

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN ÖĞRENCİLERİN OKULABAĞLILIK ÖZBİLİNÇ VE GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL ENGAGEMENT, SELF-CONSCIOUS AND ENTREPRENEURSHIP OF STUDENTS PREPARING FOR THE UNIVERSITY ENTRANCE EXAM

M. Zeki İLGAR¹ ve Kemalettin PARLAK²

Özet

Bu araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde dershaneye devam eden öğrencilerin okula bağlılık durumlarının öz-bilinç düzeyleriyle ve girişimcilik özellikleriyle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Kadıköy ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında üniversite sınavına hazırlanmaya çalışan ve dersanelerde öğrenim gören 8834 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 8834 öğrenciden oluşan evreni 448 öğrenciden oluşan bir örneklemin temsil edeceği varsayılmıştır. Örneklem seçiminde ise ‘tesadüfi örneklem’ tekniği benimsenmiştir.

Bu çalışmada Okul Bağlılığı Ölçeği, Öz-bilinç ölçeği ve Girişimcilik Özellikleri Ölçeği’n den oluşan test bataryası üniversiteye hazırlanan lise mezunu ve lise son sınıf öğrencilerine araştırmacıların gözetiminde sınıf ortamlarında ve 20 kişilik gruplar halinde uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 18.0 formu kullanılmıştır. Çalışmada frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalamalar ele alınmıştır. Sonuç olarak lise öğrencilerinin öz-bilinç ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu, kız öğrencilerle

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, m_zekiilgar@hotmail.com

² İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, kparlak7@gmail.com

erkek öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; ancak, okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu; kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; kreşe giden ve gitmeyen öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, fakat; okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmıştır.

Abstract: This study aims to investigate the relationship between the school engagement, self-conscious and entrepreneurship of students attending private courses for preparing university entrance exam in Kadıköy, İstanbul, Turkey.

The population of the study was 8834 seniors and alumni who were preparing for the university entrance exam during 2011-2012 academic year in Kadıköy. The sample of the study consisted of 448 students, chosen via simple random sampling.

For data collection, School Engagement Scale, Self-Conscious Scale, and Entrepreneurship Scale were administered in groups of 20 students at a time in their own classrooms.

Frequencies, percentage distributions, and means were conducted for data analysis through SPSS 18.00. Results revealed that there was a positive and significant correlation between students' self-conscious and school engagement; there was not any significant difference between girls' and boys' self-conscious and entrepreneurship; but girls rated their school engagement significantly higher than boys. In terms of age, there was not any significant difference between students' entrepreneurship and school engagement but there was a significant difference for self-conscious. Finally, although there was not any significant difference for self-conscious and entrepreneurship in terms of pre-school experience of students, the school engagement was significantly different between students who went to pre-school and students who did not.

Giriş

Ülkemizde son yıllarda yapılan sistem değişikliklerine rağmen eğitimin kalitesi konusundaki düşüş kaygı verici boyutlara ulaşmıştır. Bu konuda alınması gereken önlemlerden biri yönetsel alanda rehberlik hizmetlerinde okula bağlılığı artırıcı çalışmaların yapılmasıdır. Üzerinde çok az araştırma yapılan “okul bağlılığı” konusu okul rehberlik servislerini de ilgilendiren yeni alanlardan biridir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, ailelerin ve okulların da bu değişme ve gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Çağdaş eğitim, klasik eğitim anlayışının öngördüğü ezberci ve itaatçı bireyler yerine; yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, girişken, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bunu sağlamak için ailenin bir eğitim kurumu olarak algılanması ve düzenlenmesi yoluyla okulun eğitsel yükünün azaltılması; okulların, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek içerikte zengin yaşantılar sunan ödev, çalışma ve etkinlikler tasarlaması, öğrencilerin kendilerini okulda mutlu, güvenli ve huzurlu hissetmelerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması önem kazanmaktadır.

Klasik eğitim anlayışı, öğrencinin eğitimini doğrudan okula havale etmekte ve tüm sorumluluğu öğretmenlere yüklemeye kolaycılığını doğallaştırarak işi zorlaştırmıştır. Bu anlayışla öğrencilerin öğrenmelerini zorlamayla gerçekleştirmeye çalışan öğretmenler zorlandıklarında psikolojik ve fiziksel şiddete başvurmaktan çekinmemekte, okulu hoşça vakit geçirilen yer olarak gören öğrencilerin okula bağlanmalarını imkansızlaştırmaktadır.

Geleneksel yetişkin otoritesinin baskın ve seçeneklerinin sınırsız olduğu bu rekabetçi dünyada, öğrenciler okullara devam etmeleri için mecbur edilebilir, fakat okulda oldukları halde katılımcı olmaya mecbur edilemezler. Öğrenciler işi tamamlamaya ve vaziyeti kurtaracak kadar yapmaya mecbur edilebilirler, fakat kendini adama, özdenetim ve kendini kontrol etme gibi şeyler için zorlanamazlar. Elbette gençler okula devam etmeye zorlanabilirler, fakat okulda onların ilgi ve dikkatlerini çekmek gerekmektedir ve zorlamayla en alt düzeyde bir itaat sağlanabilir. Pek tabii ki gerçek öğrenme isteniyorsa onların okula karşı bağlılık sağlamaları gerekmektedir (Schlechty, 2005, 9-10).

Becerilerin öğrenilmesi, dünya standartlarında bir işgücü yaratma, demokratik bir vatandaşlık geliştirme, nedensellik ilişkisi kurdurma, düşündürme ve aklını iyi kullandırma ve okulun amaçları için gerekli diğer yetenekleri kazandırma okulun işini iyi yapmasının sonuçlarıdır. Okulun işi, bu sonuçları ortaya çıkarmak için öğrencilerin bağlılığını sağlayacak deneyim, ödev ve çalışmalar hazırlamaktır. Okulların işinin odağı, öğrencilere verilen işin kalitesi ve bu işin öğrencilerin katılımını sağlayıcı olması,

engellerle karşılaştıklarında bile onda ısrar etmeleri, doyurucu ve başarı duygusu uyandıracak nitelikte çalışmalar sunmaktır. Okulların, öğrencilerin öğrenmeleri için neler yapmaları gerektiği üzerine yoğunlaşması gerekmektedir (Schlechty, 2005, 218-219).

Newmann, Wehlage ve Lamborn'a göre (1992, 14) öğrenciler, çalışmalarını sadece minimum yoğunlaşma ile tamamlarlar veya konuşarak ders süresini tüketirler. Schlechty (2001, 138) ise öğrencilerin sorduğu soruların çoğunun, mükemmeli yakalamak için yardım istemekten öte, standartların en alt düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için olduğunu söylemektedir. Dolayısı ile tüm öğrenmeler bu açıdan değerlendirilirse, öğrencilerin yüzeysel bir anlayışa sahip oldukları, bilgiyi hafızada kısa dönemli tutabildikleri ve birkaç test dışında uzun dönemli transfer yapamadıkları düşünülür.

Öğrenciler okulu, çok az bir çabayla geçmekte, sıkıcı ve nota dayalı bir oyun olarak görmektedirler. Öğrencilerin sınıf ilerledikçe motivasyonlarında hızlı düşüşler yaşadıkları da yine yapılan araştırmalar sonucunda saptanmıştır. Hızla değişen, gelişen küresel ekonominin, yeni bilgilerin sentezini ve değerlendirmesini yapan, kritik düşünen, problem çözen bilgili bireyler istediği göz önünde bulundurulursa bu bulgular özellikle sıkıntı verici olmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlamak okulların en önemli görevleri arasındadır. Araştırmalara göre okul bağlılığı yüksek öğrencilerin, okulu terk etme, şiddet içerikli davranışlar gösterme, okul eşyasına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine zarar verici davranışlarda bulunma olasılıkları azalmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin okula bağlılıklarını sağlayacak anlamlı, zorlayıcı ve tatmin edici zihinsel çalışmalar sunmak, okullardaki yönetim birimlerinin olduğu kadar rehberlik servislerinin de en önemli görevlerinden biridir. Bu görevler ve etkinlikler öğrencilerin sadece öğretim materyallerine yoğunlaşacakları şekilde değil aynı zamanda zorluklarla karşılaştıklarında bile kararlılıkla devam edecekleri şekilde düzenlendiği zaman öğrencilerin okulla hem davranışsal hem de psikolojik açıdan bağlılığını sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.

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

Diğer bir deyimle okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak da tanımlanmaktadır

Okula bağılılık ile ilgili değişik araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Aşağıda bu tanımların bazılarına yer verilmiştir. The American Heritage College sözlüğü bağılılığı, etkin katılım olarak tanımlamaktadır. Bağılı olmak; dahil olmak, katılmak, uğrasmak olarak tanımlanmaktadır. New American sözlüğünde bağılılık, cezbetmek, ilgisini çekmek ve ilgili olmak olarak tanımlanmaktadır ki bu duyuşsal bağılılık tanımıdır (Fredricks ve diğ., 2004).

