks vd., 2004). Edimsel durum; kurallara uyma, okula gitme, sınıfı tamamlama, ders dışındaki etkinliklerde aktif katılım ve okuldaki verilen aktivitelere katılım olarak tanımlanmaktadır (Posner ve Vandell 1999). Öğrencinin okula yönelik his, ilgi ve tavrı duygusal durum olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin eğitimin önemi ve faydaları hakkında düşüncelerini, kişisel isteklerinin doyumu ölçüsünde tanımlaması duygusal duruma örnek gösterilebilir (Bouffard ve Couture 2003). Temelinde başarı hissi ve toplumsal düzenin sağlanması amacı olan bilişsel

durum; öğrenmede ruhsal yatırım ve kişisel eleştiri taktikleri oluşturma olarak ifade edilmektedir. Zihinsel yatırım ise öğrenme etkinliklerine karşı hevesli olma, yeterlilik düşüncesi, öğrenme gayreti ve görevi başarıyla tamamlamada amaçlar belirleme gibi durumları kapsamaktadır (Ablard ve Lipschultz 1998).

2.3.3. Okula Bağlanmanın Tarihsel Gelişimi ve Kuramsal Temelleri

Tarihsel gelişimi açısından incelendiğinde okula bağlanmanın temelleri Hirschi (1969) tarafından ortaya atılan “Sosyal Kontrol Teorisi” ile ortaya çıktığı düşünülebilir. Bowlby’nin bağlanma kuramını geliştiren Hirschi (2002), kişilerin sadece ebeveynlere karşı değil okullara, kuumlara ve toplumlara karşı “sosyal bağlar” geliştirdiğini ifade etmiştir. Sosyal bağlar, Hirschi'ye göre insanların suç işleme ve taşkınlıkta bulunmaya istekli olduğu durumlarda davranışlarını kontrol etmeyi sağlayan bir otokontrol mekanizması kurmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde “sosyal bağ” olarak nitelendirilen bağlanma, inanç, taahhütte bulunma ve katılım olmak üzere dört farklı tipte bağ tanımlanmaktadır(akt. Pratt, Gau ve Franklin, 2011). Bu dört sosyal bağdan ilki olan bağlanma ailesindeki kişilere, okula ve arkadaşlarına yönelik olarak bölümlere ayrılmıştır. Hirschi (2002) aileye, okula ve arkadaşlara olan bağlanma seviyesi yüksek öğrencilerin suç işleme potansiyellerinin diğer öğrencilere göre daha az olacağını ifade etmektedir. Hirschi'ye göre bir diğer bağ türü olan “taahhütte bulunma” bağı ile kişilerin kaybedecek bir şeyi olduğunu bildiğinde, uygun olmayan davranışlar sergileme ihtimallerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Bir diğer bağ olan “katılım” bağı, kişilerin vakitlerini nasıl kullandıklarıyla alakalı fırsat maliyetleriyle ilgili bağ olarak tanımlanmaktadır. Hirschi'ye göre kişilerin boş vakitlerini sosyal etkinliklerle geçirmesinin aslında antisosyal faaliyetlerden uzak durması anlamına

geldiğini belirtmektedir. Okulda sosyal ve sportif etkinliklerde bulunan öğrencinin çevreye zarar verme, hırsızlık ve madde/sigara gibi zararlı alışkanlıklardan uzak duracağını dile getirmiştir. Son sosyal bağ türü olan “inanç” ise Hirschi'ye göre kanunlara uygun eylemleri içeren değerlere uyma ölçüsü olarak tanımlanmıştır. Bu değerler insan için ne ölçüde önemli ise suç potansiyeli gösterme olasılığı da o kadar düşüktür. Örnek verilecek olursa okuldan kaçmanın kötü bir davranış olduğunu düşünmeyen bir öğrencinin okul dışı kötü davranışlar sergileme olasılığı bulunmaktadır. Hirschi'nin ortaya çıkardığı teorinin temelini oluşturan fikir tutum ile davranışlar arasında mevcut olan güçlü bağlıdır.

İnsanların suç işleme davranışından çekinmelerinin tutumlar sayesinde başarılacağı düşünülmektedir. Aksi durumda ise kişilerin suça meyilli bir yapıda olmaları düşünülecektir. Hirschi (2002) bu bağlamda teorisinin en önemli faktörü olan sosyal bağların birleşerek, davranışları dolaylı şekilde kontrol altına alacak bir yapı oluşturacağını belirtmektedir. Davranışların kontrol edilmesinde bağların direkt kişinin yaşamından olmasına gerek yoktur. Toplumsal bağlar da kişinin davranışlarını etkileyebilmektedir. Kırmızı ışık noktasında herhangi bir trafik görevlisi ve kamera olmasa da bekleyen kişinin davranışı “sosyal bağlar” ve “sosyal kontrol” teorisi ile açıklanmaktadır. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarının suç işleme oranını azalttığını gösteren araştırmalar da Hirschi'nin bu teorisini desteklemektedir (Gullotta, Adams ve Montemayor, 1997; Henry, Knight ve Thornberry, 2012; Logan-Greene vd., 2011; McNeely ve Falci, 2004). Bu yönüyle okula bağlanma olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul doyumu problemleri birçok davranışın önlenmesine neden olduğu için okulun önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır(Kasen, Berenson, Cohen ve Johnson, 2004; Varela vd., 2018).

McMillan ve Chavis (1986) tarafından ortaya çıkarılan toplum bilinci modeli de okula bağlanma ile ilgili geliştirilen bir modeldir. Toplumsal süreçlerin, öğrencinin okul ve sınıf ortamındaki bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde bu modelin önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir. Okuldaki mevcut sınıf özelliklerinin toplum bilinciyle pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Bateman, 2002). Başka bir teorik çalışmada ise McMillan ve Chavis topluluk duygusunun gelişmesinde önemli bir etken olan dört ögeden bahsetmektedir. Bunlardan ilki üyelik olarak ifade edilmektedir. Üyelik bir gruba dâhil olma veya herhangi bir grupla ilişkili olma duygusu olarak tanımlanmaktadır. İkinci öge olan etki etme bireyin, grubun üyeleri üzerinde etki sahibi olabilme ve grupta farkındalık oluşturabilme olarak ifade edilmektedir. Üçüncü öge olarak güçlendirme/pekiştirme ifade edilmiştir ki buda grubun gereksinimlerinin karşılanması ve esas olarak bütünleşmeyi kapsamaktadır. Son öge olarak tanımlanan duygusal bağ ise kişilerin ortak deneyimler yaşamaları, birbirleriyle zaman geçirmeleri, ortak yaşam alanları oluşturup benzer deneyimler yaşamaları hususunda paylaşımda bulunacakları tecrübe ve birikimlere olan inanç ve bağlılığı ifade etmektedir (McMillan ve Chavis, 1986).

2.3.4. Okula Bağlanmanın Boyutları

Maddox ve Prinz (2003) okula bağlanmayı okulun öğrencilere kazandırılması gerekenleri okul çalışanlarıyla, okulun tüm imkânlarıyla bağlantılı olarak görmüş ve farklı boyutlarıyla ele almıştır. Bu boyutlara değinecek olursak ilk olarak öğrencinin okula aidiyet duygusu beslemesi, okulu ile iftihar etmesi, okul ortamında kendini güvende hissedip rahat olması gibi tutumları içermektedir. Başka bir boyuttan bakıldığında ise okula bağlanma, öğrencinin davranışsal açıdan ders dışı faaliyetlerinde katılım göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Jimerson, Campos ve Greif (2003) okula bağlılığı çok boyutlu bir

şekilde inceleyerek bu kavramı 3 boyutta; davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak kategorize ederek incelemiştir.

2.3.4.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık okulda gözlemlenebilen kurallara uyma, çevresine yıkıcı zararlarda bulunmama, okul ile ilgili sportif ve sanatsal faaliyetlerde bulunma, sınıf kurallarını yerine getirme, sınıf ve okul ile ilgili çeşitli aktivitelere katılma gibi davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra sınıf içi tartışma etkinliklerine katılma, öğretmen ve arkadaşlarına sorular sorma gibi eğitim-öğretim ve akademik faaliyetlerde bulunma ile ders dışı faaliyetlerde de aktif katılımı kapsamaktadır. Okulda sosyal ve akademik faaliyetlere öğrencinin etkin katılımı olarak tanımlanan davranışsal bağlılıkta öğrencinin akademik başarısında pozitif sonuçlar elde etme ve okulu bırakmayı önlemede büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Davranışsal bağlılığı Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004); tiyatro, spor ve sanatsal etkinlikler vb. ders dışı aktivitelere katılımı sağlamak olarak tanımlamaktadır.

2.3.4.2. Bilişsel Bağlılık

Okula bağlılığın üçüncü boyutu olan bilişsel bağlılık okul ortamında zor bilgi ve becerileri öğrenmede, öğrenilen bu fikirlere hâkim olabilmede istekli olma ve karmaşık bilileri anlama gayretli olma olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram içerisinde bilgi ve becerilerin öğrenilmesinin yanı sıra öğrenme alanında yapılan yatırımlardan da söz edilmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003). Bilişsel bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler karşılaştığı zorluklarda tercihlerde bulunabilme, başarısızlıklarda olumlu başa çıkma ve problem çözmede esnek davranma özelliğine sahip olabilmektedir.

2.3.5. Ergenlikte Okula Bağlanma

Ergen öğrencilerin gelişimi üzerinde okulun önemli bir etkisi olmaktadır. Bunun başlıca nedenleri arasında; öğrencinin ergenlik döneminin büyük bir bölümünün okulda geçirmesi yatmaktadır. Bu sebeple ergenlerin gelişimlerinde okulun pozitif veya negatif etkileri bulunabilir. Okul ortamının mevcut yapısının, sahip olduğu özelliklerin ergen gelişiminde katkıları olacaktır. Okulun belirlediği amaç ve hedeflere ulaşmada öğrencinin okula bağlanmasının olumlu etkileri olacaktır. Ergen öğrenciler okulu sevmeleri halinde akademik başarılarında yükselme meydana gelmektedir. Okulu sevmeyen bir ergen öğrenci ise genellikle akademik olarak düşük başarı sergileyebilir ve bunun neticesinde istenmeyen davranışlar ortaya koyabilirler (Bellici, 2015).

Okula bağlılığı istenilen seviyede olan ergen öğrenci ders içi ve ders dışı faaliyet ve aktivitelere katılmak ister. Bu faaliyetler akademik faaliyetler olabileceği gibi sosyal faaliyetleri de kapsar. Aksi durumda ergen birey yalnızlık ve kaygı duygularını yoğun bir şekilde yaşayacaktır. Okula bağlanma düzeyi, ergen öğrencilerin sosyal ve akademik faaliyetlerle ilişkili olması ile orantılıdır. Ergen öğrencinin sosyal faaliyetlere katılmaması durumunda arkadaş ortamının kısıtlı olması söz konusu olabilir. Bu durum da ergenin yalnızlık duygusuna kapılmasına ve kaygı düzeyinde artışa neden olabilmektedir. Okula bağlanma düzeyi yüksek ergenlerin içsel motivasyonu artar ve sosyal davranışları ile akademik başarıları da yükselir (Savi, 2011).

Akran ilişkilerinde etkili olan unsurlardan birisi de öğrencinin kendini okula ait hissetmesidir (Özdemir ve diğerleri, 2010). Çocuğun okula ve akranlarına bağlılık düzeyini etkileyen unsurlar arasında okulda reddedilme ve alaya alınma gibi rencide edici davranışlar gösterilebilir (Yavuzer, 2004). Okula bağlanma düzeyi düşük olan

öğrencilerde; saldırgan davranışlar sergileme, madde kullanma ve okulu terk etme gibi olumsuz davranışlarda artış görülebilir (Altuntaş ve Sezer, 2017). Bunun yanı sıra okula bağlanma düzeyi yüksek öğrencilerin depresyon, kayı ve yalnızlık oranı düşüktür. Ergenliğin en önemli problemleri olarak söyleyebileceğimiz davranış problemleri, şiddet, madde kullanımı, suça karışma, risk içeren cinsel davranışlar, okuldan kaçma davranışları da öğrencinin okula bağlılığı ile ilişkisi olan durumlardır (Cemalcılar, 2010).

