

Editor

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

EĞİTİM
yayınevi

Eğitim Bilimleri

**Alanında
Uluslararası Araştırmalar VII**

2021
Kasım-Aralık
2021



Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII

Editör: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR VII

Editör: Prof Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğın (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

ISBN: 978-625-8468-28-1

1. Baskı, Aralık 2021

Baskı Cilt

Bulut Dijital Matbaa Sanayi Ticaret Limited Şirketi

Musalla Bağları Mah. İnciköy Sok. 1/A Selçuklu / KONYA

Matbaa Sertifika No: 48120

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR VII

Editör: Prof Dr. Mustafa ÇELİKTEN

303 s., 165x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

ISBN: 978-625-8468-28-1

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok.

No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B,

Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

+90 332 499 90 00

bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

+90 537 512 43 00

bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
internetteki kitapçınız
kitapmatik.com.tr

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinin yapısı ve çalışma ortamı, okul yöneticilerini çok yakından ilgilendiren bir konu olarak güncelliğini korumaktadır. İçinde yaşadığımız çağın bir “değişme” çağı olarak nitelendirilmesi mümkündür. Çağımızda değişmenin hızı ve kapsamı, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle, daha önceki dönemlere oranla görülmemiş boyutlara ulaşmış ve toplumların bu hızlı değişime ayak uydurabilmeleri çağımızın temel sorunlarından biri haline gelmiştir. Değişme, okulun amaçları, işgörenlerin inançları, değerleri, örgütteki çalışma şartları, güç dağılımı, otoritenin düzenlenmesi ve de özellikle örgüt kültürü ile doğrudan ilgilidir. Örgüt kültürü de zaman içerisinde gelişir ve geliştikçe de daha büyük anlamlar kazanır. Okul kültürü, en basit anlamıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir. Bu normlar okuldaki insanların tecrübelerini güçlü bir biçimde şekillendirir ve etkili bir okul müdürü liderliğinde ortak bir vizyon haline gelir.

Okul müdürlerinin, işgörenlerin üreticiliği ve memnuniyetini sağlamanın yanı sıra öğrencilerin başarılarını ve motivasyonlarını da sağlamak gibi önemli bir sorumluluğu vardır. Okul müdürlerinin okul içindeki kültürü şekillendirebilmeleri, etkili liderlik ve eğitim için önemli olan değer ve inanışlara model oluşturmaları yoluyla olur. Okul müdürleri kültürü zamanla şekillendirir, var olan gelenekleri, amaçları, törenleri dikkatlice düşündükten sonra okul başarısını sağlayan ortak ve iş birlikçi vizyonu yaratmak için işgörenler ve öğrencilerle birlikte çalışır. Özetle, eğitim alanında meydana gelecek değişiklik için okullar en merkezi yerlerdir; fakat okullarda değişiklik olabilmesi ve hele bunun başarıyla sonuçlanabilmesi, okul müdürünün değişime vereceği desteğe bağlıdır. Bunun için okul müdürleri değişme konusunda bilgilendirilmeli ve beceri sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar VII çalışmalarının “*eser*” haline gelmesinde emeği geçen değerli yazarlarımıza, kitapla ilgili her türlü eleştiri ve katkıları yapacak okurlarımıza ve **Eğitim Yayınevi**'nin değerli yönetici ve çalışanlarına ayrı ayrı teşekkür ederim.