Fred Newmann öğrenci bağılılığını, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapması olarak tanımlamaktadır. Bağılılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulun sunduklarından daha fazlası için çabaladıklarını, sadece not için uğraşmadıklarını, öğrenilenleri içselleştirip uyguladıklarını belirtmektedir. Bu tanıma göre, bağılılık düzeyi yüksek öğrenci, öğrenmek için içsel motivasyon sağlamış, sadece iyi notlar almak, öğretmeninin takdirini kazanmak veya iyi bir okula kabul edilmek için değil; öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterli olma konusunda motive olmuş öğrencidir (Newmann, 1992: 2-3).

Friedman ise bağılılığı, “ödev üzerinde harcanan zaman, sınıfta ders anlatımına verilen dikkat, soru sormak, cevap vermek ve derse hazırlık yapmak gibi akademik çalışmaya yönelik ayrı davranışlar bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır (Bruyn, 2005: 16). Okul bağılılığının göstergeleri; okulla ilgili etkinliklere katılım, yüksek notlar alma, ödev yapmak için harcanan zaman ve ödevleri tamamlayabilme oranıdır (Sinclair ve diğ., 2001).

Sillins ve Mulford (2004: 451) katılımı, okula devam etme, ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilme olarak tanımlarken, bağılılığı öğrencinin, öğretmenin kendisiyle ilgilenme şekli, arkadaş grubuyla ilişkisi, okulda öğretilenlerin sonraki hayatında ne ise yarayacağına ilişkin algısı ve okulla özdeşleşme düzeyi şeklinde tanımlamaktadırlar.

Finn (1993) ise okul bağılılığını öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Okula bağılılık, eğitim hakkında olumlu bir şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanmaktadır. Literatürde okula bağılılık kavramı, beş temel içerikle değerlendirilmektedir. Bunlar; sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkileri ve okul toplumdur (Jimerson ve diğ., 2003: 9).

Bağılılık ölçütleri geliştirilirken bağılılık ile bir konu üzerinde geçirilen zamanın aynı şey olmadığı bilinmelidir. Bir şeyle ilgilenen insan konunun üzerine eğilir ve bazen bunu

eğlenceli bulabilir. Bununla birlikte, bağlılık sadece durumu kurtarmak için gerekli olanın çok ötesinde bir enerji ortaya koymaktır. Bağlılık etkindir. Öğrencinin hazır bulunması kadar dikkatle izlemesini, kendini konuya adanmasını ve yapması istenen şeyi yapmaya değer bulmasını gerektirir. Bağlılık duyan öğrenci sadece verilen görevi yapmaz, aynı zamanda bu görevi seikle ve özenle yapar. Dahası öğrenci isı yapar çünkü bu çalışmayı değer verdiği kısa dönemli hedefleriyle ilgili bir is olarak algılar (Schlechty, 2001: 68).

Newmann (1981) akademik çalışmalardaki bağlılık tanımı, öğrencinin psikolojik yatırımı ve öğrenmeye yönelik harcadığı enerji, bilgide uzmanlaşma ve bilgiyi elde etme şeklindedir. Wehlage' de benzer şekilde bilişsel bağlılığı öğrencinin, okulda verilen bilgi ve beceride uzmanlaşmaya çalışması ve gelişimi için psikolojik yatırımı olarak görmektedir.

Okul bağlılığı, başarıyı ve ders takibinde ısrarlı olmayı içeren akademik sonuçlarla ilgilidir ve destekçi öğretmen ve arkadaş grubunun, ilgi çekici ve özgün konuların ve ödevlerin sunulduğu, öğrenciye seçim hakkının verildiği ve yeterli imkanların bulunduğu sınıflarda yüksektir (Fullarton, 2002, 32).

Bloom okula bağlılığın yedi özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar (www.cecp.air.org):

- 1.Okulun bir parçası olma ve kendini okula ait hissetme,
2. Okulu sevmeye,
- 3.Öğretmenleri destekleyici ve şefkatli olarak görme,
- 4.Okulda iyi arkadaşlara sahip olma,
- 5.Mevcut akademik sürece ve çalışmalara bağlı olma,
- 6.Okuldaki disiplin uygulamalarının adil ve etkili olduğunu düşünme,
7. Okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere katılmadır.

Bir konuya tam olarak yoğunlaşan öğrenci sadece konuyu anlamakla kalmaz, aynı zamanda onda kişisel bir anlam ve değer bulur. Öğrenci verilen görevi yaptığında, güçlüklerle karşılaştığında bile çalışmaya kararlılıkla devam ettiğinde ve çalışmada kişisel anlam bulduğunda, gerçekten öğrencinin konu üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür (Schlechty, 2001,69).

Gerçek bağlılık, itaatten daha fazlasını, aynı zamanda adanmışlığı da gerektirir. Bağlılığı değerlendirmek için hem öğrencinin harcadığı çabanın düzeyini hem de verilen görevlere öğrencinin verdiği anlamı ve önemi belirlemek gerekir. Burada önemli olan öğretmenlerin kendiişlerine yoğunlaşması kadar öğrencilerin de yoğunlaşacağı çalışmalar üretmesidir (Schlechty, 2001,72).

Willms'e (2003,18) göre okul bağılılığının iki boyutu vardır:

Duyuşsal boyut, öğrencinin okula aidiyet hissine ve eğitimsel sonuçlara ne kadar değer verdiğine ve onlarla ne kadar özdeşleştiğine vurgu yapmaktadır.

Davranışsal boyut ise öğrencinin akademik olan ve olmayan etkinliklere katılımına vurgu yapmaktadır.

Benzer şekilde bir sınıflamayı yapan Leithwood ve Jantzi'ye (2000, 420) göre ise okul bağılılığının davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki boyutludur.

Öğrencinin; hem sınıf içi hem sınıf dışı okul etkinliklerine katılım düzeyi, davranışsal boyuttur.

Öğrencinin okula ait olduğunu hissetmesi ve okulla özdeşleşmesi ise, bağılılığın psikolojik boyutunu oluşturmaktadır.

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004), üç tip okul bağılılığından bahsetmekte ve yapılan çalışmalarda okul bağılılığı çok yönlü bir yapı olarak incelenmektedirler. Başlıca okula bağılılık tipleri şunlardır:

Davranışsal bağılılık (Behavioral engagement)

Duyuşsal bağılılık, (Affective engagement)

Bilişsel bağılılık, (Cognitive engagement)

Davranışsal Bağılılık

Davranışsal boyut öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ve dolayısı ile gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerir. Davranışsal bağılılık katılım kavramıyla ilgilidir ve öğrencinin akademik ve sosyal yönlerden ders dışı sosyal etkinliklere dâhil olmasını içermektedir. Davranışsal bağılılık okul terkini önlemeyi, pozitif akademik sonuçlar elde etmeyi önemli kabul etmektedir. Davranışsal bağılılık, çalışmada harcanan süreyi, çaba göstermeyi, yoğunlaşmayı görevde kalma eğilimini ve imkân verildiğinde girişimciliği içermektedir (Fredricks ve diğ., 2004: 62).

Davranışsal bağılılık çoğunlukla üç şekilde tanımlanmaktadır (Birch ve Ladd, 1997: 64). Birinci tanım, kurallara uyma, sınıf içi normlara bağılılık, zarar verici davranışlarda bulunmama gibi olumlu davranışları içermektedir. İkinci tanım, akademik görevler, öğrenmeye katılım, sorular sorma, sınıfta dikkatli olma, konsantrasyon sağlama ve enerji harcama gibi davranışları da içermektedir. Üçüncü tanım, yönetim ve spor etkinlikleri gibi okulla ilgili etkinliklere katılımı içermektedir.

Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları içerir. Yani, öğretmen öğrencinin çaba sarf edip etmediğine, öğrenirken yardım isteyip istemediğine ve anlamak için ısrarcı olup olmadığına bakarak davranışsal bağlılığı kolayca görebilir. Öğrenci verilen görev için yoğun bir şekilde çalışıyor mu yoksa minimum çaba gösterdikten sonra dikkati başka yöne dağılıyor mu? Öğrenci zorluk karşısında ısrarcı mı yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu şeklinde değerlendirmelerle öğrencinin davranışsal bağlılık düzeyi de ortaya çıkar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 123).

Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık öğrencinin, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır ve kuruma bağlılığı ve ise istekliliğe işaret etmektedir. Duyuşsal bağlılık, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duyguları, coşku gösterme, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve diğ., 2004: 63). Finn (1989) duyuşsal bağlılığı okulla özdeşleşme kavramıyla açıklarken, davranışsal boyutu ise katılım (participation) kavramıyla açıklamaktadır. Duyuşsal bağlılık öğrencinin sınıf içindeki sıklığına, derse karşı ilgi düzeyine, mutlu, kaygılı ve hüzünlü olması gibi hissi tepkilerine işaret etmektedir (Connell ve Welborn, 1991).

Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık ise öğrencinin okula psikolojik yatırımını, karışık ve zor konulara karşı gerekli enerjiyi harcamada istekliliğini ve özenli olmasını vurgulamaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda anlayış geliştirmesi olarak tanımlanmıştır. Bu konu ile ilgili araştırmalar, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırım yapmasını, öğrenmede stratejik olmayı, öğrencinin öğrenme yöntemlerini kendisinin belirlemesine işaret etmektedir. Bununla ilgili tanımlar, gerekenin ötesinde öğrencinin fazladan enerji harcamasına ve zorluklar karşısında yılmaması üzerine odaklanmaktadır (Newman ve diğ., 1992). Örneğin Connell ve Wellborn' un bilişsel bağlılık tanımları, problem çözmede esnek olmayı, zorluklarda tercihte bulunmayı, zorluklarla karşılaşınca pozitif olmayı içermektedir.

Öğrenci bağlılığı öğrenme sürecinde önemli ve gerekli bir noktayı ortaya koymaktadır (www.k12.wa.us). Çünkü okula bağlılık onun okula yabancılaşmaması için bir çare olarak düşünülmektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Thomson'a (2005) göre okula bağlılığın birçok faydası vardır. Örneğin, okula karşı olumlu duyguları olan, okuldaki çeşitli etkinliklerde etkin olarak yer alan öğrencilerin okulu bitirme ve bağımsız öğrenebilen bireyler olma şansları daha fazladır. Finn ve Rock'a (1997) göre ise okula bağlılık sağlamak ile akademik başarı ve okula devamsızlık

yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki vardır.

Manlove (1998), yüksek okul bağlılık düzeyinin, okul terk oranlarında düşüşe ve çocuk hamileliği oranlarında azalmaya yol açtığını bulmuştur. Diğer yandan okula bağlı olmama durumu (school disengagement), öğrencilerde izolasyona, yabancılaşmaya ve ayrılığa neden olmaktadır. Gençler arasında okul bağlılığı eksikliğinin, madde kullanımı, çocuk hamileliği, suç içerikli olaylara karışma ve okulu terk etme gibi çok ciddi sonuçlara yol açtığı saptanmıştır (Caraway, Tucker, Reinke, Hall, 2003, 420).

Okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri göstermeleri daha az olasıdır. Ergen Sağlığı üzerinde yapılan ulusal boyamsal çalışmanın sonuçları, birçok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, intihara eğimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken seks) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermektedir (McNeely, Falci, 2004, 1). Dolayısı ile bağlılık çalışmaları eğitimciler ve ebeveynlere, başarısızlığa yol açan sınıf içi davranışların değiştirilmesi ve geliştirilmesi için bir fırsat sunmaktadır (Bruyn, 2005, 24).

Tüm bu etkenlerden dolayı okul bağlılığı kavramı, azalan akademik başarıya, öğrencilerin okuldan sıkılmalarına, okula ve öğrenmeye karşı duyarsızlaşmalarına ve şehir merkezlerindeki okul terk oranlarının yüksek düzeyde olmasına bir çare olarak artan bir ilgi çekmektedir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004. Akt: Fredricks ve diğerleri, 2004).

Schlechty (2001: 72), öğrencinin okuldaki çalışma ve ödevleri içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını beşe ayırmıştır. Bunlar özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyandır.

1.Özgün Bağlılık (Authentic engagement):

Özgün bağlılık sağlayan öğrenciler beklentilere uygun davranırlar. Çünkü öğretimin onların gereksinimlerini karşıladığına inanırlar. Aynı zamanda uygun araç ve yöntemleri kabul ederler. Çünkü bu araç ve yöntemleri kişisel ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun bulurlar. Bir öğrencinin gerçekten kişisel olarak ilgisini çektiği için bir kitabı okuması veya ilgisini çeken bir konuda bir problemin çözümü için bilgiye ulaşmaya çalışması buna örnek olarak verilebilir.

2.Sembolik Bağlılık (Ritual engagement):

Öğrencinin ne gerekiyorsa onu yapmasıdır. Fakat yapılan şey etkinliğin kendisinde

bulunan anlam için yapılmaz. Otoriteye aşırı derecede uyan öğrenciler, kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranırlar, fakat bunu adanmışlıktan ziyade itaatten yaparlar. Onlar gereken şeyi yapar, hatta gerekliliklerin ötesine bile geçebilirler, fakat burada öğrenci için amaç sadece verilen görevden kurtulmaktır. Bir testi sadece geçmek için kitap okumak veya bir koleje kabul edilmek için iyi not almaya çalışmak örnek olarak verilebilir.

3.Pasif Uyuma (Passive compliance):

Pasif olarak uyan öğrenciler çalışmalardan veya ödevlerden kurtulmak için gereken en az şeyi yaparlar. Bir konuya bu şekilde katılan öğrenciler ayrıntılara çok az dikkat ederler. Bu öğrenciler, çalışmayı doğru yapmaktan ve ona saygı duymaktan öte çalışmanın kabul edilmesi ile ilgilenirler.

4.Geri Çekilme (Retreatism):

Hem resmi hedefleri hem de bu hedefleri başarmak için gerekli araç ve yöntemleri reddetmeyi içerir. Bazen öğrenciler geri çekilirler çünkü kendilerinden istenen şeyi yapamayacaklarını hissederler. Bazen kendilerinden ne istenildiğinden emin olmadıkları için bazen de kendileri akademik çalışmaların kendi hayatları ile çok fazla ilgili olduğunu düşünmedikleri için ciddi akademik çalışmalardan geri çekilirler.

5.İsyan (Rebellion):

Bu öğrenciler verilen hiçbir çalışma ve görevi kabul etmez, bunların yerine yeni araçlar ve amaçlar koymaya çalışırlar. Örneğin, notlar resmi olarak başarı düzeylerini gösteren semboller olarak düşünülür. Bazı öğrenciler, öğrenme ve notların ilişkili olması gerektiği fikrini reddederler ve öğrenmenin yerine iyi notları koyarlar. Bazen de kendi koydukları amaçlara ulaşmak için ya kopya çekerler ya da öğretmenleri, kendilerinden daha az şey beklemeye zorlarlar. Katılım ve bağlılık bu çalışmada zaman zaman bir birinin yerine geçecek şekilde kullanılsa da daha çok bağlılığın davranışsal boyutuna vurgu yapacak şekilde kullanılmıştır. Katılım (participation) öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerine düzenli olarak iştirak etmesidir.

En temel seviyede katılım, öğrencinin sınıfta bulunması, öğretmenini dikkatle dinlemesi, ödevleri yaparak, sorulara cevap vererek ve kurallara uyarak program etkinliklerinde yer almasıdır. Burada önemli olan, başarılı bir okul sonucu için, bu davranışların okul yılları boyunca devamlılık arz etmesidir (Finn ve Voelkl, 1993: 249). Çünkü araştırmalar öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin ilkokuldan liseye doğru azaldığını göstermektedir. Gerek kent merkezinde, gerek banliyöde ve gerekse de kırsal kesimdeki öğrencilerin % 40 ile % 60 kadarı liseye geldiğinde okul bağlılık düzeyleri azalmaktadır (Marks, 2000).

Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Fred Newman'a göre (1992:2-3) okula bağlılık duyan öğrenci, öğrenmeye karşı 'psikolojik bir yatırım' yapar. Dolayısı ile bu öğrenciler, sadece iyi notlar almakla gurur duymazlar, öğretilenleri anladıkları ve hayatlarının bir parçası yapıp içselleştirdikleri için de gurur duyarlar. Bu tanıma göre bağlılık duyan öğrenci öğrenmeye içsel olarak motive olmuştur, yani sadece öğretmeninin onayını almak veya bir koleje kabul edilmek için değil, yeterli kazanmak ve bir alanda uzmanlaşabilmek için istek duyan ve bunun için motive olmuş öğrencidir.

Voke (2002) araştırmasında okula bağlılık sağlayan öğrencilerin, okuldaki deneyimlerinden doyum sağladıklarını, bu durumun da öğrencilerin okulu tamamlama oranlarında artışa, devamsızlık oranlarında ve hatta zarar verici davranışlarında düşüşe sebep olduğunu göstermiştir (www.k12.wa.us; Akt. Can, 2008).

Stipek (1996), bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, verilen göreve şevkle sarıldıklarını ve zorluklar karşısında hemen yılmayıp çözmek için ısrarlı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca bu öğrenciler formal sürede sağlanan imkânların dışında, fırsatları değerlendirme konusunda da isteklidirler (www.k12.wa.us). Bağlılık durumu aynı zamanda yüksek kalitede öğrenmeyi de artırır. Bu konuda Sheldon ve Biddle'a (1998) göre içsel motivasyon sağlayan öğrenciler, yaptıkları etkinlikleri özümser ve bağlılık duyarlar. Fakat yine de öğrenciler öğrenmeye karşı içsel motivasyon sağlasalar bile bağlılık durumları okul yıllarıyla beraber azalmaktadır (www.k12.wa.us).

