



## Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler

Esra Karabağ Köse <sup>1</sup>

### Öz

Araştırmanın amacı, dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörleri incelemektir. Bu amaçla okul içi ve okul dışı bazı değişkenlerin öğrencilerin okul bağlılıklarına etkisi doğrusal regresyon, lojistik yordama ve yapısal regresyon modeli ile incelenmiştir. Ankara ili Altındağ ilçesi Çiçin Bölgesindeki ortaokullarda öğrenim gören 359 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Nüfusun önemli bölümünü, gelir düzeyi çok düşük olan göçmenlerin ve Romanların oluşturduğu bu bölgede, zorunlu okul çağındaki öğrencilerin büyük oranda eğitime katılmadığı ve yüksek suç oranları, parçalanmış ailelerin yoğunluğu, güvenlik sorunları gibi nedenlerle yüksek risk altında oldukları bilinmektedir. Araştırma sonuçları, anne babanın iş ve eğitim durumu, aile bütünlüğü, kardeş sayısı gibi okul dışı değişkenlerin, risk altındaki öğrencilerin okul bağlılığı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkisinin ise anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul yaşam kalitesini içine alan bütüncül bir regresyon modeli oluşturulduğunda, sınıf düzeyi değişkeninin etkisinin istatistiksel anlamını kaybettiği görülmüştür. Doğrulanmış nihai model, dezavantajlı öğrencilerin okul bağlılıklarının en önemli açıklayıcısının okul yaşam kalitesi değişkeni ve özellikle öğretmen faktörü olduğunu göstermektedir.

### Anahtar Kelimeler

Dezavantajlı Okullar  
Risk Altındaki Öğrenciler  
Okul Bağlılığı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.04.2018

Kabul Tarihi: 15.05.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 12.07.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7893

### Giriş

Nitelikli eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, dezavantajlı öğrenciler için sosyoekonomik ve sosyokültürel pozisyonların dönüşümü ve toplumsal dikey hareketlilik açısından aşılması güç bir engelle dönüşmektedir. Akademik başarının yanı sıra öğrencilerin okuldaki duygusal durumlarının da incelendiği PISA araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar, Türkiye’de eğitime erişimde fırsat eşitliğinin en önemli problemlerden birisi olduğunu ve özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin; düşük okul bağlılığı, devamsızlık, akademik performans düşüklüğü ve okul terki gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Ataç, 2017; OECD, 2017; Oral ve McGivney, 2014). Öğrencilerin okul bağlılığı, devamsızlık, okul terki, düşük okul başarısı gibi problemlerin de öncülü olması bakımından önemli bir kavramdır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulun amaçlarını benimsemeleri ve okul içi süreçlere katılımdaki isteklilikleri ile

<sup>1</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [esrakarabag@gmail.com](mailto:esrakarabag@gmail.com)

açıklanan okul bağlılığı olgusu; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda ortaya çıkmaktadır (Finn, 1993; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Öğrenci, öğretmen ve yönetici etkileşimi, öğrencilerin eğitimden beklentileri, eğitim programı ve okul ortamı ile yakından ilgili olan okul bağlılığı (Arastaman, 2009), okul yaşam kalitesinden, devamsızlık oranlarına, okul terklerinden akademik başarıya kadar eğitim sürecinin birçok kritik unsuru üzerinde etkilidir (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Zieman ve Benson, 1981).

Okul bağlılığı ile ilgili araştırmalar (Fall ve Roberts, 2012; OECD, 2017; Zieman ve Benson, 1981), bağlılığı yüksek öğrencilerin devam oranlarının ve okul başarılarının yüksek olduğunu, okul terki risklerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Özellikle okul devamlılığının sağlanmasında en önemli faktörlerden birisi öğrencilerin okul bağlılıklarıdır. Finn'e (1993) göre, öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen önemli değişkenlerden birisi sosyoekonomik düzey farklılaşmasıdır. Sosyoekonomik düzeyin önemli göstergelerinden birisi ise yaşanan muhittir. Okul süreçleri ve çıktıları açısından, okulun bulunduğu muhitin ve aile etkisinin önemli olduğu bilinmektedir (Duncan, 1994; Mickelson, 2016; Kruger, Witziers ve Slegers, 2007; Luyten, Visscher ve Witziers, 2005). Bu bağlamda devamsızlık ve okul terki riski yüksek bir grup olan sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarının incelenmesi, özellikle bu bölgelerde daha yüksek olan okul terklerinin azaltılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü Çin bölgesi kendine özgü sosyolojik özellikleri bakımından sosyal bilimlerin farklı alanlarında çok sayıda araştırma ve teze konu olmuş, şehir merkezinde varoş yerleşim alanı olarak tanımlanan bir bölgedir. Yerleşimcilerin önemli bölümünü, gelir düzeyi çok düşük olan göçmenlerin ve Romanların oluşturduğu bu bölgede, zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin büyük oranda eğitime katılmadığı ve yüksek suç oranları, parçalanmış ailelerin yoğunluğu, güvenlik sorunları gibi nedenlerle yüksek risk altında oldukları bilinmektedir (Açıkgöz, 2014; Eryavaş, 2009; Kara, 2012; Tekin-Karagöz ve Mamur, 2015). Sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan dezavantajlı olan bu bölgede, çok yüksek oranda okul terkleri yaşanmakta ve özellikle çok çocuklu ailelerde zorunlu eğitim çağındaki çocuklar, %50'lere varan oranlarda eğitime devam edememektedir (Eryavaş, 2009). Devamsızlık ve okul terki risklerinin yanı sıra, okul dışı sosyal ortamlardan kaynaklı çok fazla risk unsurunu da barındıran bölgede, eğitim yoluyla toplumsal entegrasyonu ve dikey hareketliliği sağlamanın en önemli aracı okullardır. Dolayısıyla bu bölgedeki öğrencilerin okul bağlılıkları ve eğitim sürecinin dışına çıkmamaları, sadece bu çocuklar için değil geniş toplum kitleleri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin okul bağlılığı, okulla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili çok çeşitli risk faktörleri açısından, önleyici bir izleme ve müdahale alanı olarak da eğitim politikacıları açısından önemli bir olgudur. O'Toole ve Due'ye (2015) göre, risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıkları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bakımlardan diğer öğrencilere göre farklılık göstermektedir. Disiplinlere göre tanımları farklılaşabilen risk altındaki çocuk ya da risk altındaki öğrenci kavramı, psikoloji ve sosyal çalışma gibi alanlarda; ihmal, istismar, çocuk işçiliği ve suça itilme gibi bağlamlarda ele alınırken, eğitim alanındaki riskler; okul terkleri, devamsızlık, okul başarısızlığı olarak öne çıkmaktadır (Nalbant ve Babaoğlu, 2016). Risk altındaki çocuklar; alkol ve madde bağımlılığı, ağır koşullar altında çalıştırılma, ihmal ve istismar, suça sürüklenme gibi pek çok sorunla karşılaşmaktadır (Çoban, 2015). Okul bağlılığının okul içi süreçlerin yanı sıra; suça karışma, madde bağımlılığı, şiddet ve intihar eğilimi gibi faktörler açısından öğrenciler üzerindeki etkileri (Blum, 2005; Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003), yüksek risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarının çok yönlü incelenmesini daha da önemli hale getirmektedir.