2.4. Taşınalı Eğitim İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

“Taşınalı Eğitim” alanında ülkemizde kısıtlı çalışma yer almaktadır. Bunun nedeni olarak taşıma sistemi ile eğitim gören öğrencilere ve ailelerine erişimin zor olması söylenebilir. 2010 yılından günümüze kadar yapılan araştırmalardan 6’sı random yöntemiyle incelenmiştir ve araştırmalar yazar soyadı, yıl, amaç, yöntem ve bulgular yer alacak şekilde sıralanmıştır.

Taşdemir’in 2010 yılında “Taşınalı Eğitime İlişkin Görüşleri: Sorunlar ve Öneriler (Şile İlçesi Örneği)” isimli araştırmasında, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde taşıma eğitimi yapılan 7 ilköğretim okulundaki 463 çocuğu taşıyan velilere anket uygulamıştır. Uygulanan anket sonucunda velilerin, taşıma uygulamasında olumlu görüş bildirdiği; sorun olarak da araçlardaki rehber personel eksikliğini ve öğrenci olmayanların araçlara bindirildiği için çocukların ayakta yolculuk yapmış olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir (Taşdemir, 2010).

Boğa’nın 2010 yılında yaptığı “Taşınalı İlköğretim Uygulamasının Öğrencileri Taşıyan Yerleşim Birimlerindeki Köy Halkı ve Velilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara Haymana Örneği)” isimli araştırmasında 14 köyde bulunan 128 veli ve köy

halkından oluşan bir topluluğa yapmış olduğu ankete göre; taşınalı eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre daha yararlı bulunduğu, servis personelinin davranışları ile örnek birey olmaları gerektiği ve okula gidip gelirken sorunların görüldüğü belirtilmiştir (Boğa, 2010).

Turan'ın 2011 yılında "Taşınalı İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Güçlükler (Zonguldak İli Örneği)" isimli araştırmasında Zonguldak iline bağlı 3 ilçede bulunan 9 okuldan seçilmiş 180 öğretmen, 18 müdür ve müdür yardımcısının yanında 360 öğrencinin yer aldığı bir anket yapmıştır. Elde edilen verilere göre okullarda öğrenciler için yemek alanının olmaması, idarecilere göre ailelerin iletişimlerinin yeterince verimli olmaması, idareci ve eğitimcilerin görüşlerine göre ise öğrencilerin uyum sorunlarının olmadığı gibi sonuçlar saptanmıştır (Turan, 2011).

Yurdabakan ve Tektaş'ın 2013 yılında yapmış olduğu "Taşınalı İlköğretim Öğrencilerinin Taşınalı Eğitime İlişkin Görüşleri" adlı araştırmalarında ikili eğitim yapan ve tekli eğitim yapan birer okuldan toplam 62 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin taşınalı eğitim sayesinde eğitimlerine devam ettikleri için mutlu oldukları, güvenlik açısından avantajlı hissettikleri ve beslenme ihtiyaçları da karşılandıkları için sağlıklı beslendiklerini belirtmişlerdir. Erken uyanmayı en önemli sorun olarak görürken, kızlar ek olarak sosyal faaliyetlerde yer bulamamalarını ve servisle ilgili bazı problemleri dile getirmişlerdir (Yurdabakan ve Tektaş, 2013).

Çabuk ve diğerleri (2014) tarafından hazırlanan, "İlkokul ve Ortaokullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Velilerinin Taşınalı Eğitime İlişkin Görüşleri" adlı makalede 8 devlet okulunda çocukları taşınalı eğitim gören velilere görüşme formu uygulanmış, bu kapsamda; taşıma merkezi okulların kütüphane, laboratuvar, eğitim malzemeleri açısından eksik olmadığı, taşıma merkezi okulların sağlık hizmetlerinin yeterli olduğu, öğrencileri

taşıyan araçların kapasite ve ısıtma sistemlerinin yeterli olduğu, velilerin yarısının evlerinin taşıma merkezine yakın olduğu diğer yarısının ise evlerinin taşıma merkezine uzak olduğu, velilerin büyük çoğunluğu tarafından okulun fiziki imkânlarının yeterli olduğu, taşıma yapılan okullardaki öğrencinin beslenmesinin karşılandığı, taşınalı eğitime devam eden öğrencilerin başarılı oldukları, taşıma merkezine öğrenci taşıyan araçların güvenli olduğu, taşıma servislerinde yardımcı rehber personel olmadığı, taşınalı eğitimden memnun oldukları sonucuna varılmıştır (Çabuk, Öztürk, ve Kaymak, 2014).

Büyükkıdık'ın 2017 yılında yapmış olduğu “Öğretmen ve Öğrenci Görüşleriyle Taşınalı Eğitim Uygulaması Değerlendirilmesi: Bozova İlçesi Örneği” isimli araştırmasında taşınalı eğitim öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Şanlıurfa'nın Bozova ilçesindeki 6 taşınalı okuldaki anket verileri için 526 öğrenci ve 60 öğretmenin yanında yarı yapılandırılmış görüşme için ise 24 öğrenci ve 13 öğretmen dâhil edilmiştir. Öğrenciler taşınalı eğitim olmasaydı eğitim öğretimlerini sürdüremeyeceklerini belirtirken öğretmenler de taşınalı eğitimin fırsat eşitliği konusunda faydalı olduğu görüşündedir (Büyükkıdık, 2014).

2.4.2. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları konusunda yurtiçinde araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile öznel iyi oluşları, derse ilişkin kaygıları ve itaat etme davranışları ilişkisi incelenmiştir. Dahası aynı araştırmaların ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür.

Ortaöğretim öğrencileriyle yapılan bir araştırmada (Gök, 2019) öğrencilerin anne baba algısı, temel psikolojik ihtiyaçları ve aile tarafından sahiplenmenin öznel iyi

oluşu yordaması araştırılmıştır. Araştırma sonucunda temel psikolojik ihtiyaçlar, aile aidiyeti ve anne-baba algısının öznel iyi oluşunu yordadığı bulgulanmıştır.

Çalık ve Bal (2020) ergen lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada temel psikolojik gereksinimler, duygusal özerklik ve arkadaşla bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 140'ı kız, 160'ı erkek toplamda 300 lise öğrencisi üzerinde yapılan bu çalışmada ergenlerin duygusal özerklik puanı yükseldikçe arkadaşla bağlanma düzeylerinin ve psikolojik gereksinimlerinin de yükseldiği gözlemlenmiştir. Ayrıca ergenlerin temel psikolojik gereksinim, arkadaşla bağlanma ve duygusal özerklik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra kızların aileye bağımlı olmama puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu da gözlemlenmiştir.

Karatepe (2019) yaptığı araştırmada ortaöğretim kademesindeki ergen öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar, okula bağlanma ve akademik güdülenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma evrenini Elazığ Merkez'e bağlı liselerde öğrenim gören 389'u kız 361'i erkek olmak üzere toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ergen öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin devamsızlık, başarı puanı ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını; okul türü, sınıf mevcudu ve cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bunun yanı sıra okula bağlanma ile akademik güdülenme arasında, okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ile okula bağlanma arasında ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Durmaz ve Akkuş (2016) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ortaöğretimde öğrencilerinin matematik dersine olan motivasyonel düzenlemeleri, matematik dersine olan kaygı düzeyleri ve matematik dersinde öğrencinin temel psikolojik

ihtiyaçlarının karşılanma seviyeleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular temel psikolojik ihtiyaçlarla matematik derslerine yönelik kaygı arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca motivasyonel düzenleme çeşitlerinden biri olan bağımsız karar verilmişlikle matematik dersine yönelik kaygının, motivasyonel düzenlemeyi anlamlı düzeyde yordadığı bulgulanmıştır.

Kaya (2018) ortaokul öğrencilerinin matematik dersine karşı temel psikolojik gereksinimlerinin düzeyini belirlemek, aidiyet, yeterlik ve özerklik gereksinimlerinin sınıf seviyesi, cinsiyet ve başarı düzeyi dikkate alarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı İzmir Merkez'e bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 235'i kız 249'u erkek olmak üzere toplamda 484 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin matematik dersine yönelik yeterlik, aidiyet ve özerklik gereksinimleri orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin matematik dersine yönelik temel gereksinimlerinden en yüksek değer aidiyet gereksinimi boyutundayken en düşük değer ise yeterlik gereksinimi boyutunda olduğu saptanmıştır. Matematik ders başarısı yüksek seviyedeki öğrenciler; aidiyet, yeterlik ve özerklik gereksinimi puanlarının matematik ders başarısı orta ve düşük seviyedeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

Dursun ve Eraslan Çapan (2018) yaptıkları araştırmada ergenlerin dijital oyun bağımlılıklarını yordayan bazı psikolojik gereksinimleri incelemiştir. Örneklemi 322 ergenden oluşan bu araştırma sonucunda psikolojik gereksinimler ve cinsiyetin dijital oyun bağımlılığını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Gök ve Cenkseven-Önder (2018) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada temel psikolojik ihtiyaçlar ve ebeveynlere duygusal erişilebilirliğin akran

zorbalığına uğrama durumunu yordamadaki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucu temel psikolojik gereksinim ve ebeveynlere erişimin tüm boyutlarının mağduriyet puanları arasında negatif yönde oluşan anlamlı bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıkları ve yeterlik gereksinim puanlarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerde zorbalığa maruz kalmayı özerklik ve ilişki gereksinimleri yordarken kız öğrencilerde anneye duygusal erişebilirlik ve özerklik ihtiyaçlarının yordadığı görülmüştür.

Hamurcu ve Sargın (2011) ortaöğretim öğrencilerinin özerklik, ilişki, başatlık ve başarı gibi temel psikolojik ihtiyaçların doyum seviyeleriyle itaat etme davranışları arasındaki mevcut ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları itaat etme davranışlarıyla özerklik, başatlık ve başarı ihtiyaçları arasında pozitif, ilişki ihtiyacıyla ise negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Bunların yanı sıra ilişki ve özerklik ihtiyaçlarının itaat etme davranışını yordadığı, başarı ve başatlık ihtiyaçlarını yordamadığına dair bulgular elde edilmiştir.

Canoğulları ve Güçray (2011) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları, anne-baba tutum algıları ve sosyal kaygılarının internet bağımlılığı ve cinsiyet ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucu ergen öğrencilerin cinsiyet ve internet bağımlılığı düzeyleri açısından bakıldığında anne-baba tutum algılarında ve temel psikolojik ihtiyaçlarında anlamlı farklılık olmadığı fakat sosyal kaygı seviyelerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Cihangir-Çankaya (2009) yükseköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna dair öz belirleme modelini ve bu modelin Türk kültürüne olan uygunluğunu test etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, özerklik desteğinin üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarının onların doyumunu

etkilediğini ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun ise öznel iyi oluşa etkide bulunduğunu göstermiştir.

2.4.2.2. Okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları konusunda yurt dışında araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile zorba davranışı, öfke, ders öğretmeninden algılanan kontrol, içsel güdülenme ve günlük iyi olma düzeyleri ilişkisi incelenmiştir.

Hein, Koka ve Hagger (2015) ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinde psikolojik ihtiyaçlarının engellenmesi, zorba davranışlar, öfke ve ders öğretmeninden algılanan kontrol hareketleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular beden eğitimi öğretmeninden algılanan gözdağı ve koşullu olumsuz saygının öğrencilerin zorba davranışlar ve öfkelerini algılanan psikolojik ihtiyaçların engellenmesini dolaylı olarak yordadığı gözlemlenmiştir.

Arnone, Reynolds ve Marshall (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu ve incelemeye dönük olan içsel güdülenme özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucu ortaya çıkan bulgular temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri yüksek bulunan öğrencilerin, incelemeye dönük içsel güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Sheldon, Ryan ve Reis (1996) yükseköğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin günlük iyi olma etkileri bakımından yeterlik ve özerklik ihtiyaçlarını incelemiştir. Elde edilen bulgular kişilik özellikleri bakımından yeterlik ve özerklik davranışları sergileyen öğrencilerin günlerini geçirmede daha iyi eğilim

gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca günlük yaşamında yaptığı aktivitelerde kendini yeterli ve özerk hissedenlerin günlerinin diğer kişilere göre daha iyi geçtiği gözlemlenmiştir. Cinsiyet bakımından yapılan değerlendirmede kadınların yeterli özelliğinin yüksek seviyede erkeklerin ise özerklik özelliğinin yüksek seviyede olmasının iyi oluşlar üzerinde pozitif bir etki ortaya koyduğu belirtilmiştir.