Okula bağlılık duyan öğrencilerde (Klem ve Connell, 2004);

- Yüksek akademik başarı
- Ders dışı sosyal etkinliklere katılım
- Okula devam
- Okuldaki çoklu sosyal gruplarla olan ilişkiler gibi özellikler saptanmıştır.

Voke'ye (2002) göre okula bağlılık duyan öğrenciler, okul faaliyetlerinden daha çok doyum sağlar ve dolayısı ile daha az disiplin olaylarına karışır ve devamsızlık oranları da düşüktür (www.k12.wa.us). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci öğrenmeye ilgi duyar, zorlukları sever, görevi tamamlamak için ısrarcıdır (Osterman, 2000: 339).

Finn ve Voelkl'a (1993: 250) göre ise okula bağlılık duyan öğrenciler, sınıfta sorular sorar, öğretmenlerle diyaloga girer, öğrenmek için fazladan zaman harcar, coşkunluk gösterir veya gerektiğinden daha çok ev ödevi ve sınıf içi çalışma yapabilir. Bu özellikler düşük gelire sahip azınlık öğrencileri arasında daha yaygındır. Ayrıca bağlılık düzeyi

yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere göre daha olumlu bir yeterlik, özerklik ve ait olma algılamasına sahip oldukları bulunmuştur. Okula, sınıf içi çalışmalara, öğretmenlerine ve arkadaş grubuna karşı daha pozitif duyguları mevcuttur. Okul aktivitelerine daha çok katılırlar ve öğrenme sürecine daha çok odaklanırlar (Osterman, 2000: 341).

Risk içerikli davranışlardan sakınan (düşük devamsızlık, düşük notlar, düşük test sonuçları, ara verme gibi) bağıllık düzeyi yüksek öğrencilerin, liseyi tamamlama olasılıklarının da yüksek olduğu saptanmıştır (Osterman, 2000, 341). Yüksek başarıya sahip öğrencilerin, öğretmenler ve akranları ile daha çok olumlu ilişkiler kurdukları saptanmıştır (Osterman, 2000: 352). Bruyn (2005: 16) sınıf içi davranışları öğretmeni tarafından olumlu bulunan öğrencinin notlarının da yüksek olacağını vurgulamıştır.

Bilgilerin kazanılmasındaki öğrenme sürecinin insan doğasını zorlayıcı yapısından kaynaklanan olumsuzluklar okul bağıllığının önemini daha fazla arttırmaktadır. Öğrencilerin bilgileri öğrenmeleri konusunda hazırbulunuşluklarını etkileyen okul bağıllığı günümüzde üzerinde durulması gereken önemli bir kavram gibi görünmektedir.

Okula bağıllıkla ilişkili olacağına inandığımız öğrenci özelliklerinden biri de öz-bilinçtir. Genel olarak bireyin benliğinin çeşitli boyutlarına ve çevresine yönelik ilgi, dikkat ve farkındalığını ifade eden öz-bilinç kavramının bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde önemli etkileri vardır. Bu kavram psikolojide birçok araştırmaya öncülük etmiş ve araştırmacıları öz-bilinç ile birçok değişken arasındaki ilişkileri incelemeye sevk etmiştir

Öz-bilinç

Genel olarak bireyin benliğinin çeşitli boyutlarına yönelik ilgisini ifade eden öz-bilinç kavramı, psikolojik iyi olma ve psikolojik işlevselliğin oldukça farklı alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Banos ve Belloch (1990) tarafından yapılan incelemede görülebileceği gibi bu alanlar sosyalleşme ve sosyal reddedilmeye duyarlı olmadan, bireyin kendine yönelik ilgisini işlemesine ve bireyin şemalarını yapılandırmasına kadar geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir. Bu alan aynı zamanda zorlamayla yüzleşildiğinde verilen tepkileri, tutumların değişim sürecini veya gruba uyma davranışlarını da içermektedir.

Öz-bilinç kısaca bireyin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesidir(Mayer ve Stevens, 1994: 351). Bireyin yaşamı boyunca diğer kişiler, fırsatlar ve olaylara nasıl karşılık vermesi gerektiğini anlayabilmesi için öncelikle kendi duygularının farkında olması gerekmektedir ve bu anlamda öz-bilinç duygusal zeka yetenekleri içinde en önemlisi olarak ortaya çıkmaktadır(Marshall, 2001: 93).

Öz-bilinç bireyin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, ihtiyaç ve güdülerinin farkında olması, içsel durumunu anlayabilmesini ifade etmektedir(Yılmaz,

2001: 2). Öz-bilinç sahibi olan bireyler, yetenekleri konusunda kendinden emin olan yani kendine güvenen ve duygularının farkında olup, bunların diğerleri üzerindeki etkisini bilen kişilerdir. Kendi değer ve amaçlarının farkındadırlar, nerede ve niçin bulduklarının bilincindedirler.

Öz-bilinç, duyguların yoğunluğuyla dağılabilecek abartılı bir tepki vermeye ya da algılananı abartmaya açık bir dikkat hali değildir. Tam tersine, duygular içinde bile kendine yönelik olabilmeyi sürdüren tarafsız bir haldir(Goleman, 1995: 66).

Kendini tanıma ve merak etme başka canlılarda görülmeyen, yalnızca insana özgü bir durumdur. İnsan var olduğu andan bu yana gelişim, değişim ve dönüşüm içerisinde. Bilgi çağında insan kendini tanımak, merak etmek, farkında olmak, geliştirmek ve değiştirmek zorundadır. Farkında olmanın özü sorumlu olmaktır. Kişilerin kendi yaşamlarını ilgilendiren konularda sorumluluk alma ve hayatlarını kendileri yönetme alışkanlıkları ne kadar fazla olursa, öz-bilinç düzeyleri de o kadar yükselir.

Biçer'e (2009) göre öz-bilinç, bireyin temel bir özelliğidir ve bireyin kim olduğunun farkına varması ile ilgilidir. Ayrıca bireyin yaşamının yönünü, üstlendiği veya kendisine yüklenen görevi, fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal yönlerini keşfedip farkına varmasıdır. Goleman'a göre (1996) ise öz-bilinç, kişinin güçlü ve gelişmeye açık yönlerini bilmesi, duygularını tanıması, bu farkındalıklarını düşünce ve davranışlarına rehber olacak şekilde kullanması ve kendini ifade edebilmesidir.

Kendisinin, duygu ve düşüncelerinin farkında öz-bilinç düzeyi yüksek olan kişiler, diğer kişilerin de belirli durumlar karşısındaki duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlarlar ve bunu karşısındaki kişilere kolayca aktarabilirler. Goleman'a (1996) göre, duygusal öz-bilinç düzeyi yüksek kişiler, duygularının kendilerini ve günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini bilirler, yol gösterici değerlerine bağlı kalırlar ve karmaşık bir durumda resmin bütününe görerek en iyi hareket şeklini tahmin edebilirler. Bunun yanı sıra, duygularıyla ve kendilerine yol gösteren vizyonlarıyla ilgili açık ve inançlı bir ifadeyle konuşurlar. Ayrıca, bu kişiler genellikle zayıf ve güçlü yönlerini bilen, geliştirmeleri gereken yönlerinin kolaylıkla farkına varan ve bu konuda yapıcı eleştiri ve geribildirimde açık bir tutum içerisinde olan bireylerdir.

Öz-bilinç kavramının üç yönü bulunmaktadır. Fenigstein, Scheier ve Buss'a (1975) göre bunlar; özel öz-bilinç, genel öz-bilinç ve sosyal kaygıdır. Bu araştırmanın konusu olan kendine yansıtma (özyansıma) ve içgörü yapıları, bireyin özel duygu, düşünce ve davranışları üzerine derin bir şekilde düşünmesi olarak açıklanan özel öz-bilinç yapısının

alt boyutlarıdır. Özel öz-bilinç yapısının ilk boyutu olan kendine yansıtma, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını gözlemlemesidir. Belirli bir durum karşısında neler hissettiği ve nasıl davrandığı üzerine düşünmesidir (Grant, Franklin ve Langford, 2002).

Anderson, Bohon ve Berrigan'a (1996) göre kendine yansıtma, bireyin eylemleri ve yaptığı davranışlar hakkında düşünmesi eğilimidir. Nottingham'a (1999) göre ise kendine yansıtma kişinin, belirli bir çevrede güçlü ve zayıf yanlarını, kişiliğini, öğrenme özelliklerini ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkileyen davranış özelliklerini anlamasını sağlar.

Özel öz-bilinç yapısının ikinci boyutu olan içgörü ise London'a (2002) göre kişisel güçlülüklerin ve zayıflıkların farkına varılmasını sağlayan çok boyutlu bir kavramdır. İçgörü kendinin farkında olmayı sağlar. Yüksek içgörü düzeyine sahip olan kişiler, güçlü ve zayıf yanlarının farkındadırlar ve bunların nedenlerini bilirler. Kendi yeteneklerini değerlendirirler ve diğer kişilerin onlar hakkında yaptıkları değerlendirmelerin farkındadırlar. Davranışlarının ve yeteneklerinin standart davranış ve yeteneklerle olan ilişkisini izlerler. Buradan sağlanan düşünceler, yüksek ya da düşük özsaygı düzeyi ile de ilişkilidir.