Dezavantajlı öğrencilerde okul bağlılığının bir başka önemli boyutu veli ve okul ilişkileri ile ilgilidir. Okul ile veli/toplum ilişkilerinin öğrencilerin okul bağlılığı üzerindeki önemli etkileri (McDowall ve Schaugency, 2016; Murray, 2009) göz önüne alındığında, dezavantajlı bölgelerdeki okullarda okul toplum ilişkilerinin zayıf olmasının öğrencilerin okul bağlılıkları açısından da bir dezavantaj oluşturduğu söylenebilir. Anne ve babalar ile ilgili önemli olan bir alt boyut da, araştırmanın yapıldığı bölgede yoğun olarak karşılaşılan parçalanmış aile sorunudur. Ailenin bütünlüğünün

özellikle şiddet ve boşanma gibi nedenlerle dağılmasının öğrencilerin eğitim sürecine olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir (Fall ve Roberts, 2012; Şentürk, 2012). Türkiye’de eğitim niteliğinin %52 oranında anne baba özellikleri ile ilişkili olduğu (Yıldırım, 2009) düşünüldüğünde, anne baba desteğinden yoksun olan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmaları açısından okulun önemi artmaktadır. Bu bağlamda okul içi ve okul dışı değişkenlerin bütüncül bir modelde karşılaştırmalı olarak etki analizinin yapılması önemli görülmektedir.

Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki çocukların refah düzeyini yükseltmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı gibi kurumlar ve yerel yönetimler tarafından, çok sayıda sosyal destek mekanizması işe koşulmaktadır (Köse ve Öztürk, 2018; Kurtulmuş, 1988). Kurtulmuş’a (1995) göre sosyal yardımların temel amaçlarından birisi dezavantajlı çocuklar için fırsat eşitliğinin artırılmasıdır ve ailenin güçlendirilmesi en az eğitim politikaları kadar önemlidir. Yine Kalkınma Ajansları, Avrupa Birliği, UNICEF, UNESCO gibi ulusal ve uluslararası kuruluşların fonları ile desteklenen projelerde bu grupta yer alan çocuklara yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir (European Commission, 2019; Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2018). Agasisti, Avvisati, Borgonovi ve Longobardi’ye (2018) göre, okul ve sınıf temelli yaklaşımlar yoluyla dezavantajlı öğrencilerin okul süreçlerindeki yılmazlığını artırmak mümkündür. Bu çocukların ait oldukları sosyokültürel çevrenin kısır döngüsünü kırabilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması için okulun görev ve sorumluluk alanında yapılabilecek çalışmalar ise okul yaşam kalitesinin iyileştirilmesine işaret etmektedir. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşamı memnuniyetleri ile yakından ilgili ve onların okuldaki mutlulukları ile açıklanan bir kavramdır. Okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalar, öğrencilerin okul bağlılığı ile bu değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Argon ve İsmetoğlu, 2016; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Lee, Zhang ve Song, 2011; Özdemir, 2017). Okul bağlılığının alt boyutlarını oluşturan; aidiyet duygusu, okuldan hoşlanma, öğretmenlerden ilgi ve destek görme, okulda akademik bir gelecek görme gibi faktörlerin (Blum, 2005), okul yaşam kalitesinin alt boyutları olan; olumlu ve olumsuz duygular, statü, öğretmen öğrenci etkileşimi, başarı ve fırsatlar gibi alt boyutlarla (Mok ve Flynn, 2002) önemli paralellikler gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede özellikle dezavantajlı grupta yer alan ve zorunlu eğitim çağında dahi okullaşma oranlarının çok düşük olduğu (Eryavaş, 2009), yüksek risk altındaki öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin araştırmaya dahil edilmesi önemli görülmüştür.

Maddox ve Prinz’e göre (2003), öğrencilerin okul bağlılıkları, okul ortamının yanı sıra, aile ortamı, sosyoekonomik ve sosyokültürel statü, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerden de etkilenmektedir. Yine pek çok araştırma, okul bağlılığında aile ve sosyal çevre ile ilgili değişkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Ainley, Foreman ve Sheret, 2013; Bellici, 2015; Fall ve Roberts, 2012; Finn, 1993). Öğrencilerin sosyolojik aidiyetleri ile okul bağlılıklarının incelendiği PISA araştırmaları da bu doğrultuda önemli bulgular ortaya koymaktadır. Özellikle çoklu dezavantajların bileşimi, okul bağlılığı düzeyinde %90'lara varan çok büyük farklara neden olabilmektedir (OECD, 2000). Bu bakımdan sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan en alt grupta yer alan öğrencilerin okul bağlılıklarının ele alındığı bu araştırmada, öğrencilerin toplumsal statü düzeylerinin önemli belirleyicileri arasında sayılabilecek olan (OECD, 2017) anne babalarının eğitim ve istihdam durumu ile kardeş sayısı değişkenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Yine öğrencilerin eğitim süreci açısından etkisi önemli olan faktörlerden birisi de aile bütünlüğüdür (Şentürk, 2012). Parçalanmış aile sorununun yaygın olduğu bu bölge için aile bütünlüğünün de bir değişken olarak modelde test edilmesi önemli görülmüştür. Gerek okul bağlılığı ile ilgili gerekse okul yaşam kalitesi ile ilgili pek çok araştırma, sosyoekonomik düzey ve aile ile ilgili değişkenlerin etkilerini ortaya koymaktadır (Arastaman, 2009; Brewster ve Bowen, 2004; Finn, 1993; OECD, 2017). Ayrıca araştırma modelini daha güçlü hale getirmek ve çok yönlü değerlendirmelere imkân sağlamak amacıyla, araştırmalarda (Bellici, 2015; Finn, 1993; Maddox ve Prinz, 2003; Sağlam ve İkiz, 2017) öğrencilerin okul bağlılığını farklılaştırdığı belirlenen cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri de modele alınmıştır.