Editör
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Aralık 2021

İÇİNDEKİLER

ÇOCUKLARLA FELSEFE	5
Habip TAŞ – Mustafa UĞRAŞ	
ERKEN ÇOCULUK DÖNEMİNDEKİ ÇOCUKLARIN İFADE EDİCİ DİL DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ	19
Esra DERELİ	
BAŞLANGIÇ PİYANO EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLARIN İNCELENMESİ	33
Arş. Gör. Orkun KARAKUŞ – Arş. Gör. Zülal KARAKUŞ – Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA NİNNİLER	59
Sibel TURHAN TUNA	
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINA DAYALI KORO DERSİ TASARLANMASI	73
Zeynep YADİGAROĞLU	
COVID-19 PANDEMİSİNDE İLK VE ACIL YARDIM (PARAMEDİK) PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM ALGISI: BİR METAFOR ANALİZİ	101
Salih TOSUN	
TEKNOLOJİ KORKUSU	115
Oğuzhan ATABEK	
FARKLI BRANŞLARDAKİ ÖĞRETMENLERİN BİLİM VE BİLİM İNSANI KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI	139
Ayşen YILDIRIM – Oktay ASLAN	
COMPARISON OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE STUDIES	159
Semahat AYSU	
TÜRKİYE'DE YETİŞKİNLERİN MATEMATİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	171
İsmail KESKİN	
AKIŞ KURAMINA DAYALI ÇEVİRİM İÇİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN COVID-19 PANDEMİ STRESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ	185
Hilal YILMAZ – Ertuğrul TALU	
ÇİZGE KURAMI VE CEBİRSEL YAPILARDAKİ BAZI UYGULAMALARI	207
Cihat ABDİOĞLU	
EĞİTİMSEL OYUNLAR BAĞLAMINDA MÜZİKLİ OYUNLAR	219
Sabahat BURAK	
ERKEN ÇOCUKLUKTA MATEMATİK VE OYUN	233
Zübeyde DOĞAN	
FOREIGN LANGUAGE IN THE AGE OF DIGITAL TECHNOLOGY: POSTMODERN TRANSFORMATION ANALYSIS	245
Merve BAŞKUTLU	
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKULA AİDİYET DUYGUSU	261
Serhat GÜNDOĞDU	
YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA DAYALI İŞBİRLİKLI ÖĞRENMENİN İLKÖĞRETİM 5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ERİŞİ VE TUTUMLARINA ETKİSİ	277
Celalettin ÇELEBİ	

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE OKULA AİDİYET DUYGUSU

Serhat GÜNDOĞDU

Giriş

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde insanın fizyolojik ve güven ihtiyacından sonra aidiyet ihtiyacı gelmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın ihtiyaçları; yeme, içme ve giyinme gibi fiziksel ve fizyolojik ihtiyaçlar ile sınırlı değildir. İnsanın fiziksel ve fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesinden sonra güvenlik ihtiyacı ortaya çıkar. Güvenlik ihtiyacından sonra sosyal ihtiyaçlar kendisini hissettirir. Kişi; bir gruba, bir topluluğa, bir kuruma veya bir kültüre ait olmak ister (Kuşat, 2003). Araştırmacılar arasında aidiyet duygusu temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ele alınmaktadır. Ayrıca araştırmacılar aidiyet ihtiyacının karşılanmasının birçok olumlu sonuçları olduğu konusunda fikir birliği içerisindedirler (Anderman, 2002). Aidiyet duygusu; mutlu olma, onur, hoşnut olma ve huzurlu olma gibi olumlu duygularla bağlantılıken; onaylanmama, dışlanma ve inkâr edilme gibi durumlarla kendini hissettiren gelişmemiş aidiyet duygusu; bunalım, üzüntü, kıskançlık ve kimsesizlik gibi olumsuz duygularla ilişkilidir (Osterman, 2000). Kişi yaşamı boyunca farklı aidiyet duygularına sahip olabilmektedir. Örneğin; futbol takımına, çalışılan kuruma, derneklere, dine, mesleğe, okula vb. aidiyet geliştirebilmektedir.

Okula Aidiyet Duygusu

Alanyazın incelendiğinde okula aidiyet duygusu ile ilgili farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar; okul katılımı, okula bağlanma ve okulla bağ kurma terimlerini okula aidiyet duygusu terimi yerine kullanmaktadırlar. Okula aidiyet duygusu üzerine psikoloji ve sosyoloji gibi eğitim dışındaki araştırmacıların çalışması bu terimin daha da karmaşık hale gelmesinde etkili olmuştur. Ancak Blum (2005), disiplinlerin farklı terimler kullanmalarına rağmen büyük oranda aynı terimi ifade ettiklerini belirtmektedir.

Alanyazında okula aidiyet duygusu farklı şekillerde tanımlanmıştır. Osterman (2000), okula aidiyet duygusunu çocukların öğretmenleriyle ve akranlarıyla olan ilişkisi ve okul etkinliklerine katılım düzeyi ile ilişkilendirmektedir. Bu tanıma