Öz-bilinç kavramına ilişkin alanyazında birçok farklı tanıma rastlamak mümkündür. Mayer ve Stevens (1994) öz-bilinci, bireyin ruh halinin ve o ruh hali hakkındaki düşüncelerinin farkında olabilmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Humphreys'e (1999) göre öz-bilinç, kendini bilmek ve kendine güvenmek gibi becerileri ifade eden temel bir duygusal yeterliliklerdir.

Diğer duygusal yeterlilikler bunun üzerine kurulur. Kişinin iç dünyasında olup bitenlerin sürekli farkında olması ve kendini dışarıdan izleyen bir benliğe sahip olması, öz-bilinçli olması demektir. Ayhan'a (2004) göre öz-bilinç; kendini tanıma ve bir duyguyu oluştururken fark edebilmedir. Börekçi'ye (2002) göre ise öz-bilinç kendini gözleme ve duygularını tanıma; duygular için bir dağarcık oluşturma; duygular, düşünceler ve tepkiler arasındaki ilişkiyi bilmedir. Öz-bilinç aynı zamanda kişinin güçlü ve zayıf yanlarını tanıması; herhangi bir özgüven tuzağına düşmeden kendisini olumlu, ancak gerçekçi bir ışıktaki görmesi anlamına gelir.

Goleman (1999), psikologların öz-bilinç kavramını, üstbilis (metacognition), yani düşünce süreçlerinin farkında olmak; bir başka deyişle kişinin duygularının farkında olabilmesi şeklinde açıkladıklarını belirtmektedir. Goleman'a göre (1999) ise, kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması öz-bilinçtir. Bu kendine yönelik bilince sahip olan zihin, duygular da dâhil olmak üzere, tüm yaşananları gözlemler ve inceler.

Öz-bilinç bireyin gerçek benliğini daha iyi anlamasına yardımcı olan bir özellik olarak kabul görmüştür. Bu kimlik anlayışı bireyin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine yardımcı olabilir ve böylece psikolojik sağlığı artıran ve geliştiren bir araç olarak görülebilir (Fenigstein ve Vanable, 1992). Laing (1969) öz-bilincin iki yönü bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, bireyin bir birey olarak kendine yönelik farkındalığı, diğeri ise, bireyin başkasının gözlemi altında bulunan bir birey olarak kendine yönelik farkındalığıdır.

Scheier ve Carver 'e (1985) göre öz-bilinç ya bireyin dikkatini benliğinin gizli yönlerine, içsel duygu ve düşüncelerine yönlendirmesi ya da dış dünyaya, yani benliğinin diğer kişilere açık olan yönüne yönlendirmesi olarak tanımlanabilir.

Bütün bu tanımlar gözden geçirildiğinde öz-bilinç kavramı için, bireyin kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve bu farkındalık ışığında kendine dışarıdan bakabilmesi, güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmesi şeklinde ortak bir tanıma ulaşılabilir. Öz-bilinç kavramının üç alt boyutu bulunmaktadır. Fenigstein ve arkadaşlarına (1975) göre bunlar; özel öz-bilinç, genel öz-bilinç ve sosyal kaygıdır.

a-) Özel öz-bilinç:

Bireyin ruhsal (içsel) duygu ve düşüncelerine dikkat etme eğilimi olarak açıklanmaktadır. Özel öz-bilinç, bireyin özel duyguları, inançları, güdülenmeleri gibi, diğer kişiler tarafından kolayca bilinmeyen gizli, kapalı ve kişisel yönleri üzerinde derin bir şekilde düşünmesi ve bu yönlerine ilişkin farkındalık geliştirmesi eğilimini ifade eder (Fenigstein ve diğ., 1975).

Davis ve Franzoi'ye (1999) göre özel öz-bilinç; bireyin, düşünce, bellek ve duyguları gibi içsel deneyimlerine ve kendisi hakkındaki düşüncelerine odaklanmasıdır. Düşünceler, duygular ve tutumlar gibi benliğin toplumdan gizli olan yönlerine ilişkin süregelen bir farkındalıktır. Özel öz-bilinç, bireyin özel duygu ve inançları gibi diğerleri tarafından kolayca ulaşılamayan gizli ve kişisel yönleri üzerinde derin biçimde düşünmesi ve bu yönlerine ilişkin farkındalık geliştirmesi eğilimini ifade eder..

b-) Genel öz-bilinç:

Genel öz-bilinç, bireyin bir sosyal nesne olarak kendisine yönelik farkındalığını yansıtır. Genel öz-bilinç dış görünüm gibi bireyin diğerleri tarafından gözlemlenen özellikleriyle ilgilidir ve diğerlerinin kendisine yönelik tepkilerine ilişkin farkındalığını ifade eder (Öveç, 2007). Genel öz-bilinç bireyin bir sosyal obje olarak kendi hakkında düşünmesi ve fiziksel görünümü, tutum ve davranışları gibi diğerlerine de açık olan yönleri hakkında farkındalık sağlamasıyla ilişkilidir

c-) Sosyal kaygı:

Öz-bilincin üçüncü boyutu olan sosyal kaygı ise, bireyin sosyal etkileşimlerde kaygı yaşaması olarak tanımlanır ve genellikle olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklanır. Sosyal kaygı bireyin başkalarının varlığını hissettiği durumlarda yaşadığı huzursuzluğu anlatır (Fenigstein ve diğ., 1975). Son olarak genel öz-bilinçten kaynaklanan sosyal anksiyete ise, bireyin sosyal ortamlarda diğerleri tarafından nasıl değerlendirildiğine yönelik kaygı yaşamasıdır (Nystedt & Ljungberg, 2002).

Genel olarak bireyin benliğinin çeşitli boyutlarına ve çevresine yönelik ilgi, dikkat ve farkındalığını ifade eden öz-bilinç kavramının bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerine oldukça önemli etkileri vardır. Ayhan'a (2004) göre bireyler duygular konusunda ne kadar açık olurlarsa, hisleri okumayı da o kadar iyi becerirler. Kendisinin ne hissettiği hakkında hiçbir fikri olmayan kişiler, çevrelerindeki kişilerin ne hissettiğini anlamaktan da tamamen yoksundurlar.

Doğan ve Demiral'a (2007) göre ise öz-bilince sahip olan bireyler, yetenekleri konusunda kendinden emin olan yani kendine güvenen ve duygularının farkında olan ve bunların diğer kişiler üzerindeki etkisini bilen kişilerdir. Kendi değer ve amaçlarının farkındadırlar; nerede ve niçin bulduklarının bilincindedirler.

Goleman (1999) içinde bulunulan anda neler hissettiğini bilen, tercihlerini karar vermeye yol gösterecek biçimde kullanan, kendi yetilerine yönelik gerçekçi bir değerlendirmeye ve sağlam temellere dayanan özgüven hissine sahip olan bireylerin öz-bilinçli bireyler olduğunu belirtmektedir.

Öz-bilinçli, ruh hallerinin farkında olan kişiler, duygusal hayatları hakkında belli bir anlayışa sahiptirler. Duygularının bilincinde olmaları, diğer bazı kişilik özelliklerini de destekleyebilir. Örneğin karamsar bir ruh haline girdiklerinde, bunu dert edinmezler ve diğer bireylere oranla daha kısa sürede toparlanırlar; çünkü öz-bilinçleri duygularını yönetme konusunda kolaylıklar sağlar.

Akdemir'e (2005) göre kendi duygularını kabul edip öğrenen, o an kızgın mı, sinirli mi, yoksa üzgün mü hissettiğinin muhasebesini yapan kişiler, metaduygu (duygu üstü) sanatını öğrenebilirler. İçlerinden gelen bu sese kulak veren kişiler, yaşamlarını daha iyi yönetebilirler.

Böreği'ye (2002) göre öz-bilince sahip bir kişi, geliştirmesi gereken yönlerinin farkına varıp, bu konuda harekete geçme şansına sahiptir. Bu farkındalığı geliştiren kişiler, daha sonra çevrelerini de geliştirmeye başlarlar. Kişinin "kendi kendisiyle konuşma" iç diyalogunu izleyerek, içinden geçen kendini aşağılama gibi olumsuz iletileri yakalamak,

bir duygunun temelini farkına varmak (öfkeden altın yatan incinme gibi); korku, kaygı, öfke ve üzüntüyle baş etmenin yollarını bulmak, öz-bilincin duygularla ilgili bölümünü oluşturur.

Konrad ve Caluidia'ya (2001) göre, öz-bilince sahip olmayıp duygularına yenilen insanlar ise kendilerini duyguları karşısında çaresiz hissederler. Ani duygu değişiklikleri gerektiren durumlarda hislerine hâkim kendilerini kaybederler. Duygularını kontrol edemediklerini düşündükleri için de kötü ruh hallerinden kurtulmaları zorlaşır. Liptak'a (2007) göre birçok kişi kendini tanımaktan kaynaklanan öz-bilincin gibi konularda meydana gelen değişikliklerden genellikle çekinmektedir. Bu durum da kişisel ve profesyonel gelişimin önünde bir engel oluşturmaktadır.