Araştırmada ele alınan kavramlarla ilgili alanyazın çerçevesinde test edilecek temel hipotez, okul içi değişken olarak okul yaşam kalitesi ve sınıf düzeyinin, okul dışı değişken olarak da aile ile ilgili demografik özelliklerin dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkili olacağı şeklindedir. Buna göre araştırmanın amacı, dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin çok yönlü olarak incelenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba istihdam durumu, aile bütünlüğü, kardeş sayısı) ve okul yaşam kalitesi algılarının okul bağlılıkları üzerindeki etkileri, bütüncül bir modelde, doğrusal regresyon, lojistik yordama ve yapısal regresyon modeli ile incelenmiştir.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

İlişkisel tarama modelinde yapılandırılan araştırmada, öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde etkili olan okul içi ve okul dışı değişkenleri incelenmek üzere doğrusal, lojistik ve yapısal regresyon modelleri oluşturulmuştur. Buna göre, öğrencilerin okul bağlılığı üzerinde etkili olabileceği varsayılan; okul yaşam kalitesi, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, aile bütünlüğü ve kardeş sayısı değişkenleri, doğrusal regresyon analizi, çok düzeyli (multinomial) lojistik regresyon analizi ve yapısal regresyon modeli ile değerlendirilmiştir.

### *Evren ve Örneklem*

Ankara Altındağ ilçesi Çiçin Bölgesindeki ortaokullarda, 2015/2016 eğitim ve öğretim yılında öğrenimini sürdüren öğrenciler araştırma evreni olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 359 öğrenci oluşturmuştur. Kayıp veriler hariç tutulduğunda araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	<i>n</i>	%	
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	89	25.4
	6. Sınıf	76	21.7
	7. Sınıf	89	25.4
	8. Sınıf	97	27.6
Cinsiyet	Kadın	180	51.3
	Erkek	171	48.7
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	31	27.1
	2-3 kardeş	236	48.4
	4 ve üzeri kardeş	84	24.5
Aile Bütünlüğü	Anne Baba Ayrı	46	13.1
	Anne Baba Birlikte	305	86.9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	141	40.2
	Ortaokul	144	41.0
	Lise ve üzeri	66	18.8
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	95	27.1
	Ortaokul	170	48.4
	Lise ve üzeri	86	24.5
Anne İş Durumu	Çalışıyor	58	16.5
	Çalışmıyor	293	83.5
Baba İş Durumu	Çalışıyor	276	78.6
	Çalışmıyor	75	21.4

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarının genel olarak düşük olduğu, annelerin genel olarak çalışmadığı, babaların önemli bir bölümünün de işsiz olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı bakımından ailelerin genellikle çok çocuklu olduğu, aile bütünlüğü incelendiğinde ise ailelerin önemli bir bölümünde anne babanın ayrı olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre (TÜİK, 2011), 15-60 yaş arasında ölümler de dâhil olmak üzere eşinden ayrı olanların oranının tüm ülkede %3.94 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bölgedeki %13.1 düzeyindeki parçalanmış aile oranının yüksekliği anlaşılmaktadır.

Katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin, alanyazında bölgenin sosyokültürel profili ile ilgili olarak vurgulanan eğitim, istihdam ve aile bütünlüğü gibi özelliklerle uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre katılımcıların demografik özellikleri, okul bağlılığı açısından yüksek bir risk grubunda yer aldıklarına işaret etmektedir.

### *Ölçme Araçları*

Araştırmada ölçme aracı olarak, öğrenci okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesi ölçekleri kullanılmıştır.

*Okul Bağlılığı Ölçeği:* Arastaman (2006) tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek 27 maddeden ve beş faktörden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .65 ile .83 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında ise beş faktörlü bir yapıya sahip ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, alt boyutlar için .71 ile .84 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre, beş faktörün açıkladığı toplam varyans %56.92 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak üzere yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, iyi düzeyde uyum değerleri vermektedir [ $\chi^2/sd=1.72$ ; GFI=.90; CFI=.95; NFI=.89; RMSEA=.045]. Buna göre beş faktörlü ölçme modelinin toplanan veri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

*Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği:* Sarı (2012) tarafından beşli Likert tipinde geliştirilen ölçek 35 maddeden ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .69 ile .83 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında ise beş faktörlü bir yapıya sahip ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, alt boyutlar için .69 ile .84 arasında değişmektedir. AFA sonuçlarına göre, alt boyutlarca açıklanan toplam varyans %47.03 olarak belirlenmiştir. Ölçek alt faktörlerinin yapı geçerliliğine ilişkin ek kanıt elde etmek üzere yapılan DFA sonuçları kabul edilebilir düzeyde uyum değerleri vermektedir [ $\chi^2/sd=1.79$ ; GFI=.87; CFI=.88; NFI=.78; RMSEA=.047]. Özellikle Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) mükemmel düzeyde sonuç vermektedir. Buna göre beş faktörlü ölçme modelinin toplanan veri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

### *Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi*

Araştırmanın veri toplama süreci, gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Ölçek uygulamalarının yapılacağı sınıflar konusunda okul yöneticileri ile gerekli planlamalar yapılmış ve uygulama yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Veri toplama süreci, sınıf öğretmenleri ile birlikte yürütülmüş, öğrenciler araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Gönüllü olan öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçek uygulama süreci ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Toplanan ölçekler ön incelemeye tabi tutulmuş, eksik ya da hatalı doldurulmuş formlar elendikten sonra elde kalan ölçekler analiz edilmiştir. Veri analizi için SPSS 20 ve Amos 18 veri analizi programları kullanılmıştır. Veri setindeki kayıp veriler incelenerek, tesadüfi dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün %5'inden daha küçük olduğu görülmüştür. Eksik verilerin ataması, beklenti maksimizasyon algoritması kullanılarak tamamlanmıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde kayıp veri bulunan 8 verinin silinmesi ile geriye kalan 351 öğrenciye ait veriler analizde kullanılmıştır.