benzer bir tanım da Cueto, Guerrero Sumimaru ve Zevallos (2010) tarafından yapılmıştır. Bunlara göre okula aidiyet duygusu, çocukların okuldaki akranları ve öğretmenleri ile olan bütünleşme ve kaynaşma düzeyleridir. Çocuğu ön plana çıkararak ve daha açıklayıcı bir tanım da Goodenow (1993) tarafından yapılmıştır. Goodenow (1993) okula aidiyet duygusunu çocuğun öğretmeni ve akranları tarafından; kabul edilmesi, değerli görülmesi, dahil edilmesi, cesaretlendirilmesi ve sınıf aktivitelerinin önemli bir parçası olarak hissettirilmesi duygusu olarak ele almaktadır. Bazı araştırmacılar, daha kapsamlı ve bütünleştirici bir tanım yaparak okula aidiyet duygusunu davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutları içeren bir kavram olarak ele almışlardır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Davranışsal aidiyet; çalışma için harcanan zamanı, çaba sarf etmeyi, yoğunlaşmayı, verilen görevde kalma eğilimini ve imkan verildiği zaman girişimciliği içeren gözlenebilen davranışları ifade etmektedir (Fredricks vd., 2004). Çocuk, kendisine verilen bir görev için yoğun bir şekilde çalışıyor mu yoksa çok az bir çaba mı sergiliyor? Çocuk zor bir durum karşısında mücadele veriyor mu yoksa kolaylıkla vazgeçebiliyor mu? şeklindeki değerlendirmelerle çocuğun davranışsal aidiyet düzeyi anlaşılabilir (Jimerson, Campo ve Greif, 2003). Okul öncesi dönem çocuklarında bu davranışları görmek mümkündür. Çocuğun etkinlik yaparken zorlandığı esnada arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım istemesi yüksek davranışsal aidiyet duygusunun göstergelerinden olurken, yardım istememesi veya etkinliği bırakması düşük davranışsal aidiyet duygusunun ipuçlarını vermektedir. Çocuğun anlamadığı ya da merak ettiği bir şeyi öğretmene veya akranlarına sorması yüksek davranışsal aidiyet duygusunun göstergelerinden olmaktadır. Çocuğun bir problem durumu ile karşılaştığında problemi çözmek için gayret göstermesi veya zorlandığında hemen vazgeçmemesi gibi davranışlar çocukların davranışsal aidiyetlerinin göstergeleri arasında yer alabilmektedir.

Çocuğun; sıkıntı, üzüntü, mutluluk ve kaygı gibi sınıftaki duygusal tepkilerine işaret eden duygusal aidiyet (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993); öğretmen, arkadaş ve okula karşı duyguları yansıtmaktadır. Duygusal aidiyet; coşkulu olma, pozitif düşünme, meraklı ve ilgili olma ile ilişkilidir (Fredricks vd., 2004). Çocuğun sınıftaki sıkılma, etkinliğe ilgisizlik, hoşnutsuzluk, kaygılı görünme ve hüznü hissetme gibi duygusal tepkileri olumsuz duygusal aidiyet göstergeleridir (Connell ve Welborn, 1991). Okul öncesi dönemde duygusal aidiyetin göstergelerini görmek mümkündür. Çocukların etkinliği yaparken mutlu olması ve hoşnut ifadeler sergilemesi, söz aldığı anda kaygılı ifadeler sergilemesi, öğretmen ve arkadaşlarına karşı duyguları vb. duygusal aidiyet göstergeleri olarak sayılabilir.

Çocukların okulda yapılanları niçin yaptıkları konusunda fikir geliştirmesi olarak tanımlanan bilişsel aidiyet (Arastaman, 2006) karmaşık ve zorlayıcı etkinliklere karşı gösterilen mücadele istekliliğini ve itinalı olmayı ifade etmektedir. Bilişsel aidiyet; çocuğun okulda yaptıkları ile yaşamı arasında bağlantı kurması, öğrenmeye verdiği değer ve kişisel amaçları ile ilişkilidir (Appleton vd., 2006; akt. Önen, 2014).

Öz yeterlik, motivasyon, öğretmenleri ve arkadaşları önemseme, okula karşı istekli ve tutkulu olma gibi çocuğun okul ve akran grubu ile ilgili inanç ve algıları bilişsel aidiyet ile bağlantılıdır (Jimerson ve ark. 2003). İçsel göstergelerle temsil edilen bilişsel aidiyetin okul öncesi dönemde fark edilmesi zor görünmektedir. Davranışsal ve duygusal aidiyet daha gözlenebilen ve çıkarıma daha az dayalı olan göstergelerle, bilişsel aidiyet ise çıkarım gerektiren içsel göstergelerle temsil edilmektedir. Dolayısıyla yapılan araştırmaların çoğunluğunda, duygusal ve davranışsal aidiyet ile ilgilenildiği belirtilmektedir (Furlong ve Christenson, 2008; akt. Önen, 2014).