Girişimcilik

Girişimcilik insanoğlunun avcılık ve toplayıcılık devrine son verip neolitik dönemde üretime başlamasıyla birlikte ilk şekillerini oluşturmaya başlamıştır. Yazının icadı ve tarihi devirlerin başlamasıyla, ticaret farklı bir boyut kazanarak farklı kıtalara kadar yayılmıştır (Ercan ve Gökdeniz, 2009, s.60).

Görüldüğü gibi girişimcilik kavramının çok uzun bir geçmiş tarihi vardır. Buna karşın, yakın zamana kadar yeterince araştırmalara konu olmamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri, girişimciliğin yöneticilere özgü bir özellik olarak düşünülen bir anlayışın olması ve bunun 19. yüzyıla kadar devam ettirilmiş olmasıdır. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde Avusturyalı iktisatçı Schumpeter, girişimciliği yeniden yorumlayarak; kavramın bugün de geçerli olan fikri temelini atmıştır. (Ercan ve Gökdeniz, 2009, s.64).

Bugün girişimcilik, ABD ve Batılı ülkelerin üniversitelerinde gittikçe artan bir ilgi ve öneme sahiptir (Hisrich vd., 1998, s.18; akt: Ercan ve Gökdeniz, 2009, s.64). Girişimcilik alanında çalışan birçok araştırmacı, girişimciliğin gün geçtikçe artan öneme sahip olduğunu kabul etmektedir. Zampetakis, Beldekos ve Moustakis (2009, s.172) tarafından yapılan araştırmada, girişimciliğe etki eden etkenlerin belirlenmesinin önemli olduğu ve girişimciliğin artan önemi dile getirilmektedir.

TÜSİAD'ın yaptırdığı bir araştırmaya göre, her 100 yetişkin Türk'ten 4,6'sı girişimci özelliğe sahipken, bu rakam Japonya'da 5,1, İngiltere'de 7,7, ABD'de 11,7, Meksika'da ise 18,7'dir (www.ostimgazetesi.com). Japon insanların son derece yaratıcı olduğu fikri yaygın kanaat olmasına rağmen verilerde Japon insanı ile ilgili durum oldukça ilginçtir. Bu durum Japonya'da yaratıcı özelliğe sahip insanların sayısının son derece az, buna karşılık üretilmiş fikirleri kazanca dönüştüren girişimcilerin sayısının çok daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TÜSİAD tarafından yapılan araştırma verileri insanların büyük bir çoğunluğunun girişimci olmadığını, Türkiye'deki girişicilerin sayısının birçok ülkenin gerisinde kaldığını göstermektedir. Bununla birlikte son yıllarda girişimcilik kavramının tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öneminin kabul edildiği ve arttığı söylenebilir. Türkiye'de girişimcilik konusunun özellikle 1980 yılından itibaren gelişmeye başladığını görülmektedir. 24 Ocak 1980 kararlarıyla serbest piyasa sistemi ekonomisi ve bu sistemin en önemli aktörleri durumunda olan girişimcileri ve özellikle ihracata yönelik girişimcileri destekleme politikaları devreye sokulmuştur (Müftüoğlu, 2008, s.163).

Çağdaş eğitimde öğretmenlerin girişimci davranışları son derece önemlidir. Türkiye'de mevcut eğitim sisteminin her ne kadar çağdaş eğitimi dolayısıyla girişimciliği desteklediği dile getiri se de bunun çoğunlukla teoride kaldığı, uygulamada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Türk insanındaki girişimcilik eksikliğine bir de eğitim sistemindeki eksiklik ve çarpıklıklar eklenince öğretmenlerin girişimci davranışlarda bulunmaları zorlaşmaktadır.

Alanyazında, örgütlerdeki girişimci davranışları kişinin risk alma eğilimi, belirsizliğe katlanma, kendine güven, yenilikçilik, duygusal zekâ, iş tecrübesi gibi kişisel faktörlerle birlikte iş arkadaşlarından ve yöneticilerden destek görme, toplumun değer ve normları gibi çevresel etkenlerin de etkilediğine yer verilmektedir. İnsanların girişimci davranışlarda bulunmalarını etkileyen birçok faktörün olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden; duygusal zekâ özellikleri ve örgütsel destek algısı sı değişkenlerinin öğretmenlerin girişimci davranışlar göstermelerinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu sebeple okul ve öğretmenlerin etkililiği için öğretmenlerin daha girişimci davranmalarına, duygusal zekâ ve örgütsel destek algılarının etkisinin araştırılarak sonuçlarının ortaya konması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, öz-bilinç ve girişimcilik kişilik özellikleri ile okula bağlılık arasında bir ilişkinin var olup olmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı eğitimdeki verimlilik açısından çok önemli olan okula bağlılığın öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilikleriyle bağlantısı olup olmadığının ele alınması ve elde edilen bulguların eğitimcilerin istifadesine sunulmasıdır. Yapılan alanyazın taramasında konuyla ilgili araştırmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın ülkemizde yapılan ilk araştırma olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın özgün olması eğitim bilim alanına katkısı bakımından önemini arttırmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin öz-bilinç düzeylerinin ve girişimciliklerinin onların okula yönelik bağlılıkları ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Örneğin öz-bilinç düzeyi düşük öğrencilerin, okula yönelik bağlılık düzeylerinin görece daha düşük olması beklenebilir.

Benzer şekilde öz-bilinç düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula daha bağlı olmaları ve böylece daha başarılı olmaları beklenebilir. Bu kapsamda öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeylerinin, okul bağlılığı ile ilişkisi, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacı ise öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeyleri ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır:

1.Öz-bilinç ve okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.Kız ve Erkek öğrencilerin okula bağlılık, öz-bilinç ve girişimcilik düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?

3.Öğrencilerin kreş eğitimi alıp almaması, okula bağlılık, öz-bilinç ve girişimcilik düzeylerinde farklılık göstermekte midir?

4.Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri girişimcilik ve öz-bilinç düzeylerine göre nasıl açıklanabilir?

Yöntem

Araştırma betimsel nitelikler taşıyan tarama modeli bir özellik taşımaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, 2011-2012 öğretim döneminde İstanbul ili Kadıköy ilçesinden rastgele seçilen altı farklı dershanede tarama modelinde uygulanmış bu kapsamda elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırma evrenini Kadıköy ilçesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında üniversite sınavına hazırlanmaya çalışan ve dershanelerde öğrenim gören 8834 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 8834 öğrenciden oluşan evreni .05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 448 öğrenciden oluşan bir örneklemin temsil edeceği varsayılmıştır (Anderson, 1996'dan aktaran Balcı, 2004, sf. 95).

Uygulama

Örneklem seçiminde ise 'tesadüfi örneklem' tekniği benimsenmiştir. Bu amaçla veri toplama araçlarından oluşan test bataryası üniversiteye hazırlanan lise mezunu ve lise son sınıf öğrencilerine araştırmacıların gözetiminde sınıf ortamlarında ve grup olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak veri toplama araçları, altı farklı dershanede öğrenim gören 448 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Tutarsızlık taşıyan ve noksan doldurulmuş olan testler değerlendirme dışı bırakılmış doğru olarak cevapladığı görülen 222 si kız 103 ü erkek olmak üzere toplam 326 öğrenciden dönen testlerin veri analizine uygun olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Okul Bağlılığı Ölçeği, Öz-bilinç Ölçeği ve Girişimcilik Ölçeklerinden oluşan bir test bataryası kişisel bilgi formu ekinde uygulanmıştır.

Okul Bağlılığı Ölçeği:

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiş olan OBÖ, “hiç katılmıyorum” ile “çok katılıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. 27 maddeden oluşan ölçek, beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü “öğrencinin içsel bağlılığı” olarak isimlendirilmiş olup, 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün Cronbach alfa katsayısı .826 olarak hesaplanmış olup, açıkladığı varyans %14.723’tür. Ölçeğin ikinci faktörü ise “okul ortamı-bağlılık ilişkisi” şeklinde isimlendirilmiştir. 6 maddeden oluşan bu faktörün alfa değeri .785, açıkladığı varyans ise %11.706’dır. Üçüncü faktör olan “okul-programı bağlılık ilişkisi” ise 4 madden oluşmaktadır. Bu faktörün alfa değeri .756 olup, açıkladığı varyans %9.521’dir. Ölçeğin dördüncü faktörü ise “okul yönetimi-bağlılık ilişkisi” şeklinde isimlendirilmiş olup 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait alfa katsayısı .653, açıkladığı varyans %8.666’dır. OBÖ’nin son faktörü ise “öğretmen-bağlılık ilişkisi” olarak isimlendirilmiştir. 3 maddeden oluşan bu faktöre ait alfa değeri .697 olup açıkladığı varyans %7.948’dir (Arastaman, 2006). OBÖ’nün maddeleri arasında “okula isteyerek, zevkle gelirim”; “sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerim” ve benzeri maddeler yer almaktadır. OBÖ’ye ait alfa değerleri mevcut araştırmada tekrar hesaplanmış ve ölçeğin mevcut araştırmada da güvenilir olduğuna karar verilmiştir [Birinci faktör için alfa = .833; ikinci faktör için a = .841; üçüncü faktör için a = .851; dördüncü faktör için a = .798; beşinci faktör için a = .782].