Araştırmada doğrusal ve lojistik regresyon analizleri ile yapısal regresyon modelinin kullanıldığı üç aşamalı bir analiz süreci izlenmiştir. İlk aşamada sürekli değişkenler arasında doğrusal regresyon analizi, ikinci aşamada demografik değişkenlerin dahil edildiği lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Son aşamada ise lojistik regresyonun anlamlı değişkenleri ile yapısal regresyon modeli

oluşturulmuş ve yol analizi gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada lojistik regresyon analizi kullanılmasının temel sebebi, çok değişkenli analizde regresyon varsayımlarını karşılamada sağladığı esnekliktir. Lojistik regresyon modeli bağımlı değişken üzerinde etki potansiyeli olan çok sayıda sürekli ve kategorik değişkenin eş zamanlı olarak bütünsel bir modelde incelenmesini sağlaması bakımından güçlü bir analiz yöntemidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Lojistik regresyon analizinde, sekiz demografik yordayıcı ve beş okul yaşam kalitesi yordayıcısının eklenmesiyle çıktının üç kategorisinden birinde (düşük, orta ve yüksek bağlılık düzeyi) grup üyeliğini yordamak üzere sıralı lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Demografik yordayıcılar; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba iş durumu, aile bütünlüğü ve kardeş sayısıdır. Okul yaşam kalitesi değişkenleri ise; öğrenci, öğretmen, yönetim, duygu, statü boyutlarında ele alınmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan öğrencilerin okul bağlılığı, iki aşamalı yığılma analizi ile kategorik bir değişken haline getirilmiştir. Yığılma analizi sonucunda oluşan kümeler ve bu kümelere ilişkin değerler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Okul Bağlılığı İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları

Küme	N	%	$\bar{X}$	SS
Düşük	60	24.3	2.57	.52
Orta	144	45.3	3.68	.27
Yüksek	147	30.4	4.58	.27
Toplam	351	100	3.87	.79

Tablo 2 incelendiğinde, okul bağlılığı düzeylerine göre öğrencilerin; düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı gruba ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılıkları düzeyi ise genel ortalamada yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada temel regresyon varsayımlarını test etmek üzere; dağılımın normalliği ve homojenliği, değişkenler arası otokorelasyon ve çoklu bağlantı durumları incelenmiş ve veri setinin gerekli varsayımları karşıladığı anlaşılmıştır. Değişkenler arası çoklu bağlantılılık değerleri için en yüksek r değerinin .49 olduğu görülmüştür. Otokorelasyon için Durbin-Watson değeri, (DW=1.8 < 4) olarak hesaplanmıştır. Veri dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında yer aldığı, histogram ve p-plot grafiklerinin doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı görülmüştür. Veriye ilişkin en büyük varyans şişkinliği değeri ise (VIF=1.38) olarak belirlenmiştir. İkinci aşama lojistik regresyon analizinde, bağımsız değişkenlerin biri dışında tamamı nominal ve ordinal kategorik değişkenlerden oluştuğu için doğrusal ve çoklu bağlantı durumu analizleri yapılmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Multinomial lojistik regresyon modelinin uyum iyiliği için tüm yordayıcıların bir arada olduğu modelde Sapma ve Pearson kriterleri birlikte değerlendirilmiştir. Oluşturulan modelin açıklama gücü, Cox & Snell, McFadden ve Nagelkerke R<sup>2</sup> değerleri ile değerlendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin okul bağlılığı gruplarını yordamada bağımsız değişkenlerin açıklayıcılığı güçlü bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin okul bağlılığı grubunu doğru sınıflandırma oranı genel olarak %63 bulunmuştur. Söz konusu oran okul bağlılığı yüksek grup için %74, orta düzey grup için %63 ve düşük grup için %35 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliliği AFA ve DFA ile test edilmiştir. İç güvenilirlik için ölçek alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları değerlendirilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada öncelikle öğrenci okul bağlılığı ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda okul yaşam kalitesinin, okul bağlılığının ( $\beta=.44$ ;  $p < .01$ ) anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Modele göre okul yaşam kalitesinin okul bağlılığındaki değişimin %19'unu açıkladığı görülmüştür. İkinci aşamada daha güçlü bir model elde etmek üzere demografik değişkenler modele dahil edilmiş ve multinominal lojistik regresyon analizi yapılmıştır.

Demografik yordayıcıların ve okul yaşam kalitesi yordayıcılarının birlikte kullanılmasıyla yapılan lojistik regresyon analizi sonuçları, sapma ölçütüne göre, iyi bir model uyumu ortaya koymaktadır  $\chi^2(664, N=351)=554.36, p = .99$ . Tabachnick ve Fidell'e (2007, s. 486) göre, istatistiksel modelin anlamlılığı için sapma değerinin .05 düzeyinde anlamlı olmaması gerekmektedir. Model uyumuna ilişkin değerler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Tahmin Edilen Modele İlişkin Olabilirlik Oran Testleri

Model	Modelin Uyum Bilgisi				Uyum İyiliği		Pseudo	R2
	-2 Log Olabilirlik	$\chi^2$	sd	p	p	Cox ve Snell		
Sabit Terimli	724.457				Pearson	.346	Nagelkerke	.44
Doymuş	555.007	169.450	36	.000	Sapma	.999	McFadden	.23

Yalnız demografik yordayıcıların kullanıldığı ilk model anlamlı bulunurken ( $\chi^2(340, N=351)=370.43, p=.12$ , Nagelkerke  $R^2=.12$ ) daha sonra 5 okul yaşam kalitesi yordayıcı değişkeninin eklenmesi ile sözde  $R^2$  değerinde önemli bir artış (Nagelkerke  $R^2=.44$ ) elde edilmiştir. Yaşam kalitesi değişkeni içeren ve içermeyen modellerin log-olasılık oranları karşılaştırıldığında söz konusu değişkenlerin modelde istatistiksel anlamda manidar bir iyileşme gerçekleştirdiği görülmüştür  $\chi^2(10, N=351)=131.61, p<.05$ ).