Schlechty (2001) ise okula aidiyet duygusunu; özgün aidiyet, sembolik aidiyet, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak üzere beşe ayırmıştır.

Özgün Aidiyet: Özgün aidiyet geliştiren çocuklar beklentilere uygun davranırlar. Etkinliklerinde ve öğrenme süreçlerinde uygun araçları ve yöntemleri kullanırlar. Örneğin bir çocuğun ilgisini çeken herhangi bir konuda veya karşılaştığı bir problemi çözmek için bilgiye ulaşma çabası özgün aidiyet göstergesi olarak ele alınabilir.

Sembolik Aidiyet: Sembolik aidiyet geliştiren çocuklar gerekli olan şey ne ise onu yaparlar. Fakat çocukların yaptıkları, etkinliğin yapılış amacı için yapılmaz. Bu çocuklar otoriteye yüksek düzeyde uyum sağlama eğilimindedirler. Çocuklar, kendilerine anlamsız gelse de itaatlerinden dolayı uyumlu davranırlar. Gerekliklerin ötesine bile geçebilen bu çocuklar için amaç sadece verilen görevden kurtulmaktır.

Pasif Uyma: Pasif uyma eğiliminde olan çocuklar çalışmalardan kurtulmak için gerekli olan en az şeyi yaparlar ve çalışmalarındaki ayrıntılara çok az dikkat ederler. Bu çocuklar için amaç, çalışmayı doğru yapmaktan ziyade çalışmanın kabul edilmesidir.

Geri Çekilme: Geri çekilen çocuklar, hem amaçları hem de bu amaçlara ulaşmak için gerekli araç ve yöntemleri reddederler. Çünkü bu çocuklar kendilerinden beklenen şeyi gerçekleştiremeyeceklerini düşünürler.

İsyan: İsyan eden çocuklar kendilerine verilen hiçbir çalışma ve görevi kabul etmezler. Bu çocuklar kendilerinden istenilenlerin yerine kendi amaçlarını koymaya çalışırlar. Örneğin öğretmenlerini kendilerinden daha az şey beklemeye zorlarlar.

Okula Aidiyet Duygusunun Önemi

Okula geçiş insan hayatındaki en önemli statü değişikliklerinden birisidir. Bu durumun sınıf üyeliğinin ve okul toplumunun bir parçası olmada derin yankıları bulunmaktadır (Woods, Boyle & Hubbard, 1999). Araştırmalar okulun ilk yılının çocukların; kimlik kazanma, okula aidiyet duyguları, eğitim ve sosyal sonuçlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (ETC Research Group, 2011), Çocukların okula aidiyet duygularının gelişmesinde okula geçiş önemli bir süreç olarak ele alınmaktadır ve bu geçiş sürecinin etkisi araştırmalarla belirlenmiştir (Peters, 2010). Okula pozitif başlayan çocukların okula aidiyet duyguları daha yüksek düzeyde olmaktadır (ETC Research Group, 2011). Okula aidiyet duygusunun yüksek olmasının çocuklar için birçok alanda önemli katkıları olmaktadır. Okula

aidiyet duygusunun yüksekliği çocukların hem sosyal gelişimleri hem akademik gelişimleri (Osterman, 2000; Özgök, 2013; Sarı, 2013) hem de duygusal gelişimleri (Osterman, 2000) bakımından oldukça önemlidir.

Sosyal gelişim açısından okul aidiyet duygusu; çocuklardaki depresyon ve problem davranışlar gibi olumsuz psikososyal sonuçların ortaya çıkmasına karşı koruyucu bir faktör olabilmektedir (Nichols, 2008). Anderman (2002), çocukların okula aidiyet duygularının yüksek olduğu okullarda sosyal ret, depresyon ve okul problemlerinde azalma olduğunu ve çocukların iyimserlik düzeylerinde artış olduğunu belirtmektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek çocuklar okuldaki ve sınıftaki kurallara daha iyi uymaktadırlar. Okula aidiyet duygusu ile okuldaki sosyal etkinliklere aktif olarak katılım arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Akar Vural, Yılmaz Özelçi, Çengel ve Gömleksiz, 2013). Bu çocuklar şiddet içerikli ve zarar verici davranışlara daha az bulaşır veya hiç bulaşmazlar (www.cecp.air.org; akt. Arastaman, 2006).