2.4.3. Okula Bağlanma ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu kısımda okula bağlanma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.3.1. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Öğrencilerin okula bağlanmaları konusunda yurt içinde araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin okula bağlanmaları ile özerklik, benlik saygısı, yaşam doyumu ve okul öfkesi öfke düzeyleri ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmalarda çalışma grubu olarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür.

Ayaz (2018) ilköğretim kademesinde yer alan öğrenciler ile yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerden hissedilen özerklik desteğinin, çocuğun okula bağlanması ile doğrudan ilişkiyi ve motivasyon aracılığıyla dolaylı yoldan ortaya çıkan ilişkiyi test etmiştir. Bunun yanında okula bağlanmayı etkileyecek unsurları çeşitli değişkenler kullanarak değerlendirmiştir. Çalışma sonunda ortaya çıkan bulgular öğretmen aracılığıyla algılanan özerklik desteği içsel güdülenme ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca diğer güdülenme çeşitlerinin anlamlı ve dolaylı olarak herhangi bir etkilerinin olmadığı bu araştırma ile ortaya konulmuştur.

Bir başka çalışmada ise ortaokul öğrencilerinde okula olan tükenmişliği saptamada; okula bağlılık, sosyal yardım ve öz yeterliliğin etkisi incelenmiştir. Ortaokul

6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 438 öğrenciden elde edilen bulgulara; okula bağlılık ve öğreticiye bağlılığın seviyesi arttıkça okuldaki öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Ayrıca okula bağlılığın, öğrencilerin okula hissettikleri tükenmişlik algısını da düşürdüğü görülmektedir (Şahan ve Duy, 2017).

Argon ve İsmetoğlu (2016) çalışmalarında öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin bedensel, toplumsal ve ruhsal alanlarda iyi olma hallerini etkilediğini belirtmektedir. Okul yaşamındaki kalitenin okulda yaşanılacak birçok sorunun ortadan kalkmasında etkili olacağını belirtmektedir. Bu kişilere göre okula bağlanma sonucu öğrencide derslere etkin katılma, belirlenen hedef davranışlara ulaşma ve akademik başarısında artma gibi olumlu ve istendik davranışların kazanılması meydana gelmektedir. Araştırmada genel olarak okul yaşam kalitesi ile okula bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılları arasında Düzce'nin Akçakoca ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Değişik tarzlarda 8 liseden 450 öğrencinin katılımıyla gönüllü olarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği” kullanılmıştır (Argon ve İsmetoğlu, 2016: 238). Araştırma sonucu elde edilen bulgular katılımcıların okula bağlılık düzeyleri ile lise yaşam kalite algıları orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Her iki faktör arasında belirlenen orta seviyede ve artı yönde bir ilişki gözlemlenmiştir (Argon ve İsmetoğlu, 2016: 238).

Kaya ve Savrun (2015) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına hazırlanan ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygıları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma İstanbul'un Fatih ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilere uygulanmıştır. Yaklaşık 600 öğrenciye uygulanan çalışmada öğrencilere Katılımcılara İlişkin Ölçekleri, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma

sonucu öğrencilerin sınav kaygısı ile saplantılı, korkulu, kayıtsız ve güvenli bağlanma stilleri arasında anlamlı ölçüde bağlantı bulunmuştur. Çalışma sonucunda saplantılı, korkulu, kayıtsız bağlanma türlerine sahip öğrencilerin güvenli bağlanan öğrencilere kıyasla sınav kaygılarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınav kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, okul başarısı algısı ile dershaneye gidip gitmeme düzeylerine göre de anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmaktadır. Bunun yanı sıra anne-babanın boşanması ve birlikteliği, ailedeki doğum sayısı, ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucu da çıkan bulgular arasındadır (Kaya ve Savrun, 2015: 32).

Duy ve Yıldız (2014) mevcut çalışmalarında farklı zorbalık seviyelerindeki ilköğretim öğrencilerinin okula bağlanma ve yalnızlık düzeylerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Araştırma Diyarbakır'da bulunan 415 öğrenci ile yapılmış olup bunların 214'ü kız 201'i de erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre okula bağlanma ile zorbalığa maruz kalanlar; izleyiciler ile zorbalar arasında zorbalığa maruz kalanlar ve izleyenler lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra cinsiyetin zorbalık seviyesini ölçmede önemli bir etken olduğu saptanmıştır (Duy ve Yıldız, 2014: 173).

Savi-Çakar ve Karataş (2017) ortaöğretim düzeyinde yer alan öğrenciler ile ortaya koyduğu çalışma neticesinde okula bağlanmanın yordayıcı unsurları olarak benlik saygısı, yaşam doyumu ve okul öfkesi kavramlarını incelemişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, bu üç değişken arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir.

Özdemir ve Koruklu (2013) ise araştırmalarında okula bağlılık, hayat tatmini ve ebeveyne olan bağlılık arasında var olan ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca araştırmalarında okula bağlılığın yaşam tatminini ve anne-babaya olan bağlılığı olumlu ya da olumsuz etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Çalışmada 153 öğrenciden alınan bulgular

sonucunda anne-babaya karşı bağıllık duygusu ile yaşam tatmini arasında olumlu bir etki görülmüştür. Okula bağıllık duygusunda öğretmen ile bağıllığın yaşam tatmini ile ilişkili olduğu saptanmıştır(Özdemir ve Koruklu, 2013: 836).

Altuntaş ve Sezer (2017) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerini kapsayan bu çalışmada öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini bazı değişkenler ile incelemişlerdir. Araştırma sonucu öğrencilerin ailenin sosyoekonomik düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin okula bağlanmada anlamlı bir oluşturmadığını; okulun fiziki yapısı, arkadaş sayıları, öğretmenlerin memnuniyeti, sınıf düzeyleri ve akademik başarısı açısından okula bağlanmada anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okula bağlanmada yordayıcı görev üstlenen değişkenlerin ise okula ilgi kaybı ve okul etkinlikleri sebepli tükenmişlik olduğu açıklanmıştır.

Ortaöğretim kademesi öğrencilerinin okul başarılarını ve okula bağıllığını inceleyen bir çalışmada (Karaşar ve Kapçı, 2016) akademik hazırlanma ve benlik saygısının okula bağıllığı etkilediği saptanmıştır. Ayrıca çalışmada okula bağıllığı belirleyen değişkenler arasında sınıf seviyesi, cinsiyet, anne ve babanın eğitim seviyesi belirlenmiştir. Araştırma sonucu cinsiyet yönünden erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula bağıllığının alt seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir.

Karatepe (2019) lise öğrencilerinde akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergen öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin sınıf düzeyi, başarı puanı ve devamsızlığa göre farklılık gösterdiğini fakat cinsiyet, sınıf mevcudu ve eğitim görülen okul türüne göre farklılık göstermediği göstermiştir. Bunun yanı sıra akademik güdülenme ve okula bağlanma arasında, okula bağlanma ve okulda temel psikolojik

ihtiyaçlar arasında, akademik güdülenme ile de okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Lise öğrencilerine yapılan araştırmada ise çeşitli denetim şekillerini barındıran ve okula bağlanma seviyelerini irdeleyen çalışmada iç denetiminin okula bağlılığı dış denetimden daha üst bir seviyede etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada okula bağlanmada cinsiyet yönünden bağlılığın yüksek seviyede farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015).

2.4.3.2. Okula Bağlanma İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin okula bağlanmaları konusunda yurt dışında araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda öğrencilerin okula bağlanmaları ile okul aidiyeti ve akademik başarıları düzeyleri ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmalarda çalışma grubu olarak ilköğretim öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Dahası boylamsal araştırmaların da yapıldığı görülmüştür.

Penner ve Wallin (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle ortaya koydukları çalışmada öğrencilerinin okul aidiyeti ile okula bağlanma güdüsünü artırma bakımından arkadaşlarıyla vakit geçirme, ders dışı yapılan etkinliklere etkin katılım, eğlenme, besleyici okul ziyareti ve okulda tüketilen besinlerin kullanılabilirliği unsurlarını belirlemiştir.

Oelsner, Lippold ve Greenberg (2011) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle ortaya koydukları boylamsal çalışmada erkek ve kız öğrencilerin okula bağlanmada izledikleri yol incelenmiştir. Araştırmanın ortaya çıkardığı sonuç; başlangıç aşamasında erkeklerin kızlara göre daha düşük bir bağlanma düzeyinin bulunduğu fakat erkek öğrencilerin süreç içerisinde kızlara göre bağlanma düzeylerinde daha fazla bir artış

olduğunu ve genel olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin zamanla azaldığı gözlemlenmiştir.

Wang ve Holcombe (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle ortaya koydukları çalışmada araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okuldaki akademik başarıya, okula olan bağlılığa ve okulun çevresine dair algılarını incelemiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda okul çevresine dair algılarının mevcut öğrencilerin okul akademik başarılarını, dolaylı veya doğrudan etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Okula bağlılığın öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında sırasıyla araştırmanın modeli, araştırma grubuna, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Karaman ilinde ortaokul öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının okula bağlanma düzeyine etkilerinin normal ve taşınmalı eğitim veren okullar arasındaki farklılık seviyelerini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde bir grubun belirli özelliklerini belirleyerek bilgiler toplamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okul bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu Karaman ili Merkez İlçe sınırları içerisinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde kolaylı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan okullarda eğitim gören ulaşılabilen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1: Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	467	61.3
	Erkek	295	38.7
Yaş	11	99	13.0
	12	230	30.2
	13	264	34.6
	14	163	21.4
	15	6	.8
Sınıf düzeyi	6	249	32.7
	7	208	27.3
	8	305	40.0
Okul türü	Taşınalı	342	44.9
	Normal	420	55.1
Yılsonu başarı puanı	45-54	20	2.6
	55-69	71	9.3
	70-84	173	22.7
	85-100	498	65.4
Anne düzeyi	eğitim İlkokul	366	48.0
	Ortaokul	176	23.1
	Lise	157	20.6
	Üniversite	63	8.3
Baba düzeyi	eğitim İlkokul	291	38.2
	Ortaokul	156	20.5
	Lise	202	26.5
	Üniversite	113	14.8

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların 467 (%61,3)'sinin kız, 295 (%38,7)'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde çoğunluğun 13 yaşında (%34,6) olduğu, sınıf düzeyleri birbirine yakın olmasına rağmen çoğunluğun 8.sınıf (%40,0) olduğu, taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan sayısı birbirine yakın ancak çoğunluğun taşınalı eğitim kapsamında olmadığı (%55,1) anlaşılmaktadır. Katılımcıların yılsonu başarı puanı olarak en çok 85-100 (%65,4) arasında olduğu, anne eğitim düzeyi açısından en çok ilkokul mezunu (%48,0) ve baba eğitim düzeyi açısından da en çok ilkokul mezunu (%38,2) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları ilişkisinin incelenmesine yönelik üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar; “Kişisel bilgi Formu”, “Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği” ve “Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği” ‘dir. Veri toplama araçlarına ait detaylı bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait, cinsiyet, sınıf, yaş ve okudukları okul, anne-baba eğitim düzeyi, önceki yıla ait akademik not ortalaması, taşınmalı eğitim kapsamında olup olmadığı değişkenleriyle ilgili bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.2. Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için, Tian ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özdemir, Tunçer, Yavuz ve Özdemir (2015) tarafından yapılan Ergen Öğrencilerin Okulda Temel Psikolojik Gereksinimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşmakta ve 6’lı Likert (1-kesinlik katılmıyorum – 6- kesinlikle katılıyorum) tipindedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların doyum verici düzeyde karşılandığı, alınan puan azaldıkça okuldaki temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin azaldığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin orijinal çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53,81’ini açıklayan üç alt boyut elde edilmiştir. Alt boyutlar maddelerin anlamlarına dayanılarak “Okulda Özerklik Gereksinimi”, “Okulda İlişkisellik

Gereksinimi” ve “Okulda Yetkinlik Gereksinimi” şeklinde isimlendirilmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .51 ile .76 arasında değişmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir [$\chi^2 = 182.029$ (sd = 87, $p = .000$), $\chi^2/df = 2.092$; GFI = .93 CFI = .93; RMSEA = .058; RMR = .069].

Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa değerleri okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .85, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .80 ve okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .77 bulunmuştur. Aynı çalışmada beş hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışması sonucu güvenirlik katsayısı okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .73, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .71, okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .74 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach alfa değerleri okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .80, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .72 ve okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .61 olarak bulunmuştur. Aynı çalışmada üç hafta arayla yapılan test-tekrar test çalışması sonucu güvenirlik katsayısı okulda özerklik gereksinimi alt boyutu için .61, okulda ilişkisellik gereksinimi alt boyutu için .41, okulda yetkinlik gereksinimi alt boyutu için .66 ve ölçek toplamı için .65 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçüt bağıntılı geçerlilik çalışmasında okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ile yaşam doyumu ve genel temel ihtiyaç doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Bu araştırma için yapılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir [$\chi^2 = 288.973$ (sd = 80, $p = .000$), $\chi^2/df = 3.612$; GFI = .95 CFI = .97; RMSEA = .059; SRMR = .042; IFI = .97; TLI = .96]. Dahası bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı, özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik alt ölçekleri için sırasıyla .88, .83, .77 ve .68 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin okula bağlanma durumlarını belirlemek için, Hill ve Werner (2006) tarafından geliştirilen, özgün adı “School Attachment Scale-SAS” olan ve Türkçe’ye uyarlama çalışması Savi (2011) tarafından yapılan “Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmakta ve 5’li likert (1- kesinlik evet – 6- kesinlikle hayır) tipindedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça okula bağlanma düzeyinin yükseldiği, alınan puan azaldıkça okula bağlanma düzeyinin azaldığı anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması ilköğretim okullarının 3. ve 8. sınıflarında öğrenim gören yaşları 9-14 arası değişen 708 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçek, “okula bağlanma”, (Örnek madde, “Bu okulda olmaktan mutluyum.”), “öğretmene bağlanma” (Örnek madde, “Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.”) ve “arkadaşa bağlanma”(Örnek madde, “Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.”) olmak üzere üç faktör altında yer almaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçek toplamı, okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçekleri için sırasıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84, .82, .74 ve .71; test-tekrar test güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki-yarım güvenirliği .78 olarak belirlenmiştir (7 maddeden oluşan birinci yarım için .78, 6 maddeden oluşan ikinci yarım için .66). orijinal çalışmada madde-test korelasyonu sonucunda, maddelerin toplam puanla ilişkisinin .66 ile .85 arasında değiştiği saptanmıştır.

Bu araştırma için yapılan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi düzeyde uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir [$\chi^2 = 117.317$ (sd = 55, $p = .000$), $\chi^2/df = 2.133$; GFI = .98 CFI = .99; RMSEA = .039; SRMR = .027; IFI = .99; TLI = .98]. Dahası bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek toplamı, okula bağlanma,

öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma alt ölçekleri için sırasıyla .88, .85, .83 ve .81 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ve Uygulanışı

Verilerin toplama aşamasında ilk olarak, ölçeklerin resmi ortaokullarda bulunan öğrencilere uygulanabilmesi için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş izin talebi, 26.11.2020 tarih ve 17275445 sayılı yazısı gereğince kabul edilmiştir (EK-1). Bunun yanında, veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanması aşamasından önce, mevcut ölçekleri uyarlayan ve geliştiren araştırmacılardan anket ile ilgili gerekli izinler alınmıştır (EK-2, EK-3). İzin başvurularına olumlu cevaplar alındıktan sonra, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içinde, Mart ve Nisan 2021 tarihlerinde, Karaman ili merkezindeki taşınmalı ortaokul ve normal ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere ulaşılarak mevcut veriler elde edilmesi sağlanmıştır.

Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları ve okula bağlanma düzeylerine yönelik olan bu iki ölçek, iki aşamalı olarak hazırlanmıştır. Dijital ortamda “Google Forms” üzerinde hazırlanan ankete taşınmalı eğitim öğrencilerin katılımı çok az düzeyde olmuştur. Teknolojik imkânları az olan taşınmalı eğitim öğrencilerine anketler çıktı olarak okul idaresi tarafından ulaştırılmıştır. Bu süreçte pandemi koşullarından dolayı okula sadece 8. Sınıf öğrencilerinin gelmesi dolayısıyla 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin sınav haftası okula gelmeleri beklenip bu süre zarfında anket uygulanmıştır. Dijital ortamda ve çıktı olarak uygulanan her iki ankette Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış izin belgesi ile gönüllü katılım formu eklenerek, öğrencilere ulaştırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel (ortalama, standart sapma), güvenirlik (verilerin normallik varsayımları, ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alfa değerleri) ve karşılaştırmalı (Bağımsız gruplar için iki yönlü ANOVA) analizler kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı ve AMOS Graphics 23.0 programı kullanılmıştır

Verilerin analizi yapılmadan önce hangi istatistiksel çözümleme tekniğinin seçileceğine karar verebilmek için normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Her bir değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar ve okula bağlanma için çarpıklık değerleri sırasıyla -.59 ve -.61, basıklık değerleri ise sırasıyla -.29 ve -.33 olarak bulunmuştur. Dahası yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda araştırmanın verilerinin normal dağılım varsayımlarını karşıladığı ve parametrik olan analiz yöntemlerinin kullanılabileceği anlaşılmıştır. Araştırmanın soruları olan taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve okula bağlanma düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına Bağımsız gruplar için iki yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki anlamlı düzeyde ilişkilerin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi ve son olarak öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının ve okul türünün (taşınmalı eğitim kapsamında olmayan okulda öğrenim görmek) okula bağlanmanın anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Okul türü değişkeni Dummy değişken olarak kodlanmış ve analizlere dahil edilmiştir. Dummy değişken olarak kodlanırken taşınmalı eğitim kapsamında olanlar 0

(sıfır) olarak ve taşınalı eğitim kapsamında olmayan öğrenciler 1 (bir) olarak kodlanmışlardır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında araştırma soruları doğrultusunda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular verilirken araştırma sorularını sıralaması dikkate alınmış ve her bir araştırma sorusunun hemen altında ilgili bulgular verilmiştir.

4.1. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlk olarak taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.1’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 1: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	209	61.53	15.58	133	56.44	14.26	342	59.55	15.26
Normal	258	68.25	12.12	162	65.97	14.31	420	67.37	13.04
Toplam	467	65.24	14.16	295	61.67	15.03	762	63.86	14.60

Taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 59.55) ve taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 67.37) olarak bulunmuştur. Bu iki grubun psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F_{762}=60.461$,

$p<.05$). Bu bulguya göre taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin okuldaki psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{762}=12.443$, $p<.05$). Araştırmaya katılan kızların psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 65.24$) ve erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}= 61.67$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeyleri üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir

Tablo 4. 2: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	11808.378	1	11808.378	60.461	.000	.074
Cinsiyet	2430.231	1	2430.231	12.443	.000	.016
Okul türü*Cinsiyet	351.923	1	351.923	1.802	.181	.002
Hata	148042.345	758				
Toplam	3269915.00	762				

Tablo 4.2 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=60.461$, $p>.05$) ve cinsiyetin ($F_{762}=12.443$, $p<.05$) katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu ancak okul türü*cinsiyet ortak etkilerinin ($F_{762}=1.802$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşımali eğitim kapsamında ve kız ve erkek cinsiyetine sahip olup olmamanın okuldaki psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ancak hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de kız ve erkek olmanın birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve yaşlarına göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.3'te sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 3: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Katılımcıların Yaşı	n	$\bar{x}$	Ss
Taşınmalı	11	38	61.08	14.36
	12	78	62.23	16.62
	13	119	59.45	15.53
	14	103	57.55	14.07
Toplam	11-14	338	59.70	15.27
Normal	11	61	68.98	12.76
	12	152	68.37	12.37
	13	145	66.45	13.34
	14	60	65.73	14.20
Toplam	11-14	418	67.42	13.05

Tablo 4.3 incelendiğinde taşınmalı eğitim kapsamında olan katılımcılardan 11 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 61.08), 12 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 62.23), 13 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 59.45) ve 14 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 57.55) olarak bulunmuştur. Taşınmalı eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan 11 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 68.98), 12 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 68.37), 13 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 66.45) ve 14 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 65.73) olarak bulunmuştur. Yaşları 15 olan altı katılımcı bu analizlere dâhil edilmemiştir.

Tablo 4. 4: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	8228.651	1	8228.651	41.622	.000	.053
Yaş	1479.996	3	493.332	2.495	.059	.010
Okul türü*Yaş	107.120	3	35.707	.181	.181	.001
Hata	147877.765	748	197.698			
Toplam	3252908.00	756				

Tablo 4.4 incelendiğinde okul türünün ($F_{756}=41.622$, $p<.05$) tek başına katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ancak katılımcıların yaşlarının ($F_{756}=2.495$, $p<.05$) tek başına okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı yönündedir. Dahası okul türü*yaş ortak etkilerinin ($F_{756}=.181$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşınmalı eğitim kapsamında olup olmamanın psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu ve taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeyleri taşınmalı eğitim kapsamında olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ancak yaş düzeyinin farklı olmasının okuldaki psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem taşınmalı eğitim kapsamında olmak hem de farklı yaşlarda olmanın birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Araştırma

problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 5: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	6	81	61.49	17.22
	7	81	59.64	15.42
	8	180	58.64	14.24
Toplam	6-8	342	59.55	15.26
Normal	6	168	69.15	12.76
	7	127	66.43	12.94
	8	125	54.94	13.33
Toplam	6-8	420	67.37	13.04

Tablo 4.5 incelendiğinde taşımali eğitim kapsamında olan katılımcılardan 6.sınıfta olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 61.49), 7.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 59.64), ve 8.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 58.64) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan 6.sınıfta olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 69.15), 7.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 66.43), ve 8.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.94) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 6: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	9077.255	1	9077.255	45.963	.000	.057
Sınıf düzeyi	1200.716	2	600.358	3.040	.048	.008
Okul türü*Sınıf	20.123	2	10.061	.051	.950	.000
Hata	149302.896	756	197.491			
Toplam	3269915.00	762				

Tablo 4.6 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=45.963$, $p<.05$) ve sınıf düzeyinin ($F_{762}=3.048$, $p<.05$) katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu ancak okul türü*sınıf düzeyinin ortak etkilerinin ($F_{762}=.051$, $p>.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin taşınmalı eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Dahası sınıf düzeyine göre 6.sınıfta olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin 8. Sınıfta olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani sınıf düzeyi arttıkça psikolojik ihtiyaç düzeyinin de azaldığı anlamına gelmektedir. Ancak hem taşınmalı eğitim kapsamında olmak hem de farklı sınıf düzeyinde olmanın birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının yılsonu başarı puanına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.7’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7 incelendiğinde taşınmalı eğitim kapsamında olan katılımcılardan yılsonu başarı puanı 45-54 arasında olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}= 45.94$), 55-69 olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 51.19$), 70-84 olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 59.77$) ve 85-100 olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 64.11$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 7: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Yılsonu Başarı Puanı	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	45-54	18	45.94	11.25
	55-69	59	51.19	13.90
	70-84	108	59.77	14.22
	85-100	157	64.11	14.70
Toplam	45-100	342	59.55	15.26
Normal	55-69	12	58.25	14.45
	70-84	65	60.06	12.99
	85-100	341	69.16	12.38
Toplam	55-100	418	67.43	13.03

Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan yılsonu başarı puanı 55-69 arasında olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 58.25), 70-84 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 60.06) ve 85-100 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 69.16) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerden yılsonu başarı puanı ortalaması 45-54 arasında olan iki katılımcı analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 4. 8: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	1146.199	1	1146.199	6.443	.011	.023
Yılsonu başarı puanı	12151.360	3	4050.453	22.769	.000	.083
Okul türü* Yılsonu başarı puanı	768.743	2	384.372	2.161	.116	.006
Hata	133955.032	753	177.895			
Toplam	3262610.00	760				

Tablo 4.8 incelendiğinde okul türünün ($F_{760}=6.443$, $p<.05$) ve yılsonu başarı puanının ($F_{760}=22.769$, $p<.05$) katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde

ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu ancak okul türü*yılsonu başarı puanının ortak etkilerinin ($F_{760}=2.161$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin taşımali eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Dahası yılsonu başarı puanı arttıkça psikolojik ihtiyaç düzeyinin de anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ancak hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de farklı yılsonu başarı puanına sahip olmanın birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.9’da sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir

Tablo 4. 9: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	İlkokul	203	60.56	14.69
	Ortaokul	104	56.48	15.91
	Lise	35	62.86	15.55
Toplam	-	342	59.55	15.26
Normal	İlkokul	163	66.47	12.90
	Ortaokul	72	66.85	13.58
	Lise	122	67.90	12.53
	Üniversite	63	69.29	13.77
Toplam	-	420	67.37	13.04

Tablo 4.9 incelendiğinde taşımali eğitim kapsamında olan katılımcılardan anne eğitim düzeyi ilkokul olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 60.56), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 56.48) ve lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 62.86) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan anne eğitim düzeyleri ilkokul olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 66.47), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 66.85), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 67.90) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 69.29) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 10: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	6372.408	1	6372.408	32.360	.000	.041
Anne eğitim düzeyi	1137.513	3	379.171	1.925	.124	.008
Okul türü* Anne eğitim düzeyi	693.206	2	346.603	1.760	.173	.005
Hata	148677.906	755	196.924			
Toplam	3269915.00	762				

Tablo 4.10 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=32.360$, $p<.05$) tek başına katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ancak katılımcıların anne eğitim düzeyinin ($F_{762}=1.925$, $p<.05$) tek başına okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı yönündedir. Dahası okul türü*anne eğitim düzeyi ortak etkilerinin ($F_{762}=1.760$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç düzeylerinin taşımali eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ancak anne eğitim düzeyinin farklı olmasının okuldaki psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de anne eğitim düzeyinin farklı

olmasının birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşımalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaçlar toplam puan dağılımları Tablo 4.11’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir

Tablo 4. 11: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Baba eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımalı	İlkokul	179	58.04	15.05
	Ortaokul	100	61.18	15.19
	Lise	51	60.25	15.67
	Üniversite	12	65.58	16.19
Toplam	-	342	59.55	15.26
Normal	İlkokul	112	68.13	12.12
	Ortaokul	56	64.63	13.30
	Lise	151	67.07	13.10
	Üniversite	101	68.51	13.72
Toplam	-	420	67.37	13.04

Tablo 4.11 incelendiğinde taşımalı eğitim kapsamında olan katılımcılardan baba eğitim düzeyi ilkokul olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 58.04), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 61.18), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 60.25) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 65.58) olarak bulunmuştur. Taşımalı eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan baba eğitim düzeyleri ilkokul olanların okuldaki temel psikolojik ihtiyaç puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 68.13), ortaokul

olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 64.63), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 67.07) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 68.51) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 12: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre psikolojik ihtiyaç toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	3346.990	1	3346.990	16.949	.000	.022
Baba eğitim düzeyi	642.781	3	214.260	1.085	.355	.004
Okul türü* Baba eğitim düzeyi	1281.030	3	427.010	2.162	.091	.009
Hata	148896.030	754	197.475			
Toplam	3269915.00	762				

Tablo 4.12 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=16.949$, $p<.05$) tek başına katılımcıların okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkisinin anlamlı olduğu ancak katılımcıların baba eğitim düzeyinin ($F_{762}=1.085$, $p<.05$) tek başına okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı yönündedir. Dahası okul türü*baba eğitim düzeyi ortak etkilerinin ($F_{762}=2.162$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşınalı eğitim kapsamında olup olmamanın psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ancak baba eğitim düzeyinin farklı olmasının okuldaki psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem taşınalı eğitim kapsamında olmak hem de baba eğitim düzeyinin farklı olmasının birlikte psikolojik ihtiyaç düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

4.2. Taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma sorusu kapsamında ilk olarak taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve cinsiyetlerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.13’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 13: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss	n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	209	55.24	7.14	133	52.41	6.53	342	54.14	7.04
Normal	258	55.65	7.64	162	55.20	7.52	420	55.48	7.59
Toplam	467	55.47	7.42	295	53.95	7.12	762	54.88	7.37

Taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin okul bağlanma toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 54.14) ve taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerin psikolojik ihtiyaç toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 55.48) olarak bulunmuştur. Bu iki grubun okul bağlanma toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F_{762}=8.594$, $p<.05$). Bu bulguya göre taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerin okul bağlanma toplam puan ortalamaları taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğrencilerin okula bağlanma toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F_{762}=9.033$, $p<.05$). Araştırmaya katılan kızların okula bağlanma toplam puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 55.47) ve erkeklerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$ = 53.95) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin okul bağlanma düzeyleri üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olduğunu göstermektedir

Tablo 4. 14: Katılımcıların kurum türü ve cinsiyetlerine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	457.350	1	457.350	8.594	.003	.011
Cinsiyet	480.708	1	480.708	9.033	.003	.012
Okul türü*Cinsiyet	254.060	1	254.060	4.774	.029	.006
Hata	40337.693	758				
Toplam	2336286.00	762				

Tablo 4.14 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=8.594$, $p<.05$) ve cinsiyetin ($F_{762}=9.033$, $p<.05$) katılımcıların okula bağlanma düzeyleri üzerinde ayrı ayrı etkilerinin anlamlı olduğu ve okul türü*cinsiyet ortak etkilerinin ($F_{762}=4.774$, $p<.05$) de anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşınmalı eğitim kapsamında ve kız ve erkek cinsiyetine sahip olup olmamanın okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Dahası hem taşınmalı eğitim kapsamında olmak hem de kız ve erkek olmanın birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve yaşlarına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.15’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 15: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Katılımcıların Yaşı	n	$\bar{x}$	Ss
Taşınmalı	11	38	56.82	5.66
	12	78	56.06	6.78
	13	119	53.43	7.63
	14	103	52.94	6.28
Toplam	11-14	338	54.27	6.97
Normal	11	61	58.98	5.06
	12	152	55.28	7.52
	13	145	54.92	8.08
	14	60	54.38	7.20
Toplam	11-14	418	55.57	7.49

Tablo 4.15 incelendiğinde taşınmalı eğitim kapsamında olan katılımcılardan 11 yaşında olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 56.82), 12 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 56.06), 13 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 53.43) ve 14 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 52.94) olarak bulunmuştur. Taşınmalı eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan 11 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 58.98), 12 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.28), 13 yaşında olanların puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 54.92) ve 14 yaşında olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.38) olarak bulunmuştur. Yaşları 15 olan altı katılımcı bu analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 4. 16: Katılımcıların kurum türü ve yaşlarına göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	180.133	1	180.133	3.532	.061	.005
Yaş	1329.574	3	443.191	8.691	.000	.034
Okul türü*Yaş	217.602	3	72.534	1.422	.235	.006
Hata	38145.351	748	50.996			
Toplam	2326003.00	756				

Tablo 4.16 incelendiğinde okul türünün ($F_{756}=3.532$, $p<.05$) tek başına katılımcıların okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak katılımcıların yaşlarının ($F_{756}=8.691$, $p<.05$) tek başına okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Dahası okul türü*yaş ortak etkilerinin ($F_{756}=1.422$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayanların öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak 11 yaşında olanların okula bağlanma puan ortalamalarının 13 ve 14 yaşında olanlarıkinden ve 13 yaşında olanların puan ortalamalarının 14 yaşında olanlarıkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani yaş düzeyinin farklı olmasının okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Ayrıca hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de farklı yaşlarda olmanın birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve sınıf düzeylerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.17’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17 incelendiğinde taşımali eğitim kapsamında olan katılımcılardan 6.sınıfta olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}= 56.88$), 7.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 54.11$), ve 8.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 52.93$) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan 6.sınıfta olanların puan ortalamaları ($\bar{x}= 57.21$), 7.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 54.56$), ve 8.sınıfta olanların ortalama puanları ($\bar{x}= 54.08$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 17: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşınmalı	6	81	56.88	6.70
	7	81	54.11	7.35
	8	180	52.93	6.73
Toplam	6-8	342	54.14	7.04
Normal	6	168	57.21	6.47
	7	127	54.56	7.84
	8	125	54.08	8.29
Toplam	6-8	420	55.48	7.59

Tablo 4. 18: Katılımcıların kurum türü ve sınıf düzeylerine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	72.119	1	72.119	1.388	.239	.002
Sınıf düzeyi	1640.259	2	820.129	15.785	.000	.040
Okul türü*Sınıf	25.394	2	12.697	.244	.783	.001
Hata	39279.619	756	51.957			
Toplam	2336286.000	762				

Tablo 4.18 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=1.388$, $p<.05$) okula bağlanma üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ancak sınıf düzeyinin ($F_{762}=15.785$, $p<.05$) katılımcıların okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Ayrıca okul türü*sınıf düzeyinin ortak etkilerinin ($F_{762}=.244$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin taşınmalı eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Dahası sınıf düzeyine göre 6.sınıfta olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin 7 ve 8. sınıfta olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani sınıf düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyinin de azaldığı anlamına

gelmektedir. Ancak hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de farklı sınıf düzeyinde olmanın birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin yılsonu başarı puanına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.19’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 19: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Yılsonu Puanı	Başarı n	$\bar{x}$	Ss
Taşımali	45-54	18	47.61	8.21
	55-69	59	52.80	6.65
	70-84	108	53.76	6.46
	85-100	157	55.66	6.92
Toplam	45-100	342	54.14	7.04
Normal	55-69	12	53.83	7.43
	70-84	65	54.40	8.17
	85-100	341	55.77	7.43
Toplam	55-100	418	55.50	7.56

Tablo 4.19 incelendiğinde taşımali eğitim kapsamında olan katılımcılardan yılsonu başarı puanı 45-54 arasında olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 47.61), 55-69 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 52.80), 70-84 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 53.76) ve 85-100 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.66) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan yılsonu başarı puanı 55-69 arasında olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 53.83), 70-84 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.40) ve 85-100 olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.77) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim

kapsamında olmayan öğrencilerden yılsonu başarı puanı ortalaması 45-54 arasında olan iki katılımcı analizlere dahil edilmemiştir.

Tablo 4. 20: Katılımcıların kurum türü ve yılsonu başarı puanına göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	23.772	1	23.772	.455	.500	.001
Yılsonu başarı puanı	1212.679	3	404.226	7.744	.000	.030
Okul türü* Yılsonu başarı puanı	14.050	2	7.025	.135	.874	.000
Hata	39304.111	753	52.197			
Toplam	2330921.00	760				

Tablo 4.20 incelendiğinde okul türünün ($F_{760}=.455$, $p<.05$) katılımcıların okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı ve yılsonu başarı puanının ($F_{760}=7.744$, $p<.05$) katılımcıların okula bağlanma düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu yönündedir. Ancak okul türü*yılsonu başarı puanının ortak etkilerinin ($F_{760}=.135$, $p>.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgular taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin taşımali eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Dahası yılsonu başarı puanı arttıkça okula bağlanma düzeyinin de anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ancak hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de farklı yılsonu başarı puanına sahip olmanın birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.21’de sunulmuştur. Araştırma problemine

ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir

Tablo 4. 21: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Anne eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşınalı	İlkokul	203	53.69	6.92
	Ortaokul	104	54.77	7.36
	Lise	35	54.89	6.75
Toplam	-	342	54.14	7.04
Normal	İlkokul	163	55.74	7.25
	Ortaokul	72	55.75	7.42
	Lise	122	55.04	7.87
	Üniversite	63	55.33	8.19
Toplam	-	420	55.48	7.59

Tablo 4.21 incelendiğinde taşınalı eğitim kapsamında olan katılımcılardan anne eğitim düzeyi ilkokul olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 53.69), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.77) ve lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.89) olarak bulunmuştur. Taşınalı eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan anne eğitim düzeyleri ilkokul olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 55.74), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.75), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.04) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.33) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 22: Katılımcıların kurum türü ve anne eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	142.100	1	142.100	2.625	.106	.003
Anne eğitim düzeyi	34.857	3	11.619	.215	.886	.001
Okul türü* Anne eğitim düzeyi	87.254	2	43.627	.806	.447	.002
Hata	40866.541	755	54.128			
Toplam	2336286.00	762				