Okul yaşam kalitesi ile ilgili yordayıcıların dahil ve hariç tutulduğu modelleri karşılaştırmak yoluyla her bir yordayıcının modele katkısı Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Demografik Değişkenlerin ve Okul Yaşam Kalitesinin Bir Fonksiyonu Olarak Öğrenci Okul Bağlılığının Yordanması

Etki	Atmak için $\chi^2$	sd	p	Model $\chi^2$
<b>Demografikler</b>				
Cinsiyet	11.017	2	.004	
Kardeş Sayısı	2.409	4	.661	
Sınıf	9.196	6	.163	
Anne Eğitim Durumu	5.180	4	.269	
Baba Eğitim Durumu	6.360	4	.174	
Anne İstihdam	.662	2	.718	
Baba İstihdam	2.928	2	.231	
Aile Bütünlüğü	.343	2	.843	
Tüm Demografik Değişkenler				38.487
<b>Okul Yaşam Kalitesi</b>				
Öğrenci	2.602	2	.272	
Öğretmen	44.404	2	.000	
Yönetim	7.516	2	.023	
Duygu	.839	2	.658	
Statü	8.175	2	.017	
Tüm Değişkenler				170.097

Tablo 4'te görüldüğü gibi, değişkenlere ait olabilirlik oranları incelendiğinde, okul yaşam kalitesi değişkeninin öğretmen, yönetim ve statü boyutları ile cinsiyet değişkeninin değerleri anlamlı bulunmuş ve dört yordayıcı, modeli istatistiksel olarak anlamlı ölçüde iyileştirmiştir ( $p<.05$ ). Buna göre öğrencilerin okul bağlılıkları, cinsiyet değişkeni ve okul yaşam kalitesi değişkenleri tarafından yordanabilmektedir.

Araştırma değişkenlerinin ki-kare testlerini ve ihtimal oranları ile %95 güven aralıklarını gösteren değerler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Demografik Değişkenlerin ve Yaşam Kalitesinin Bir Fonksiyonu Olarak Okul Bağlılığının Lojistik Regresyon Analizi\*

Değişkenler	B	Wald X <sup>2</sup> -test	İhtimal Oranı	İhtimal Oranları %95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Öğrenci	-.343	2.316	.710	.457	1.104
Öğretmen	.645	5.843	1.905	1.130	3.213
Yönetim	.487	4.812	1.628	1.053	2.516
Duygu	.012	.002	1.012	.611	1.675
Statü	.146	.511	1.157	.776	1.725
5. sınıfa karşı 8. sınıf	-.095	.037	.910	.348	2.375
6. sınıfa karşı 8. sınıf	1.086	3.790	2.963	.993	8.847
7. sınıfa karşı 8. sınıf	.604	1.876	1.830	.771	4.343
Kadına karşı erkek	.025	.005	1.025	.507	2.073
Çalışan anneye karşı çalışmayan	.022	.002	1.023	.414	2.526
Çalışan babaya karşı çalışmayan	-.646	1.928	.524	.211	1.304
İlkokul mezunu anneye karşı lise mezunu anne	.828	2.328	2.290	.790	6.637
Ortaokul mezunu anneye karşı lise mezunu anne	.747	2.300	2.110	.804	5.538
İlkokul mezunu babaya karşı lise mezunu baba	-.894	2.245	.409	.127	1.317
Ortaokul mezunu babaya karşı lise mezunu baba	-1.033	4.337	.356	.135	.941
Tek kardeşe karşı 4 ve üzeri kardeş	.573	.664	1.773	.447	7.031
2 veya 3 kardeşe karşı 4 ve üzeri kardeş	.342	.622	1.408	.602	3.293
Dağılmış aileye karşı bütün aile (Sabit)	-.148	.092	.862	.332	2.243
	-2.058	2.276			
Öğrenci	-.372	2.208	.689	.422	1.126
Öğretmen	1.750	31.731	5.755	3.130	10.579
Yönetim	.639	7.185	1.895	1.187	3.023
Duygu	.172	.380	1.188	.688	2.051
Statü	.585	6.058	1.795	1.127	2.860
5. sınıfa karşı 8. sınıf	.358	.425	1.431	.487	4.202
6. sınıfa karşı 8. sınıf	.917	2.141	2.503	.732	8.551
7. sınıfa karşı 8. sınıf	.987	3.657	2.684	.976	7.385
Kadına karşı erkek	.937	5.327	2.553	1.152	5.657



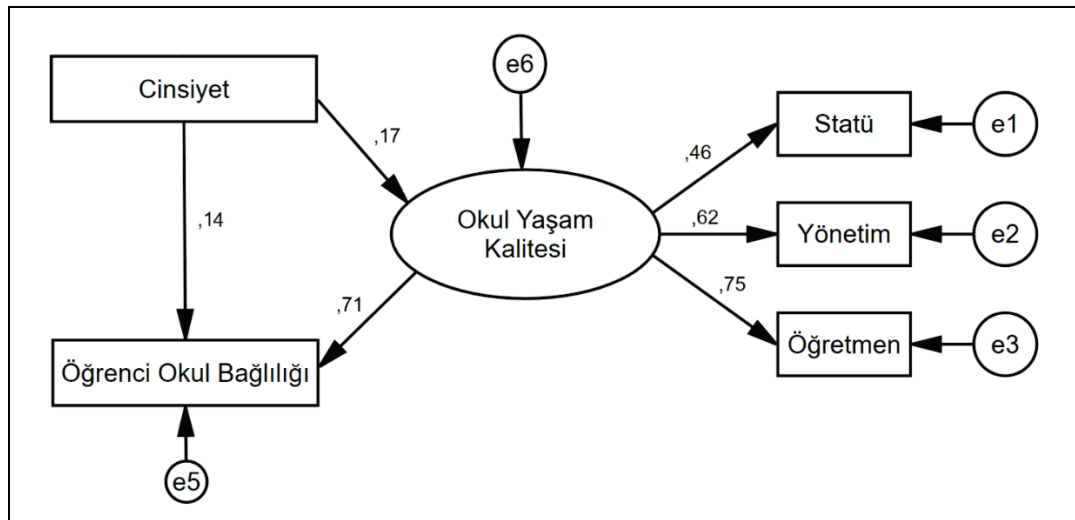
Tablo 5. Devamı

Değişkenler	B	Wald X <sup>2</sup> -test	İhtimal Oranı	İhtimal Oranları %95 Güven Aralığı	
				Alt	Üst
Çalışan anneye karşı çalışmayan	-.295	.299	.744	.259	2.142
Çalışan babaya karşı çalışmayan	-.863	2.709	.422	.151	1.179
İlkokul mezunu anneye karşı lise mezunu anne	.354	.322	1.425	.419	4.852
Ortaokul mezunu anneye karşı lise mezunu anne	-.031	.003	.970	.319	2.949
İlkokul mezunu babaya karşı lise mezunu baba	-1.278	3.536	.279	.074	1.056
Ortaokul mezunu babaya karşı lise mezunu baba	-1.212	4.731	.298	.100	.887
Tek kardeşe karşı 4 ve üzeri kardeş	.019	.001	1.019	.204	5.089
2 veya 3 kardeşe karşı 4 ve üzeri kardeş	.441	.836	1.554	.604	4.002
Dağılmış aileye karşı bütün aile (Sabit)	.083	.022	1.086	.359	3.287
	-8.768	28.358		.	.