Aidiyet duygusu akademik gelişim açısından da önem teşkil etmektedir. Okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu çocuklar daha başarılıdırlar (Akar Vural vd., 2013). Bloom (1998), okul başarısında okula aidiyet duygusunu da kapsayan duyuşsal özelliklerin önemli bir işlevi olduğunu bildirmektedir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan çocuklar; verilen görevi istekli bir şekilde yaparlar, karşılaştıkları zorluklarda hemen vazgeçmeyip ısrarcı olurlar, öğrenmeye ilgi duyarlar (Osterman, 2000), okula daha fazla değer verirler, etkinliklere daha istekli katılırlar (Cemalcılar, 2010), iyi dikkat gösterirler, etkinliklere daha iyi odaklanırlar, gereğinden daha fazla motive olurlar (www.cecp.air.org; akt. Arastaman, 2006), sınıfta daha fazla soru sorarlar, öğretmenlerle etkileşime girerler, öğrenmek için daha fazla zaman harcarlar ve gerektiğinden daha çok çalışma yaparlar.

Aidiyet duygusu duygusal gelişim açısından da önemli bulunmaktadır. Okula aidiyet duygusu; çocukların olumlu okul yaşantıları geçirmelerine, beğenilme ve bütünü bir parçası olma duygusunun oluşmasına ve özgüven gelişimine katkı sağlamaktadır. Okula aidiyet duygusu okul öncesi eğitimden liseye kadar her yaşta ve her eğitim seviyesinde önemli bir ihtiyaç olarak kendisini hissettirmektedir. Çocukların hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından kabul edilmesi okuldan ve etkinliklerden daha fazla keyif alınmasına katkı sunmaktadır (Osterman, 2000). Ayrıca okula aidiyet duygusu yüksek olan çocuklar kendilerini okulda daha mutlu, daha huzurlu ve daha güvende hissederler. Bunun yanında çocukların okul yaşamından tatmin olmasında da okula aidiyet duygusunun etkisi bulunmaktadır. Çocuk aidiyet hissettiğinde bunları algılayış şekli ile duygusal sonuçları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Aidiyet duygusunun oluşmaması durumu ise çocuklarda yalnızlığa, yabancılaşmaya ve ayrılığa neden olmaktadır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003).

Okula Aidiyet Duygusunu Etkileyen Faktörler

Alanyazında okula aidiyet duygusu; sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumu olmak üzere beş temel içerikle değerlendirilmektedir (Jimerson vd., 2003). Bazı araştırmacılar bu kavramı, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk ilişkileriyle, çocuk davranışlarıyla, okul aktivitelerine yönelik çocuk motivasyonu ile ve ders dışı etkinliklerle açıklamaktadır (Faircloth ve Hamm, 2005; Juvonen, 2006). Osterman (2000), ise okula aidiyet duygusunu çocuk-öğretmen ilişkisi, akran ilişkisi ve okul etkinliklerine katılım ile ilişkilendirmektedir.

Araştırmalar okula aidiyet duygusunun çocuğun etkileşim içinde olduğu okul, aile ve akran ilişkilerini kapsayan çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir. Okula aidiyet duygusunun gelişimine etki eden unsurlar dikkate alındığında, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı bu çok boyutlu kavramı açıklamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda burada okula aidiyet duygusu Bronfenbrenner'in (1979) bütün bu etkileri inceleyen 'Ekolojik Sistemler Kuramı' temel alınarak, daha çok çocuğun yakın çevresini ifade eden mikrosistem çerçevesinde ele alınmıştır. Karşılıklı etkileşimlerin temel alındığı bu kuramda, ekolojik bağlamlar hem çocuğun bireysel özelliklerini etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir. Bu kurama göre çocuğun okula aidiyet duygusunu doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem mevcuttur. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir.

Mikrosistem

Mikrosistem, çocuğun günlük hayatında etkileşim içerisinde olduğu okul, aile ve akranları kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Okul

Çocukların okula aidiyet duyguları ile okul bağlantılıdır. Çocuklar, olumsuzlukların çok olduğu veya kendilerini yabancı hissettikleri okulda olmak istemezler (Blum, 2005). Yapılan çalışmalarda; okuldaki güvenlik ve saygı derecesi, çocuk ve personel arasındaki etkileşimin kalitesi, çevre anlayışı, paydaşların karşılıklı amaçları ve akademik performans gibi özelliklerin okula aidiyet duygusunu etkileyen özellikler olduğu görülmektedir (Arastaman, 2006). Buradan okulların; ilişkisel/iletişimsel özellikleri, çocuklara sunulan imkânlar, okulun eğitim anlayışı ve okul personeli çocuklardaki okul aidiyet duygusunu etkilediği söylenebilir.