Tablo 4.22 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=2.625$, $p<.05$) ve anne eğitim düzeyinin ($F_{762}=.215$, $p<.05$) ayrı ayrı okula bağlanma üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı yönündedir. Dahası okul türü*anne eğitim düzeyi ortak etkilerinin ($F_{762}=.806$, $p<.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin taşınmalı eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Dahası anne eğitim düzeyinin farklı olmasının okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem taşınmalı eğitim kapsamında olmak hem de anne eğitim düzeyinin farklı olmasının birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları Tablo 4.23’de sunulmuştur. Araştırma problemine ait bulguları elde etmek için uygulanan Bağımsız Gruplar için İki Faktörlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir

Tablo 4. 23: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puan dağılımları

Kurum Türü	Baba eğitim düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Taşınmalı	İlkokul	179	54.03	6.83
	Ortaokul	100	54.20	7.20
	Lise	51	53.71	7.70
	Üniversite	12	57.17	5.80
Toplam	-	342	54.14	7.04
Normal	İlkokul	112	57.32	6.62
	Ortaokul	56	54.68	7.44
	Lise	151	54.35	7.85
	Üniversite	101	55.56	7.98
Toplam	-	420	55.48	7.59

Tablo 4.23 incelendiğinde taşımali eğitim kapsamında olan katılımcılardan baba eğitim düzeyi ilkokul olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 54.03), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.20), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 53.71) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 57.17) olarak bulunmuştur. Taşımali eğitim kapsamında olmayan katılımcılardan baba eğitim düzeyleri ilkokul olanların okula bağlanma puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 57.32), ortaokul olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.68), lise olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 54.35) ve üniversite olanların ortalama puanları ($\bar{x}$ = 55.56) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. 24: Katılımcıların kurum türü ve baba eğitim düzeyine göre okula bağlanma toplam puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2
Okul türü	48.765	1	48.765	.913	.340	.001
Baba eğitim düzeyi	395.119	3	131.706	2.466	.061	.010
Okul türü* Baba eğitim düzeyi	385.995	3	128.665	2.409	.066	.009
Hata	40277.926	754	53.419			
Toplam	2336286.00	762				

Tablo 4.24 incelendiğinde okul türünün ($F_{762}=0.913$, $p<0.05$) ve baba eğitim düzeyinin ($F_{762}=2.466$, $p<0.05$) ayrı ayrı okula bağlanma üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı yönündedir. Dahası okul türü*baba eğitim düzeyi ortak etkilerinin ($F_{762}=2.409$, $p<0.05$) anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin taşımali eğitim kapsamında olmayanlarınkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Dahası baba eğitim düzeyinin farklı olmasının okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. Ayrıca hem taşımali eğitim kapsamında olmak hem de baba eğitim

düzeyinin farklı olmasının birlikte okula bağlanma düzeylerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

4.3. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

Bu başlık altında araştırmanın değişkenleri olan temel psikolojik ihtiyaçlar, okul türü ve okula bağlanma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Temel psikolojik ihtiyaçlar alt ölçekleri, kurum türü (taşımali eğitim kapsamında olmamak dummy değişken olarak) ve okula bağlanma alt ölçekleri ve toplam puanı korelasyon analizine dahil edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4. 25: Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon analiz sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Psikolojik İhtiyaçlar Toplam	-								
2.Özerklik	.84**	-							
3.İlişkisellik	.86**	.53**	-						
4.Yetkinlik	.86**	.57**	.68**	-					
5.Okula Bağlanma Toplam	.41**	.24**	.43**	.39**	-				
6.Okula Bağlanma	.33**	.20**	.32**	.34**	.83**	-			
7.Arkadaşa Bağlanma	.32**	.20**	.39**	.28**	.81**	.48**	-		
8.Öğretmene Bağlanma	.32**	.20**	.30**	.32**	.76**	.58**	.34**	-	
9. Okul Türü	.27**	.24**	.22**	.21**	.09*	.11**	.07	.04	-
$\bar{x}$	63.86	21.03	21.87	20.96	54.88	17.15	20.32	17.41	.55
Ss	14.60	6.22	5.70	5.21	7.37	2.74	3.67	2.79	.50

**p<.01; *p<.05

Tablo 4.25 incelendiğinde psikolojik ihtiyaçlar ile okula bağlanma toplam puanları ($r = .41$) ve alt boyutları ($r = .32$ ile $.33$ arasında) ve okul türü ($r = .27$) (taşımali eğitim kapsamında olmayan okulda öğrenim görmek) arasında pozitif yönde orta ve düşük

düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okula bağlanma ile okul türü arasında ($r=.09$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Katılımcıların psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, okula bağlanma ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar sırasıyla .63.86 ve 54.88'dir.

4.4. Taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki psikolojik ihtiyaçları, okula bağlanma düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu başlık altında taşınalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki psikolojik ihtiyaçları ve okul türünün okula bağlanmanın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin (okuldaki psikolojik ihtiyaçları, okul türü) yordanan değişkenleri (okula bağlanma) yordamasına dair çoklu Regresyon analizi sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4. 26: Okula bağlılığın yordanmasına ait çoklu Regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	B	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	41.097	1.083	-	37.943	.00	-	
Özerklik	-.037	.049	-.031	-.752	.45	.24	-.02
İlişkisellik	.406	.059	.314	6.849	.00	.43	.22
Yetkinlik	.276	.066	.195	4.152	.00	.39	.14
Okul türü	-.207	.500	-.014	-.413	.09	.09	-.01
R= .448, R ² = .201, F= 47.599, Sd= 4;757, p= .000							
Okula bağlanma= 47.599 + .406 İlişkisellik + .276 Yetkinlik + -.207 Okul türü + -.037 Özerklik							

Tablo 4.26 incelendiğinde psikolojik ihtiyaçlar ve okul türünün okula bağlanmayı yordadığına dair regresyon modelinin anlamlı bulunduğu görülmektedir ($F_{(4;757)}= 47.599$; $p<.01$). Regresyon modeli incelendiğinde psikolojik ihtiyaçlar (özerklik, ilişkisellik, yetkinlik) ve okul türünün (taşınalı eğitim kapsamında olmayan

okulda öğrenim görmek) okula bağlanmanın toplam varyansının yaklaşık olarak %20'sini açıklamaktadır. Modelde Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, okula bağlanmanın yordanmasında yordayıcı değişkenlerin önem sıralaması sırasıyla ilişkisellik, yetkinlik, özerklik ve okul türü olduğu görülmektedir. Araştırmanın regresyon modelindeki t-testi değerleri incelendiğinde de psikolojik ihtiyaçlar ve taşınmalı eğitim kapsamında olmayan bir okulda öğrenim görmek okula bağlılığın anlamlı birer yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tartışmaya, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular verilirken araştırma sorularının ve bulguların sıralaması dikkate alınmış ve her bir araştırma sorusunun hemen altında ilgili tartışma ve sonuçlar verilmiştir.

5.1. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmasına ait tartışma

Bulgulara göre taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bunun nedenleri arasında okulda çocuğu okula bağlayan temel etmenlerden olan ders içi ve ders dışı etkinliklerin yeteri kadar yapılamaması, yola ayrılan sürenin fazla olması, serviste yaşanan bazı sorunlar, kırsal kesimde eğitime verilen önem gibi durumlar söylenebilir. Nitekim Kaya 2017 yılında yaptığı çalışmada taşımali eğitim gören çocukların okulda temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanamadığını, sosyalleşme için sosyal etkinliklere katılma fırsatlarının olmadığını ve okula uyum konusunda zorluk çektiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin ailelerinden uzak olduklarını ve yönüyle de ebeveyn desteğini hissetme konusunda da zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Turan (2011) yaptığı çalışmada taşımali öğrencilerin normal öğrenciler tarafından dışlandığını ortaya koymuştur. Bu dışlanma taşımali kapsamındaki öğrencilerin okula uyumlarını zorlaştırmakta ve okulda kendilerini güven içinde hissetmelerini engellemektedir.

Araştırmanın bulguları okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlar öğrencilerin cinsiyetine göre kızların lehine, sınıf düzeyine göre 8. Sınıfta olanlara göre 6.sınıfta olanların lehine, yılsonu başarı düşük olanlarınkine göre yılsonu başarı puanı yüksek olanların lehine olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrencinin cinsiyeti ve temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili ortaya çıkan bu sonuç Çalık ve Bal (2020)'ın araştırması ile paralellik göstermemektedir. Çalık ve Bal (2020) ergen öğrencilerle yaptıkları araştırmada temel psikolojik gereksinimlerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlemlemiştir. Kaya (2018) ortaokul öğrencilerinin matematik dersine karşı temel psikolojik gereksinimlerinin düzeyini incelediği çalışmada bu çalışmanın aksine öğrencilerin temel psikolojik gereksinimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise kız öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı yönündeki algısı daha yüksektir. Bunun nedeni, kızların ergenlik döneminde hem boy hem de gelişim açısından erkeklerden daha hızlı ilerlemeleri olabilir. Nitekim Sarıkaya (2015) yaptığı çalışmada ergen dönemdeki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre psikolojik dayanıklılık seviyesinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bu psikolojik dayanıklılık sayesinde kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre psikolojik zorluklar karşısında daha az kırılgan olmaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla temel psikolojik ihtiyaç hissetmelerinin sebebi bu yaş grubundaki öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşamları olabilir. Bu konuda Özdemir (2015) ve Öztan (2014) yaptıkları çalışmalarda 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun nedeni olarak da ödevle ayrılan zamanın büyük

sınıflarda giderek artması, merkezi sınav kaygısı gibi nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da benzer sonuçların çıkması bunun bir göstergesidir.

Öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile öğrenci akademik başarısı arasında bir ilişki söz konusudur. Bu sonuç, Aypay ve Eryılmaz (2011), Canoğulları ve Güçray (2011), Karatepe (2019)'un yaptığı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin ise devamsızlık sorunu yaşadığı, okula bağlanma düzeylerinin düştüğü ve tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada ortaya konulan bir sonuç da anne baba eğitim durumunun da öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile ilişkili olduğudur. Anne babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencinin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri de artmaktadır. Özellikle taşınmalı grubundaki öğrencilerin anne baba eğitim düzeyleri düşük seviyededir. Bu ebeveynler aynı zamanda ekonomik açıdan da zorluk içerisinde yer almaktadırlar. Bu nedenle çocuklarının temel ihtiyaçları karşılama noktasında yeterli düzeyde destek sağlayamamaktadırlar. Bununla birlikte, ergen yaş grubundaki çocuklarını köydeki işlerde ve işlerinde sıklıkla çalıştırmaktadırlar. Turan (2011) da çalışmasında bu noktanın altını çizmiş ve 6-8. sınıf kapsamındaki taşınmalı öğrencilerinin sıklıkla aile tarafından tarlalarda çalıştırıldığını, ev işlerini yapmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Akranları ile özerklik, ilişkisellik ve yetkinlik ihtiyaçlarını giderme konusunda yoksun olan bu bireyler bir de ailelerinin kendilerini çalıştırması ile birlikte bu temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında çalıştıklarından dolayı zaman sıkıntısı da çekmektedirler. Bir de eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarının temel psikolojik ihtiyaçlarının farkında olacak yeterliliğe sahip olmaması bu durumu daha da karmaşık hale

getirmektedir. Çabuk ve diğerkleri (2014) velilerin taşımali eğitime ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada bu zor durumdaki çocukların aldığı hizmeti iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Bu oldukça tartışmalı bir konudur. Çünkü taşımali eğitime dâhil olan öğrenciler zor şartlar altında eğitimlerini sürdürmekte ve genellikle de okula uyum, akademik başarı, motive olma gibi konularda sıkıntı yaşamaktadırlar. Ancak bu araştırma sonucunda da görüldüğü gibi, veliler bu zorlukların ve sorunların bile farkında değillerdir. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu konuda yeterli bilinç düzeyine sahip değillerdir. Şayet eğitimi yüksek ailelerin çocukları taşımali eğitime dâhil olsa ve fiziki alt yapısı yoksun okullarda eğitim görse farkındalık düzeyleri daha yüksek olacağı için böyle bir sonuç çıkma ihtimali çok düşük olacaktır. Her ne kadar Büyükkıdık (2017) taşımali eğitim merkezindeki öğretmenlerle ve öğrencilerle yaptığı çalışma sonucunda taşımali eğitimin fırsat eşitliğini sağladığı yönünde bir sonuca varsa da dezavantajlı bu öğrenci grubuna sunulan hizmetin ve eğitimin niteliği oldukça düşük seviyededir.