\*Analizde referans grubu olarak okul bağlılığı düşük bulunan gruptaki öğrenciler alınmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde okul bağlılığı gösterdikleri, erkek öğrencilerin düşük bağlılık gösterme ihtimallerinin yaklaşık 2.5 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan okul yaşam kalitesinin öğretmenle ilgili boyutunun, öğrencilerin okul bağlılığı ihtimalini yaklaşık 6 kat artırdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, lojistik regresyon modelindeki katkısı anlamlı bulunan değişkenlerin model uyumunu değerlendirmek üzere, bu kez okul bağlılığının sürekli değişken olarak tanımlandığı yapısal regresyon modeli test edilmiştir. Modele ilişkin değerler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeline İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde, okul yaşam kalitesi ve cinsiyet değişkenlerinin okul bağlılığı üzerindeki etkisini tanımlayan modelin iyilik uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir [ $\chi^2/sd = 1.36$ ; RMSEA = .03; SRMR = .02; CFI = .99; GFI = .99; AGFI = .97; IFI = .99; TLI = .99; NFI = .98].

## Tartışma

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul bağlılığı ile ilgili genel alanyazın incelendiğinde öğrencilerin genellikle orta düzeyde okul bağlılığı gösterdikleri anlaşılmaktadır (Arastaman, 2009; Özdemir, 2017). Benzer araştırma bulguları ile nispeten farklılaştığı görülen bu sonuç, dezavantajlı öğrencilerin okul dışı sosyal yaşamlarında ve aile ortamında bulamadıkları güvenli ortam ve sağlıklı sosyalleşme imkânlarını okulda bulmaları ile açıklanabilir. Arastaman (2009) tarafından yapılan araştırma, aile geliri yüksek olan öğrencilerin okul bağlılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçları, destekler nitelikte başka bir çalışmada ise (Gutiérrez, Tomás, Romero ve Barrica, 2017) orta-alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okul bağlılıkları yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın örneklemini için olduğu gibi, okulun dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkilerinin, sosyoekonomik düzeyi iyi olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu ortaya koyan geniş bir alanyazın bulunmaktadır. Bu anlamda bulgular, dezavantajlı öğrencilerin eğitimin etkilerine karşı daha duyarlı olduklarını vurgulayan alanyazınla da tutarlıdır (Coleman vd., 1966; Reynolds vd., 2014; Sammons, 2010). Eryavaş'a (2009) göre, bu bölgede çok sayıda çocuk erken yaşta çalışmak zorunda kaldığı için okula devam edememektedir. Ailelerin çocuklarını eğitime devam ettirme yönündeki tutumları çok düşüktür ve özellikle çok çocuklu ailelerde zorunlu eğitim döneminde olduğu halde eğitime erişim sağlayamayan çocuk oranı %50'lere yaklaşmaktadır (Eryavaş, 2009). Buna göre, yaşamak mecburiyetinde oldukları muhit nedeniyle zorlu yaşam koşullarına maruz kalan ve yüksek risk altındaki bu öğrencilerin okul bağlılıklarının normalin üzerinde olması daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu sonuç eğitim yönetimi ve politikaları açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin yüksek bulunan okul bağlılığı, bu ve benzeri bölgelerdeki toplumsal dönüşüm sürecinin desteklenmesine yönelik politikalarda okulun ve eğitimin büyük bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca bu ve benzeri bölgelerdeki öğrencilerin aile ve toplum desteğinden yoksun oluşu, okulun görev ve sorumluluklarını artırmaktadır. Diğer taraftan hedef kitlenin büyüklüğü, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi ile ilgili politikaları stratejik bir öncelik haline getirmektedir. Bu bağlamda, 2012 yılında, zorunlu temel eğitim dönemi olan 6-14 yaş grubunda yaklaşık 292.000 çocuk işçinin varlığını raporlayan araştırma sonuçları (TÜİK, 2013) ve 2018 yılının çocuk işçiliği ile mücadele yılı ilan edilmesi (Başbakanlık, 2018), zorlu yaşam koşullarının Türkiye'de çok büyük bir çocuk nüfusu için, eğitim açısından risk oluşturan önemli bir problem durumu olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadaki diğer bir bulgu, dezavantajlı okullarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre iki buçuk kat daha fazla okul bağlılığı gösterme ihtimali olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında pek çok araştırmacı (Arastaman, 2009; Fernandez-Lasarte, Goñi, Camino ve Ramos-Díaz, 2019; Maddox ve Prinz, 2003; Sağlam ve İkiz, 2017) tarafından ortaya konulan, öğrencilerin okul bağlılığı ile cinsiyet arasındaki ilişki, risk altındaki dezavantajlı öğrenciler için de teyit edilmiştir. Dolayısıyla okul yönetimleri tarafından özellikle dezavantajlı erkek öğrenciler için okul bağlılığını artıracak tedbirlere öncelik verilmelidir. Diğer taraftan, kız öğrencilerin önemli ölçüde daha yüksek bulunan okul bağlılıkları ise özellikle kültürel nedenlerle eğitim dışında kalan kız çocukların okullaşması ile ilgili toplumsal sorunların aşılması için büyük bir fırsattır. Benzer şekilde, araştırmanın yürütülmüş olduğu bölgedeki gibi, suç, güvenlik, madde bağımlılığı gibi risk faktörlerinin yüksek olduğu dezavantajlı toplum kesimlerinin kültürel dönüşümünde ve toplumsal entegrasyonunda, kız öğrencilerin yüksek düzeydeki okul bağlılıkları önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Pek çok araştırma öğrencilerin okul bağlılıklarının anne baba eğitim ve iş durumları ile sınıf düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koyarken (Finn, 1993; Garcia-Reid, Peterson ve Reid, 2015; Gutiérrez vd., 2017; Maddox ve Prinz, 2003) bu çalışmada söz konusu değişkenlerin etki düzeyinin anlamlı bulunmaması çalışmanın bir diğer önemli sonucudur. Öğrenciler arasında ailevi açıdan eğitim süreçlerine etki edecek bir farklılaşma bulunmadığına işaret eden bu sonuç, öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri bakımından, *zayıflıkta ortaklık* ile açıklanabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları, risk altındaki öğrenciler için okul içi süreçlerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Coleman Raporu gibi önemli araştırmalarca da vurgulandığı