Öz-bilinç ölçeği:

Fenigstein, Scheneir ve Buss (1975) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileri ile yapılan bu ölçek, daha sonraki çalışmalarda farklı örneklem gruplarına (Martin ve Debus, 1999) ve küçük yaştaki öğrencilere (Scheneir ve Carver, 1985) uygulanmıştır. Bu çalışmadaki öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı orjinal ölçek yerine Scheneir ve Carver (1985) tarafından basitleştirilmiş 22 maddelik uyarılma kullanılmıştır. Öz-bilinç ölçeği pek çok çalışmada kullanılmış ve ülkemizde dahil pek çok ülkede geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Rugancı, 1995). Monfries ve Kafer, (1994) ölçeğin hem özel (private) hem de toplumsal (public) alt boyutlarının olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Bu yüzden bu çalışmada ölçeğin alt boyutları ayrıştırılmamış ve her öğrenci için ölçeğin bu iki alt boyutundan aldığı toplam puan kullanılmıştır ($\alpha=.77$).

Girişimcilik Özellikleri Ölçeği:

Bu ölçek, Hisrich ve Peters'in girişimci özellikleri ölçeği geliştirilerek Hakan Kuvan tarafından oluşturulmuştur. Kuvan bu ölçeği "Örgün ya da Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri (Malatyalı Girişimciler Üzerine Bir Uygulama)" isimli uzmanlık çalışmasında kullanmıştır. Ölçekte yer alan girişimci kişilik unsurları (boyutları, faktörleri) şunlardır: Oto kontrol, bağımsız olma, risk alma, belirsizliğe tahammül, başarı ihtiyacı, kendine güven, yenilikçilik. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı) $\alpha = 0,942$ olarak belirtilmiştir (Kuvan, 2008).

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırma kapsamında elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdeler, Pearson Korelasyon katsayısı ve çok-değişkenli regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18.0 sürümü kullanılmış olup, anlamlılık testleri .005 düzeyinde yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmamanın genel amacı çerçevesinde, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere okula bağlılık, öz-bilinç ve girişimcilik ölçeklerinden toplanan verilerin istatistiksel çözümleri, elde edilen bulgular ve bunların yorumuna yer verilmiştir

1.Öz-Bilinç ve Okula Bağlılık Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk hipotezi "öğrencilerin öz-bilinç düzeyleriyle okula bağlılıkları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde düzenlenmişti. Bu ilişkiyi yansıtan veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları ile Korelasyon Matrisi

	1	2	X	S
1.Öz-bilinç	--	.18*	45,37	10,858
2. Okula Bağlılık	18*	--	89,59	17,894

* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde lise öğrencilerinin Öz-bilinç ve okula bağlılık düzeyleri arasında düşük ($r = 0,18^*$) ama yine de 0,05 düzeyinde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin öz-bilinç düzeylerini yükseltici rehberlik çalışmalarının okula bağlılığı artırıcı bir etki yapacağını söyleyebiliriz.

2.Kız Ve Erkek Öğrencilerin Okula Bağlılık, Öz-Bilinç ve Girişimcilik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci hipotezimiz cinsiyet faktörünün etkisine ilişkin olarak düzenlenmişti. Bu hipoteze ait veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öz Bilinç, Bağlılık ve Girişimcilik Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Değişken	Kız (n=222)		Erkek (n=103)		t	p
	X	S	X	S		
Öz Bilinç	44,94	10,94	46,29	10,66	1,03	.30
O. Bağlılık	91,77	17,58	84,86	17,75	-3,28	.001
Girişimcilik	114,9	8,73	116,16	9,1	1,11	.36

Tablo 2 den anlaşılacağı gibi kız öğrencilerle erkek öğrencilerin Öz Bilinç ve girişimcilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur; ancak, okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir ($X_1= 84$, $X_2= 91$) Bu bulgu liselerde devamsızlık yapan ve okulu bırakan öğrencilerin oranlarına dair verileri de doğrulamaktadır. Şimşek (2011) tarafından yapılan Okulu bırakma eğiliminin nedenlerini araştıran çalışmasında cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmektedir. [$=18,16$; $sd=1$; $p=0.000$; $p<0.05$] Verilere göre; okulu bırakma eğilimi, erkek öğrencilerde (% 22,05) kız öğrencilere (% 12,41) kıyasla neredeyse iki kat daha fazladır.

3. Okulöncesi Eğitimin, Okula Bağlılık, Öz-Bilinç Ve Girişimcilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada üzerinde durmaya çalıştığımız konulardan biri okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkın varlığına ilişkindi. Tablo 3'te bu konuya ait veriler sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Kreş Eğitimi Alıp Almamasına Göre Öğrencilerin Öz Biñiç, Bağlılık ve Girişimcilik Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

Değişken	Kreşe Gidenler (n=135)		Kreşe Gitmeyenler (n=189)		t	P
	X	S	X	S		
Öz Biñiç	45,4	11,49	45,32	10,4	.09	.92
O. Bağlılık	86,87	15,6	91,44	19,17	-2,28	.023
Girişimcilik	115,08	9,01	115,53	8,82	-,44	.65

Yukarıdaki tabloya göre kreşe giden ve gitmeyen öğrencilerin öz-biñiç ve girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur fakat; okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre, kreşe giden öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin gitmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ($X_1 = 86$, $X_2 = 91$) Bu bulgu okulöncesi eğitimin önemini göstermektedir. Okula devam etme ve akademik başarı alanlarında etkili olduğunu bildiğimiz okul bağlılığının okulöncesi eğitim alan öğrencilerde daha yüksek çıkması ülkemizde bu eğitim kademesindeki okullaşma oranının artırılmasının eğitim sisteminin verimliliğini artıracakını söyleyebiliriz.

Thomson'a (2005) göre okula bağlılığın birçok faydası vardır. Örneğin, okula karşı olumlu duyguları olan, okuldaki çeşitli etkinliklerde etkin olarak yer alan öğrencilerin okulu bitirme ve bağımsız öğrenebilen bireyler olma şansları daha fazladır.

Finn ve Rock'a (1997) göre ise okula bağlılık sağlamak ile akademik başarı ve okula devamsızlık yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma gibi diğer eğitimsel sonuçlar arasında olumlu bir ilişki vardır.

4. Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeyleri Girişimcilik Ve Öz-Biñiç Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Okula bağlılık, öz-biñiç ve Girişimcilik özelliklerine dair elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 4.Öğrencilerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	St. Hata	Beta	t	R	R ²	F
Sabit	2,32	12,3	--	.189			
Girişimcilik	.66	.105	.33	6,33	.37	.13	26,141*
Öz Bilinç	.23	.086	.141	2,71			

* p <.05

Tablo 4 e göre %95 güven olasılığı ile girişimcilikten okula bağlılık düzeylerini tahmin etmek için bulduğumuz modelin geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Okula bağlılık düzeylerinin %33'ünün (R2) Girişimcilik düzeyleri tarafından açıklanabildiğini, %14'ünün Öz Bilinç düzeyleri tarafından açıklanabildiğini söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular lise öğrencilerinin Öz-bilinç ve Okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu okullardaki rehberlik hizmetlerinde öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirici çalışmalara daha çok önem verilmesi gerektiğini öne çıkarmaktadır. Duygusal zekanın bir boyutu olarak öz-bilinci geliştirici sosyal etkinlikler ve kendi potansiyelinin farkına varmalarına yönelik rehberlik etkinlikleri okullarımızdaki devam sorunlarını da azaltıcı bir etki yapabilecektir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da; kız öğrencilerle erkek öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını; ancak, okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunun tesbit edilmesidir. Bu bulgu erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlendirilmesi çalışmalarının önemini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin yaş grupları arasında girişimcilik ve okula bağlılık düzeyleri arasında fark bulunmadığı; fakat, öz-bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu dair bulgu da önem taşımaktadır.

Araştırmamızda kreşe giden ve gitmeyen öğrencilerin öz-bilinç ve girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, fakat; okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu anlaşılmış olması da başka önemli bir bulgudur. Okulöncesi

eğitimin birçok eğitimsel konuda olduğu gibi okula bağlılığı artırıcı etkisi üzerinde durulmaya değer bir tartışma konusudur.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerin dikkate alınmasını beklemekteyiz.

1. Öz-bilinci, girişimciliği ve okula bağlılığı artırıcı rehberlik hizmetleri hakkında daha kapsamlı araştırmaların ve yayınların yapılması eğitim sistemimizin daha sağlıklı hale getirilmesini destekleyebilir.