5.2. Taşımali eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin demografik (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yılsonu başarı puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) özelliklerine göre farklılaşmasına ait tartışma

Taşımali eğitim kapsamında olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri taşımali eğitim kapsamında olmayan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu sonuç taşımali eğitim gören öğrencilerin dezavantajlı grup içine yer alıyor olmalarından kaynaklanabilir. Argon ve İsmetoğlu (2016) çalışmalarında öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin bedensel, toplumsal ve ruhsal alanlarda iyi olma hallerini etkilediğini ifade etmektedir. Okul yaşamındaki kalitenin okulda yaşanılacak birçok sorunun ortadan kalkmasında etkili olacağını belirtmektedir. Araştırmaları sonucu elde edilen bulgular katılımcıların okula bağlılık düzeyleri ile okulda yaşam kalite algıları orta düzeyde olduğu

saptanmıştır. Taşınalı eğitimin kurumlarının destek eğitim, egzersiz çalışmaları, okul dışı etkinlikler noktasında normal eğitim veren kurumlara göre okul yaşam kalitesi düşüktür. Eğitimde fırsat eşitliği sağlama noktasında bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Penner ve Wallin (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle ortaya koydukları çalışmada öğrencilerinin okul aidiyeti ile okula bağlanma güdüsünü artırma bakımından arkadaşlarıyla vakit geçirme, ders dışı yapılan etkinliklere etkin katılım, eğlenme, besleyici okul ziyareti ve okulda tüketilen besinlerin kullanılabilirliği unsurlarının önemini vurgulamıştır. Taşınalı eğitim gören öğrencilerin arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirme, ders dışı etkinliklere katılım yönünden desteklenmesi öğrencinin okula bağlanma düzeyini olumlu yönde etkileyip eğitimde fırsat eşitliği sağlama noktasında katkıda bulunacaktır.

Öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri cinsiyetine göre kızların lehine, yaşına göre 13 ve 14 yaşında olanlarınkine göre 11 yaşında olanların lehine, 14 yaşında olanlarınkine göre 13 yaşında olanların lehine, sınıf düzeyine göre 7 ve 8. sınıfta olanlarınkine göre 6.sınıfta olanların lehine, yılsonu başarı puanı düşük olanlarınkine göre yılsonu başarı puanı yüksek olanların lehine anlamlı düzeyde bulgular elde edilmiştir. Ancak öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yaşar (2019) yaptığı çalışmada cinsiyete göre okula bağlanma toplam puanı ve diğer alt ölçeklerde dâhil olmak üzere erkek öğrencilerin aldıkları puanları kız öğrencilerin puanına göre daha yüksek bulmuştur. Fakat erkeklerin puanları kızlara göre yüksek seviyede görünse de okula bağlanma düzeyi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda cinsiyete göre öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bearman ve Burns, 1998). Mevcut çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek

düzeyde anlamlı okula bağlanma gösterdiği araştırmaların bulunmasının (Hill ve Werner, 2006) yanında erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde okula bağlanma seviyelerinin yüksek bulunduğu araştırmalar (Karaşar ve Kapçı, 2016) da mevcuttur. Dönmez ve Taylı (2018) araştırmalarında okul bağlılığı seviyesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, erkek öğrencilerin okul bağlılığını anlamlı düzeyde yüksek seviyede olduğu sonucunu bulmuşlardır. Altuntaş ve Sezer (2017) araştırmalarında okula bağlanma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cernkovich ve Giordano (1992) ırk ve cinsiyet değişkenlerine göre inceledikleri okul bağlılığının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardan yola çıkılarak okula bağlanma düzeyinin cinsiyete göre kız öğrencilerde anlamlı farklılık gösterdiğine ilişkin bulgu, ebeveyn tutumları, taşınmalı eğitim gören erkek öğrencilerin köyde hayvancılık ve tarım faaliyetlerinde aileye yardım etmesi sonucu ders ve ödevleriyle yeteri kadar ilgilenememesi, kız öğrencilerin okul ve derslere daha ilgili olması gibi faktörlerle bağlantılı olabilir.

Yapılan bu araştırma sonucunu destekleyen ve yaş düzeyi yükseldikçe okula bağlanma ile okul bağlılığının azaldığını bulgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Krstic, 2015; McNeely vd., 2002; Mengi, 2011). 4. ve 7. Sınıf öğrencilerine yapılan bir araştırma sonucu (Krstic, 2015), öğretmene bağlanma düzeyinin 4. Sınıftaki öğrencilere göre okula yönelik akademik başarı ve olumlu tutumları arttırdığı, öğretmenle olan olumlu ilişkilerin, öğretmenin yardımcı tutumunda daha etkili olduğu ve 7. Sınıftaki öğrencilerin akademik başarı için bağlanma figürüne gereksinim duymadıkları saptanmıştır.

Yaşar (2019) yaptığı araştırmada sınıf düzeyine göre okula bağlanma puanını toplamda, okula bağlanma, öğretmene bağlanma, arkadaşla bağlanma ve alt ölçek puanlarından yalnız okula bağlanma alt ölçeği puanlarında mevcut sınıf düzeyine göre

farklılık bulmuştur. Okula bağlanma değişkeni alt ölçek puanlarında ise 7. Sınıf öğrencilerinin anlamlı düzeyde istatistiksel olarak yüksek puan aldıklarını saptamıştır.

Bu araştırmalardan farklı olarak sınıf düzeyi arttıkça elde edilen bulgularda okula bağlanmanın akademik başarı, okul motivasyonu gibi değişkenlerin yükseldiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Aynı çocuklara birkaç yıl ders veren Pianta (1999), çocuklarda sınıf seviyesi arttıkça sınıf yönetimi ile ilgili problemlerinin azaldığını ve bazı güç akademik görevler üstlenmede motivasyonun yükseldiğini gözlemlemiştir. Araştırma sonucu yaş düzeylerinin yüksek öğrencilerin okula bağlanma değişkeni puanının düşmesinin nedeni, öğrencinin zamanla okulda yaşadığı problemler sonucu okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca yaş seviyesi arttıkça Liselere Geçiş Sınavı'nın yaklaşması sonucu artan sınav stresi okula bağlanmayı olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmanın bu bulgusundan farklı sonuçlar ortaya çıkan araştırmalar da bulunmaktadır. Çetin, Güngör Aytar, Pak ve Artık (2016) anne eğitim değişkenine göre arkadaşla bağlanma değişkeninin alt boyutlarından olan güvenli bağlanma, kayıtsız bağlanma ve korkulu bağlanma alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde bir fark bulamamıştır. Yaşar (2019) ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre yaptığı araştırmada toplam öğretmene bağlanma ve okula bağlanma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını bulmuştur. Okula bağlanma toplam puanına göre istatistiksel şekilde anlamlı farkın annesi okuryazar ve ilkokul mezunu öğrencilerle annesi lise mezunu öğrencilerin arasında olduğu saptanırken, öğretmene bağlanma puanında anlamlı fark; annesi okuryazar ve ilkokul mezunu öğrenciler ile annesi yüksekokul ve üniversiteden mezun olan öğrenciler arasında bulunmuştur. Sonuç olarak bu araştırmalarda anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmene olan bağlanma düzeyi azalmakta fakat bu yükseliş tüm

gruplarda anlamlı düzeyde farklar oluşturmamıştır. Mevcut araştırmalardan farklı olarak, ailesinde tek ebeveyn bulunan ile ebeveynleri tam aile çocuklarının güvenli bağlanma seviyelerini inceleyen bir araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde, anne eğitim düzeyinin çocuklarda güvenli bağlanma düzeyini yükselttiği, annesi ortaokuldan mezun öğrencilerin diğerlerine göre anlamlı düzeyde düşük bağlanma puanları aldığı saptanmıştır.(Turan Cebeci, 2009).

5.3. Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmaları arasındaki ilişkiye ait tartışma

Öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları, okul türü ve okula bağlanmaları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Çalık ve Bal, 2020; Karatepe, 2019). Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçları karşılandıkça okula bağlılık düzeyleri artmakta, tam aksi bir durumda ise okuldan kopmalar olmakta veya öğrenciler olumsuz davranışlar sergilemektedirler. Temel psikolojik gereksinimleri karşılanan öğrencilerin, okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına bağlanma düzeyleri artmaktadır. Bunun nedeni temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrenciler kendilerini daha değerli hissetmektedirler ve okula, arkadaşlarına, öğretmenlerine uyum sağlama konusunda daha hızlı yol alabilmektedirler.

5.4. Taşınmalı eğitim kapsamında olan ve olmayan öğrencilerin okuldaki psikolojik ihtiyaçlarının, okula bağlanma düzeyini yordamasına ilişkin tartışma

Son olarak öğrencilerin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve taşınmalı kapsamında olan ve olmayan öğrenciler okula bağlanma değişkeninin toplam varyansının yaklaşık %20'sini açıklamıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin taşınmalı eğitim kapsamında olmaması ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması okula bağlılıklarını

arttıracak etmenler arasında sayılabilir. Yukarıdaki araştırmalarda da ortaya konulduğu gibi, taşınmalı kapsamında olmayan öğrenciler, taşınmalı öğrencilere göre okulda daha fazla vakit geçirmekte ve hem ailesi, hem okul aktörleri tarafından temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanması noktasında daha avantajlı durumda olmaktadır (Çalık ve Bal, 2020; Karatepe, 2019; Kaya, 2017; Turan, 2011). Dezavantajlı grupta yer alan taşınmalı kapsamındaki öğrenciler ise taşınmalı eğitimin getirdiği bazı sorunlarla yüzleşmek zorunda kaldıklarından ve okulda taşınmalı kapsamında olmayan öğrenciler tarafından dışlandıklarından dolayı okula bağlılık noktasında sıkıntı yaşamaktadırlar.

5.5.Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan araştırmamanın sonuçları doğrultusunda öneriler yer almaktadır. Araştırmanın önerileri araştırmacılara ve uygulayıcılara şeklinde iki alt başlıktan oluşmaktadır.

5.5.1.Araştırmacılara yönelik öneriler

Araştırmacılara taşınmalı eğitim kapsamında yer alan öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama ve onların okula bağlılıklarını artırma yönünde nitel araştırmalar yapması ve daha derinlemesine bilgiler elde etmesi önerilir. Taşınmalı eğitim ile ilgili boylamsal ve deneysel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde de benzer araştırmalar yapılarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Aile, öğretmenler ve okul yöneticilerinin araştırma grubu olduğu araştırmalar yürütülebilir. Dahası araştırmacıların bu bilgilerden ortaya çıkan sonuçları politika yapıcılarla paylaşılması ve sorunun çözümüne yönelik eylem planları oluşturulması alanda çıkan sorunların önüne geçmesi açısından faydalı olacaktır.

5.5.2.Uygulayıcılara yönelik öneriler

Politika yapıcılarının taşınmalı eğitim yerine yerinde eğitimi yaygınlaştırıcı çözümler üretmesi ve okuldaki psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde okul ortamlarını düzenlemeleri önerilmektedir. Taşıma kapsamındaki okuldaki velilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine öğrencilerin temel psikolojik gereksinimleri konusunda farkındalık eğitimi verilmelidir. Okulun fiziki ve psikososyal ortamı öğrencilerin bu temel gereksinimlerini destekleyici şekilde yeniden düzenlenmeli ve öğrencilerin okula bağlılıklarını artırma konusunda özellikle taşınmalı kapsamındaki öğrencilerin okulda daha fazla zaman geçirmesini sağlayıcı olanaklar artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94-101.
- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımali eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist, 44*(4), 709-716.
- Ainsworth, M. & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49-67.
- Altuntaş, S. & Sezer, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 83-97.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology, 44*(5), 427-445.
- Arastaman, G. (2006). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlanma durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 102-112.

- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, taşınmalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Arı, A. (2003). Taşınmalı ilköğretim uygulaması (Uşak Örneği). *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 101-115.
- Arnone, M. P., Reynolds, R. & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134.
- Ayaz, A. (2018). *Okula bağlanma ile öğretmenden algılanan özerklik desteği ilişkisinde motivasyonun aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bateman, H. V. (2002). Sense of Community in the School. In A. T. Fisher, C. C. Sonn ve B. J. Bishop (Ed.), *Psychological Sense of Community: Research, Applications, and Implications*, 161-179.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap.
- Bearman, P. & Burns, J. (1998). Adolescents, health and schools: early analyses from the national longitudinal study of adolescent health. *NASSP Bulletin*, 82, 1-12.

- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bilek, E., & Kale, M. (2012). Taşıma Merkezi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre, Taşımalı Eğitim Uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632.
- Boğa, M. (2010). *Taşımalı ilköğretim uygulamasının öğrencileri taşıyan yerleşim birimlerindeki köy halkı ve velilerin görüşlerine göre incelenmesi* (Ankara ili Haymana ilçesi örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boğuşlu, V. (2007). *Taşımalı sistemin ilköğretim okulu öğrencilerin fen başarılarına bilişsel, duygusal ve psiko-motor davranış açısından etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29(1), 19-38.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). London: The Hogarth press and the institute of psycho-analysis.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Bowlby, J. (1988). *A securebase: Parent–child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2012). *Bağlanma*. İstanbul: Pinhan.
- Bowlby, J. (2015). *Kaybetme*. İstanbul: Pinhan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkıdık, S. (2014). Öğretmen ve Öğrenci Görüşleriyle Taşınmalı Eğitim Uygulaması Değerlendirilmesi: Bozova İlçesi Örneği. *İlköğretim Online*, 16(1), 15-34.
- Canoğulları, Ö., & Güçray, S. S. (2011). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 42-57.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252–261.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding school factors’ impact on students’ sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 243-272.
- Cernkovich, S. A. & Giordano, P. C.(1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.

- Cihangir- Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cinoğlu, M., Öztürk, M., & Demir, H. (2014). Birecik’te Taşımali Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 211-229.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5th edition] London: Routledge Falmer.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çabuk, M., Öztürk, H., & Kaymak, T. (2014). İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 205-224.
- Çalık, M , Bal, F . (2021). Ergenlerde duygusal özerklik, arkadaşla bağlanma ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2020 (2) , 1-12.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation*, Vol. 38. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Diaz, J. D. (2005). School attachment among Latino youth in rural Minnesota. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(3), 300-318.
- Dönmez, Ş., & Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.
- Dursun, A., & Eraslan Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Faircloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309.
- Fidan, N., & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- 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.
- Gök, E. (2019). *Öznel iyi oluşun yordanmasında psikolojik ihtiyaçların karşılanması, aile aidiyeti ve ebeveyn algısı rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gök, F., & Cenkseven-Önder, F. (2018) Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: Temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 635 – 652.
- Gönüllü , M. (1996). Dış Göç. *P.A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1).
- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Montemayor, R. (1997). *Delinquent violent youth: Theory and interventions*. Sage publications.
- Hamurcu, H., & Sargın, N. (2011). Lise öğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 171-187.

- Hein, V., Koka, A., & A., Hagger, M.S.(2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103-114.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156-166.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in The Schools*. 43(2), 231-246.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction Publishers.
- Horowitz L. M, Rosenberg S.E., & Bartholomew K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles, and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(4), 549-560.
- İhtiyaroğlu, N. & Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğretmenlerin düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 45-55.
- İOGM. (2010). İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- 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(1), 7-27

- Kabaş, N. (2006). *Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlar- Bolu ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaman, M. B., Gündüz, N. & Gevat, C. (2017). Tenis sporcularının spora katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 15 (2), 65-72.
- Karaşar, B , & Kapçı, G. (2016). Examining school attachment and academic success in terms of different variables . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 49 (1) , 21-42 .
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 187-210.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1999). The relations of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- Kasser, T., Koestner, R., & Lekes, N. (2002). Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study. *Personality and social psychology bulletin*, 28(6), 826-835.

- Kaya, A. & Aksu Bilgin, M. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşınmalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 178-179.
- Kaya, D . (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 15-30.
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaogretime gecis sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. [Relationship between attachment styles and test anxiety of students who will take the common exam for transition to secondary education system]. *Yeni Symposium*, 53(3), 32-42.
- Kaya, N. Ç. (2017). Taşınmalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.
- Kılıç, E., & Tanman, S. (2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(2), 2-5.
- Kirkland, R. A., Karlin, N. J., Stellino, M. B. & Pulos, S. (2011). Basic psychological needs satisfaction, motivation, and exercise in older adults. *activities, Adaptation & Aging*. 35(3), 181-196.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Krstic, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Teaching Innovations*, 28(3), 167-188.

- Lemma, P., Borraccino, A., Berchiolla, P., Dalmasso, P., Charrier, L., Vieno, A., Lazzeri, V. & Cavallo, F. (2014). Well-being in 15-year-old adolescents: A matter of relationship with school. *Journal of Public Health*, 37(4), 573-580.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20,(4), 415-434.
- Logan-Greene, P., Nurius, P. S., Herting, J. R., Hooven, C. L., Walsh, E., & Thompson, E. A. (2011). Multi-domain risk and protective factor predictors of violent behavior among at-risk youth. *Journal of youth studies*, 14(4), 413-429.
- Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- MEB (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2017-2018*. [Çevrim-ı: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_or_gun_egitim_2017_2018.pdf], Erişim tarihi: 24.11.2018.
- MEB (2002). " Taşımalı eğitim ve İstanbul- Fenertepe İlköğretim Okulu" konulu Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na gönderdiği 12.04.2002 tarih ve B.08.0.APK.0.03.05.00-03/1293 sayılı soru önergesi cevabı. [Çevrim-ı: <http://www2.tbmm.gov.tr/d21/7/7-6198c.pdf>], Erişim tarihi: 24.11.2018.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. 08 12, 2020 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeligi.pdf adresinden alındı

MEB. (2018). Örgün Eğitim. MEB İstatistikleri, 124-126.

MEB (2020). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020. [Çevrim-ıç: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 Erişim tarihi: 04.09.2020

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory.

Journal of community psychology, 14(1), 6-23.

McNeely C.A, Nonnemaker J.M. & Blum R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal School Health, 72*(4), 138- 146.

McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health- risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of school health, 74*(7), 284-292.

Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 (2019,Ekim 11). Erişim tarihi: 27 Ocak 2020 http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361

Milyavskaya, M. & Koestner , R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-Being: A test of self- determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences, 3*(50), 387-391.

- 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.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence, 31*(3), 463-487.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2125-2137.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 27-35.
- Özdemir, Y., & Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana-babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online, 12*(3), 836-848.
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztan, S. (2014) *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurgusu algıları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A. & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.
- Penner, C., & Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137, 1-36.
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 35(3), 868.
- Pratt, T., Gau, J., & Franklin, T. (2011). *Key Ideas in Criminology and Criminal Justice*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781483388045
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti and D. J.

Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes. Developmental psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). Oxford, England:

John Wiley and Sons.

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. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87–98.

Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.

Savi-Çakar, F., & Karataş, Z. (2017). Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136.

Sheldon, K., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 22(12), 1270-1279.

- Seçer, M., & Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin taşınmalı eğitimde karşılaştığı sorunlar (Gülner örneği). *İlköğretim Online*, 8(1), 24-35.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahan, B , & Duy, B . (2017). Okul tükenmişliği: Okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü . *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13 (3) , 1249-1270 .
- Taşdemir, M. (2010). *Taşınmalı eğitime ilişkin veli görüşleri: Sorunlar ve öneriler (Şile İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği (2005). Resmi Gazete No: 25796
- Turan, S. (2011). *Taşınmalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan güçlükler (Zonguldak İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turp, H. (2017). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öznel iyi oluş ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzman, E. (2014). Basic Psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 3629- 3635.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., & Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of interpersonal violence*, 36(9-10), NP5407-NP5426.

- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Yalçın, K. (2006). *Yerleşik ve taşınmalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yaşar, D. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyurt, S. (2008). *İngilizce öğretmenliği bölümünde yazma öğretimine öz-belirlemeci bir yaklaşım* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşilyurt, M., & Salim, O. (2007). İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- Yıldız, M., & Duy, B. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41).
- Yılmaz E. (1998). *Taşınmalı ilköğretim uygulaması (Kırşehir ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdabakan, İ., & Tektaş, M. (2013). Taşımali ilköğretim öğrencilerinin taşımali eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 15(3), 511-527.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 27.11.2020-9422



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.17275445
Konu :Araştırma İzni

26.11.2020

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelge.
b) 11.11.2020 tarihli ve 24722 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 23.11.2020 tarihli ve 17085148 sayılı Ohuru.

İlgi (b) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 190455102 numaralı öğrencisi Mahmut Sami UZUN "Ortaokul Öğrencilerinin Okuldaki Psikolojik İhtiyaçları İle Okula Bağlanma Düzeylerinin İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- İlgi (c) Valilik Ohuru (1 sayfa)

Adres : Hamidiye Mahallesi Fevziyapa Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ad : www.karaman.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : A.GÖRGÜ / Memur
Tel : (0 338) 280 70 30
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile onaylanmıştır. 8e3d4309-3d5a-bf52-03a1

**EK 2. ERGEN ÖĞRENCİLERİN OKULDA TEMEL PSİKOLOJİK
GEREKSİNİMLERİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ**

**EK 3. ÇOCUK VE ERGENLER İÇİN OKULA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM
İZNİ**

EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bu form, ortaokul öğrencilerinin okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ile okula bağlanmalarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda sizinle ve okulunuzla ilgili bir takım sorular vardır. Sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplar çalışmanın sağlıklı bir biçimde sonuçlanmasına yardımcı olacaktır. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Aşağıdaki maddeleri dikkatle okuyunuz. Kendi durumunuza uygun cevabı bulup (X) işareti koyarak işaretleme yapınız.

Lütfen tüm soruları işaretlemeye dikkat ediniz ve isim yazmayınız.

1.Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2. Yaşınız (lütfen rakamla yazınız):

3. Sınıfınız: () 6 () 7 () 8

4.Yıl Sonu Başarı Puanınız: () 40-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100

5. Okul Türünüz: () Taşınmalı Eğitim kurumu () Normal Eğitim Veren Kurum

6. Anne Eğitim Düzeyiniz:

() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite ve üstü Mezunu

7. Baba Eğitim Düzeyiniz:

() Okuryazar değil () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite ve üstü Mezunu

2. BÖLÜM

Yönerge: Aşağıda öğrencilerin okul ortamı hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu (X) işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1.Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
2.Bu okulda olmaktan mutluyum.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
4.Okulumu seviyorum.	1	2	3	4	5
5.Okulumdaki arkadaşlarımla gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
7.Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
8.Bu okulda beni önemseyen arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
10.Öğretmenlerimiz, öğrencilerine çok destek olurlar.	1	2	3	4	5
11.Öğretmenlerimi seviyorum.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
13.Öğretmenlerimiz bir öğrencinin çok çalışıp çalışmadığını bilir.	1	2	3	4	5

3. BÖLÜM

Yönerge: Aşağıda öğrencilerin okul ortamı hakkındaki bakış açılarını yansıtan çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuyun ve her bir ifadenin sizi ne kadar yansıttığını/ sizin için ne kadar doğru olduğu konusunda uygun kutucuğu (X) işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okuldaki işleri nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5	6
2. Okulda büyük ölçüde kendim olabildiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
3.	1	2	3	4	5	6
4. Okulda kendi kararlarımı almakta özgürüm	1	2	3	4	5	6
5. Okulda hoşlandığım şeyleri yapabilirim	1	2	3	4	5	6
6.	1	2	3	4	5	6
7. Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarım, okulda beni önemserler	1	2	3	4	5	6
8. Okulda öğretmenlerimi ve sınıf arkadaşlarımı gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5	6
9.	1	2	3	4	5	6
10. Okulda az sayıda yakın arkadaşım var	1	2	3	4	5	6
11. Son zamanlarda okulda ilgi çekici yeni beceriler öğrenebildim.	1	2	3	4	5	6
12.	1	2	3	4	5	6
13. Okuldaki insanlar yaptığım işlerde iyi olduğumu söylüyorlar	1	2	3	4	5	6
14. Çoğu zaman okuldaki derslerde başarılı olduğumu hissediyorum	1	2	3	4	5	6
15.	1	2	3	4	5	6