üzere, aile ve toplumun yüksek eğitim ve gelişmişlik düzeyi, öğrenci başarısında okulun etkisini azaltırken, toplumsal gelişmişlikteki düşüş öğrenciler üzerinde okul etkisini artırmaktadır (Coleman vd., 1966; Heyneman ve Loxley, 1983). Benzer şekilde, sosyoekonomik dezavantajların öğrenciler üzerindeki etkilerinin okul içi uygulamalarla azaltılabildiğini gösteren bulgular (Charalambous, Kyriakides ve Creemers, 2018; Strand, 2014), bu konuda okul düzeyindeki politika ve uygulama alanının önemini göstermektedir. Yine araştırmalar, ilköğretimden ortaöğretime doğru ilerledikçe yani sınıf düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okul bağlılıklarının azaldığını ortaya koymaktadır (Bellici, 2015; Finn, 1993). Söz konusu tespiti, bu araştırmanın bulguları da desteklemektedir. Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi değişkeninin modele dahil edilmesi, sınıf düzeyi değişkeninin okul bağlılığı üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamını kaybetmesini sağlamıştır. Buna göre, sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak azalmakta olan okul bağlılığını artırmanın önemli bir yolu, öğrencilerin okul yaşam kalitelerini artırmaktan geçmektedir.

Araştırma bulguları, dezavantajlı bölge okullarındaki risk altındaki öğrenciler için okul yaşam kalitesinin okul bağlılıkları üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi, okul yaşam kalitesinin öğretmen boyutunun öğrencilerin okul bağlılığı üzerindeki büyük etkisidir. Sonuçlar, dezavantajlı bölgelerdeki risk altındaki öğrenciler için özellikle öğretmen-öğrenci etkileşiminin çok büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerle kuracakları güçlü etkileşimin okul bağlılıkları ile öğrenci tutum ve davranışları üzerindeki etkisi (Blazar ve Kraft, 2017; Brewster ve Bowen, 2004; Cemalcılar, 2010; Nichols, 2008) alanyazında da vurgulanmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmaların pek çoğunda, öğretmen faktörünün öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisinin aile ve akran etkisi gibi faktörlerle yakın düzeylerde olduğu görülmektedir (Garcia-Reid vd., 2015). Diğer taraftan dezavantajlı öğrencilerin fırsat sunulduğu takdirde eğitime daha açık oldukları da bilinmekte ve bu öğrencilerin bağlılığını artırmak için öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin okulun yaptığı her şeyin merkezinde yer alması gerektiği ileri sürülmektedir (Reynolds vd., 2014; Smyth ve Fasoli, 2007). Bu bakımdan risk altındaki dezavantajlı öğrencilerle etkileşimi güçlendirmek üzere öğretmenlerin çok yönlü olarak desteklemesi, okul yaşam kalitesi ile ilgili diğer tüm eğitim politikası girişimlerinden daha önemlidir. Eğitim sistemlerinin dezavantajları telafi etme gücünün, dezavantajlı öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çok sayıda ülkeyi kapsayan geniş bağlamli araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Gustafsson, Nilsen ve Hansen, 2018; Heyneman ve Loxley, 1983). Araştırma sonuçları, alt sosyoekonomik bölgelerdeki okullarda öğrenci öğretmen etkileşiminin görece daha nitelsiz olduğunu ve öğretmen yetersizliği, hızlı öğretmen devir daimi gibi sorunların okul terklerinin en önemli sebepleri arasında yer aldığını ortaya koyan bazı araştırma bulguları (Ferguson, Horwood ve Boden, 2008; Wallin, 2007) ile birlikte değerlendirildiğinde, bu ve benzeri bölgelerde görev yapan öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesi için merkezi ve yerel düzeyde özel politikalar gerektiği söylenebilir.

Yoğun göç alan riskli bölgelerdeki toplumsal dönüşüm sürecinin ve toplumsal dikey hareketliliğin desteklenmesine yönelik politikalarda, okulun ve özellikle öğretmenlerin önemli bir politika alanı olarak değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koyan sonuçlar, araştırmanın yüksek risk altındaki çocuklarla ilgili alanyazına özgün bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte iç ve dış göç alan benzeri bölgelerde, nitel desenle güçlendirilmiş daha ileri araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Özellikle yüksek risk altındaki çocukların yaşama tutunmasında okulun ve eğitimin etkilerini incelemek üzere uzun süreli boylamsal akademik çalışmalara ve izleme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ortaya konulan temel sonuçlar aşağıda özetlenmektedir. Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrenciler için; (1) öğrencilerin okul bağlılıkları yüksek bulunmuştur, (2) kız öğrencilerin okul bağlılığı anlamlı ölçüde erkeklerden daha yüksektir, (3) öğrencilerin okul dışı özelliklerini tanımlayan anne baba eğitim ve istihdam durumu, aile bütünlüğü, kardeş sayısı değişkenleri okul bağlılığı üzerinde etkili değildir, (4) öğrencilerin sınıf düzeyi okul bağlılıkları üzerinde etkili olmakla birlikte, okul yaşam kalitesi bu etkiyi azaltmaktadır, (5) öğrencilerin okul bağlılıkları üzerinde, okul yaşam kalitesi ve özellikle öğretmen öğrenci etkileşimi en büyük etkiye sahip değişkendir. Bu sonuçlara dayalı olarak, politika belirleyiciler ve uygulayıcılar için; (1) risk altındaki öğrencilerin oldukça yüksek bulunan okul bağlılıklarının bu öğrencilerin topluma kazandırılması için stratejik bir fırsat olarak değerlendirilmesi, (2) okul bağlılığını artırmaya yönelik tedbirlerde erkek öğrencilere öncelik verilmesi, (3) öğrencilerin okul yaşam kalitesini artırmaya yönelik tedbirler alınması, (4) okul bağlılıklarını artırmak için öncelikli olarak okul içi süreçlere ve özellikle öğretmen odaklı politikaları ağırlık verilmesi ve (5) risk altındaki öğrencilerin eğitim aldığı dezavantajlı okullarda görev yapacak öğretmenlerin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik özel politikalar geliştirilmesi önerilmektedir. Araştırmacılar için ise okul içi süreçler açısından, öğrenci kişisel özelliklerinin, akran ilişkilerinin ve başarı düzeylerinin de dâhil edildiği araştırma modellerinin test edilmesi önerilmektedir. Yine bu araştırmanın sonuçları, benzeri sosyokültürel gruplarda tekrar test edilebilir. Ayrıca aykırı durum örneği sayılabilecek olan bu tür gruplarla yapılacak çalışmaların nitel boyutla desteklenmesi, toplumsal gerçekliğin daha net değerlendirilebilmesine imkan tanıyacaktır.