2. Okula bağlılık konusunda kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılığın nedenleri araştırılabilir. Erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının nasıl artırılacağı konusunda çalışmaların yapılması iyi olur.

3. Farklı yaş gruplarının öz-bilinç düzeyinin değişimi konusunda ayrıntılı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

4. Okulöncesi eğitimin öğrencilerin okula bağlılık üzerindeki olumlu etkisi ülkemizde son bir-iki yılda bu basamakta okullaşma oranındaki duraklamanın okullarımızdaki başarı konusunda negatif etkisi eğitim yöneticilerinin dikkatine sunulmalıdır.

Kaynakça

- Akdemir, S. (2005) Ruhsallığa Doğru, (Yayınlanmış Eser), Ankara
- Anderson, E.M., Bohon, L.M. Ve Berrigan, L.P. (1996). Factor Structure Of The Private Self-Consciousness Scale. *Journal Of Personality Assessment*. 66(1), 144-152
- Arastaman, G. (2006). “Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayhan, R. (2004). Duygusal Zekâ ve Liderlik. Web: <http://www.kho.edu.tr/enstitu/liderlik2004/bildiriler/RizaAYHAN.pdf> adresinden 10 Mart 2013’ te alınmıştır.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banos, R. M., Belloch, A., & Perpina, C. P. (1990), “Self-consciousness scale: A study of Spanish housewives”, *Psychological Reports*, 66, 771-774.
- Biçer, T. Genç Gelişim Dergisi. Öz’ün Özü. Web:<http://www.gencgelisim.com/v2/content/view/296/2/2> Eylül 2009 tarihinde alınmıştır.
- Börekçi, A.G. (2002). Çalışma Ortamlarında Duygusal Zekâ, Uygulamadan Bir Örnek. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Birch, S Ve Ladd, G. (1997) The Teacher-child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35, 61-79
- Bruyn, H.D. (2005). Role strain, engagement and academic achievement in early adolescence, *Educational studies*, 31(1), 15-27
- Can, S. (2008), İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi S. Bilimler Enstitüsü.
- 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
- Connell, J.P., Ve Wellborn, J.G (1991). Competence ,autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes, 23. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Assoc.

Davis, M. H. Ve Franzoi, S. L. (1999)., Self-awareness and selfconsciousness.,V.J. Derlega, B. A. Winstead ve W. H. Jones(Editörler). Personality: Contemporary theory and research. Chicago:Nelson-Hall (İkinci Baskı).

Doğın, S. Ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekânın Rolü ve Önemi. Yönetim ve Ekonomi. Cilt: 14:1

Ercan, S., Gökdeniz, İ (2009) Girişimciliğın Gelişim Süreci ve Girişimcilik Açısından Kazakistan, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti Başkanlığı , Bilig Bahar, Sayı : 49:59-82

Fenigstein, A, Ve Vanable, P. A. (1992), Paranoia and self-consciousness, Journal of Personality and Social Psychology, 62, 129–138.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975), “Public and private self-consciousness: Assessment and theory”, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 522-527.

Fredricks,J.A., Blumenfeld, P.C.,Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74,59-109.

Finn, J.D., Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of applied psychology, 82, 221-261.

Finn,J.D (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research,59, 117-142.

Finn,J.D.,Voelkl.K.E. (1993). School Characteristics Related to school engagement. Journal of Negro Education, 62,249-268.

Finn,J.D. (1993). Student engagement and student at risk. Washington,DC: National Center For Education Statistics

Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences (LSAY Research Report No. 27). Camberwell: ACER

Goleman, D. (1999). Duygusal Zekâ (Çev: Banu Seçkin Yüksel) 11. Basım, İstanbul: Varlık Yayınları,

Goleman,D. (1996). Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman,D. (1995), Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?, (çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005), 29. Bası, İstanbul: Varlık Yayınları.

Grant, A.M., Franklin, J. Ve Langford, P. (2002). The Self-Reflection And Insight Scale: A New Measure Of Private Self-Consciousness. *Social Behavior And Personality*.30(8), 821-836.

Humphreys, J. (1999). Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven (Çev: Tanju Anapa). 2.Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Jimerson,R.S., Campos,E., Greif, L.J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms.The *California School Psychologist*, 8,7-27

Kalaycı, Ş.(2006).SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara. Asil Yayıncılık

Karasar, N. (1994). Bilimsel araştırma yöntemi (5. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık

Klem,,A.M., Connell, P.J.(2004). Linking Teacher Support To Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 74(7).

Konrad, S. Ve Claudia, H. (2001). Duygusal Zekâ Sayesinde Başarılı Bir Hayat Duygularla Güçlenmek (Çev: Meral Taştan). İstanbul: Hayat Yayınları.

Kuvan, H. (2008). Örgün ve Yaygın Eğitimin Girişimciler Üzerindeki Etkileri (Malatyalı Girişimciler Üzerine Bir Uygulama). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.

Laing, R. D. (1969). *The Divided Self*, New York: Pantheon.

Linnenbrink,A.E., Ve Pintrich,R.P. (2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*,19, 119-137.

Liptak, J. J. (2007). Guided Self-Reflection. Web: [http:// www. guidance channel. com/ default. aspx?M=a&index=1286&cat=50](http://www.guidancechannel.com/default.aspx?M=a&index=1286&cat=50) 7 mart 2008'de alınmıştır.

Leithwood. K. And Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: a replication. *School Leadership and Management*. 20,(4), 415-434

London, M. (2002). *LeaderShip Development Path To Self-Insight and Professional Growth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Manlove,J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on adolescence*, 82, 187-220

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.

Marshall, C. (2001), "Make The Most Of Your Emotional Intelligence", *Chemical Engineering Progress*, 97(2), ProQuest Science Journals.

Martin, A. J., & Debus, R. L. (1999). Alternative factor structure for the revised self consciousness scale. *Journal of Personality Assessment*, 72 (2), 266-281.

Mayer D. John Ve Alexander A. Stevens (1994), "An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood", *Journal of Research In Personality*, Vol. 28, 351-373.

Mc Neely,C. Ve Falci,C.(2004). School Connectedness and Transition into and out of Health-Risk Behavior Among adolescents: Acomparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*. 74,(7)

Monfries, M. M., & Kafer, N. F.(1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *The Journal of Psychology*,128 (4), 447-453.

Müftüoğlu, T. (2008). Girişimcilik, Eskişehir: Anadolu Ü. Web-Ofset Tesisleri.

Newmann, F.(1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. Student engagement and achievement in american Scndary schools. New York: Teachers College press.

Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Hardward Educational Review*,51, 546-564

Nottingham, J. E. (1999). Using Self-Reflection for Personal and Professional Development in Student Affairs. *New Directions For Student Services*. No:84.

Nystedt, L. & Ljungberg, A. (2002), "Facets of private and public self- consciousness: Construct and discriminant validity", *European Journal of Personality*, 16, 143-159.

Osterman, F.K.(2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*. Cilt: 17, Sayı:3, 323-367

Öveç, Ü. (2007). Öz-duyarlılık İle Öz-bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ruganci, R.N. (1995). Private and public self-consciousness subscales of the fenigstein, scheier and buss selfconsciousness scale: a turkish translation. *Personality and Individual Differences*, 18 (2), 279-282.

Scheier, M. F. Ve Carver, C. S. (1985), The self-consciousness scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 687-699.

Schlechty, P.C. (2005). *Creating Great Schools. Six critical systems at the heart of educational innovation*. Jossey-Bass Wiley imprint. San Francisco

Schlechty, P.C. (2001). *Shaking Up the Schoolhouse: How to Support and Sustain Educational Innovation*. Jossey-Bass Wiley imprint. San Francisco

Sheldon, K. M., & Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100(1), 164–180.

Sinclair, M. F., Hurley, C. M., Evelo, D. L., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2001). Making connections that keep students coming to school. In R. Algozzine, & P. Kay (Eds.), *Preventing problem behaviors: A handbook of successful prevention strategies* (162-182). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Silins, H., Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *Schooll effectiveness and School improvement*. 15,(3-4), 443-466

Thompson, S.(2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24,(1)

Voke, H. (2002). Motivating Students to learn. *Journal of developmental psychology*, 28.

Yılmaz, Murat (2001), “Duygusal Zeka”, <http://www.sitetky.com/frameset/tky/tkymain5.html>, (15.05.2006).

Willms, J.D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/schooling_issues_digest/schooling_issues_digest_motivation_engagement.html adresinden 03, 06, 2013 tarihinde indirilmiştir.

http://www.k12.wa.us/SecondaryEducation/relevance/pubdocs/Motivating_Students_to_Learn.doc adresinden 08-06-2013 tarihinde indirilmiştir.

Zampetakis, L.A., Beldekos, P., Moustakis, V.S. (2009). “Day to day” entrepreneurship

within organisations: The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support, University of Glasgow, European Management Journal, Sayı : 27: 165-175.