## Kaynakça

- Açıköz, A. T. (2014). *Kentsel dönüşümün ekonomik, mekânsal, sosyal etkileri ve kamunun rolü: Ankara Gültepe (Çinçin) örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. ve Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Ainley, J., Foreman, J. ve Sheret, M. (2013). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69-80. doi:10.1080/00220671.1991.10702816
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. ve Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Argon, T. ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(27), 238-250.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 59-86. doi:10.15390/EB.2017.7124
- Başbakanlık. (2018). 2018 çocuk işçiliği ile mücadele yılı genelgesi. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180220-3.pdf> adresinden erişildi.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Blazar, D. ve Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. doi:10.3102/0162373716670260
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving students’ lives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Brewster, A. B. ve Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67. doi:10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. doi:10.1002/pits.10092
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students’ sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272. doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Charalambous, E., Kyriakides, L. ve Creemers, B. P. M. (2018). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group- randomisation study. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 42-52. doi:10.1016/j.stueduc.2016.06.001
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf> adresinden erişildi.
- Çoban, S. (2015). Türkiye’de risk altındaki çocuklar ve çocuk suçluluğu üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları*, 52(2015-2), 791-810. doi:10.18368/IU/sk.24682
- Duncan, G. J. (1994). Families and neighbors as sources of disadvantage in the schooling decisions of white and black adolescents. *American Journal of Education*, 103(1), 20-53.
- Eryavaş, Ö. (2009). *Gecekondu alanlarının dönüşümü: Ankara Gültepe Mahallesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- European Commission. (2019). *Erasmus+ programme guide*. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_en_0.pdf) adresinden erişildi.
- Fall, A. M. ve Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Ferguson, D. M., Horwood, L. J. ve Boden, J. M. (2008). The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3), 277-295. doi:10.1016/j.rssm.2008.05.001
- Fernandez-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. ve Ramos-Díaz, E. (2019). Perceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Espanola De Pedagogia*, 77(272), 123-141.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center For Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf> adresinden erişildi.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H. ve Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343. doi:10.1177/0013124513495278
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2018). *Gençlik projeleri destek programı*. [http://www.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/GSB/GPDP/2018-01/2018-I\\_Ozel\\_Cagri\\_Uygulama\\_Kilavuzu.pdf](http://www.gsb.gov.tr/Public/Edit/images/GSB/GPDP/2018-01/2018-I_Ozel_Cagri_Uygulama_Kilavuzu.pdf) adresinden erişildi.
- Gustafsson, J. E., Nilssen, T. ve Hansen, K. Y. (2018). School characteristics moderating the relation between student socio-economic status and mathematics achievement in grade 8. evidence from 50 countries in TIMSS 2011. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 16-30. doi:10.1016/j.stueduc.2016.09.004
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. ve Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. doi:10.1016/j.psicod.2017.01.001.
- Heyneman, S. P. ve Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Kalaycı H. ve Özdemir M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *GEFAD*, 33(2), 293-315.
- Kara, M. (2012). *Gecekondu dönüşüm projelerinin konut sorununun çözümündeki rolü: Ankara ili Gültepe ve Yatıkmusluk mahalleleri örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Köse, M. F. ve Öztürk, M. A. (2018). Project funds as a management model and alignment of eu funded special education projects with national policies in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 153-163. doi:10.29329/epasr.2018.178.9
- Kruger, M. L., Witziers, B. ve Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kurtuluş, S. (1988). Aile ödeneklerinin mukayeseli bir analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 46, 243-257.
- Kurtuluş, S. (1995). Modern bir sosyal güvenlik vasıtası olarak aile ödenekleri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 40, 145-159.

- Lee, J. C., Zhang, Z. ve Song, H. (2011). Effects of quality of school life and classroom environment on student engagement: A Chinese study. *Educational Practice and Theory*, 33(1), 5-27. doi:10.7459/ept/33.1.02
- Luyten, H., Visscher, A. ve Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- Maddox, S. J. ve 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.
- McDowall, P. S. ve Schaughency, E. (2016). Elementary school parent engagement efforts: Relations with educator perceptions and school characteristics. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 348-365. doi:10.1080/00220671.2015.1103687
- Mickelson, R. A. (2016). *School integration and K-12 outcomes: An updated quick synthesis of the social science evidence*. The National Coalition on School Diversity Research Brief. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571629.pdf> adresinden erişildi.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300. doi:10.1023/A:1021924322950
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. doi:10.1177/0272431608322940
- Nalbant, A. ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30. doi:10.19160/e-ijer.35964
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.
- OECD. (2000). *Student engagement at school a sense of belonging and participation results from PISA 2000*. Paris: PISA OECD Publishing.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. doi:10.1787/9789264273856-en
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı*. İstanbul: ERG.
- O'Toole, N. ve Due, C. (2015). School engagement for academically at-risk students: A participatory research project. *The Australian Educational Researcher*, 42(1), 1-17. doi:10.1007/s13384-014-0145-0
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281. doi:10.15390/EB.2017.6281
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. ve Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. doi:10.1080/09243453.2014.885450
- Sağlam, M ve İkiz, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1235-1246. doi:10.17051/ilkonline.2017.330253
- Sammons, P. (2010). Equity and educational effectiveness. P. Peterson, E. Baker, ve B. McGaw (Ed.), *International encyclopedia of education leadership and management, politics and governance içinde* (s. 51-57). Oxford: Elsevier.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Smyth, J. ve Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), 273-295. doi:10.1080/00131880701550565

- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223-245. doi:10.1080/03054985.2014.891980
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 105-127.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tekin-Karagöz, C. ve Mamur, N. (2015). Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 26-53. doi:14689/issn.2148-2624.1.3c1s2m
- TÜİK. (2011). Nüfus ve konut araştırması 2011. <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2013). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları 2012. TÜİK Haber Bülteni, 13659. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13659> adresinden erişildi.
- Wallin, D. C. (2007). Policy window or hazy dream? Policy and practice innovations for creating effective learning environments in rural schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 63.
- Yıldırım K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zieman, G. L. ve Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.