Okulun İlişkisel Özelliği

Yapılan araştırmalar çocukların okula aidiyet düzeylerini en üst düzeye çıkaracak okulların olumlu ilişkilerin kurulduğu topluluklar olarak kendilerini organize etmeleri gerektiğini ifade etmektedirler (Voke, 2002). Okuldaki ilişkilerin okula aidiyet duygusunu etkilediğini belirten Cemalcılar (2010), okula aidiyet duygusu yüksek olan çocukların; öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin daha iyi olduğunu, özsaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve yaşamlarından daha çok doyum aldıklarını

belirtmektedir. Çocuğun; okulda onaylanması, kabul görmesi ve önemli bir okul üyesi olduğunu hissetmesi okul içerisindeki iletişimin kalitesine bağlıdır (Alaca, 2011). Okuldaki saygı derecesi ve çocuk ile personel arasındaki etkileşimin kalitesi okula aidiyet duygusunu etkileyen özelliklerdendir (Arastaman, 2006). Çocukların; okul idarecileri, öğretmenler ve arkadaşlarıyla ilişkileri çocukların okula aidiyet duygularının yüksek olmasında etkili olmaktadır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Ayrıca, yüksek okula aidiyet duygusundaki sürekliliğin sağlanmasında okul ortamının sosyal, psikolojik ve akademik uyuma elverişli olması etkili olmaktadır (Nichols, 2008).

Çocuklara Sunulan İmkanlar

Çocuklara sunulan imkanlar okula aidiyet duygusunu etkilemektedir. Çocuğun ihtiyaçları öğrenme çevresi ile uyumlu olduğu zaman, okula aidiyeti düzeyi en üst seviyede olmaktadır (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Okulun; fiziki ortamı, sosyal etkinlikleri (Özdemir vd., 2010), güvenlik derecesi ve çevre anlayışı gibi etmenlerin (Arastaman, 2006) okula aidiyet duygusu üzerinde etkisi bulunmaktadır. Okullar psikolojik ve fiziksel açıdan güvenli ortamlar olmalıdır. Güvenlik önlemleri dikkatle seçilmelidir. Okullar, saldırgan davranışların en aza indirildiği yerler olmalıdır (Voke, 2002).

Sınıfın büyüklüğü ve sınıf mevcudu okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Küçük sınıflarda çocuklar öğretmenleriyle daha sık iletişim kurarlar. Sınıf mevcudu az olan sınıflarda; çocuk-öğretmen ilişkileri daha iyi olmakta ve öğretmen her çocuğu daha iyi tanımaktadır. Bu sınıflarda çocuklar daha az zarar verici davranışlarda bulunurlar. Öğretmenler de çocukları; daha yakın, birbirlerine karşı daha toleranslı ve daha ilgili görmektedirler. Bu sınıflarda çocuklar görevlerini yerine getirirken akranlarıyla daha çok etkileşimde bulunurlar ve işbirliği yaparlar. Ayrıca küçük sınıflarda çocukların büyük sınıflara göre pasif olarak oturmaları veya sürece kayıtsız kalma olasılıkları daha düşüktür. Öğretmenin morali ve neşesi küçük sınıflarda daha fazladır. Bu durum kişiler arası etkileşimi artırır ve dolayısıyla çocukların okula aidiyet düzeylerinin artmasına neden olur. Ayrıca küçük sınıflarda; yeterli alan, havalandırma, ışıklandırma ve çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayacak düzenli bir çevre, okula aidiyet düzeyini artıran veya azaltan etkenlerdir (Finn, Pannozo ve Achilles, 2003).

Doğada ve doğal alanlarda yapılan etkinliklerin dikkat düzeyinde artış ve stres düzeyinde düşüş sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca bu etkinliklerin çocukların; rahatlaması üzerinde etkisi olduğu, merak ve araştırma hislerini artırdığı tespit edilmiştir. Bunun yanında dış mekan etkinliklerinin yetişkinler üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Okul bahçesinde yapılan küçük değişikliklerin bile çocukların okula aidiyet duygularında olumlu etkileri gözlenmiştir (Elliott & Davis, 2008).

Brown ve Evans (2002), çocukların ders dışı etkinliklere katılımının, okula aidiyet duygusu ile ilişki olduğunu ve ders dışı etkinliklerin okula aidiyet düzeyinin

yüksek olmasında önemli bir strateji olabileceğini saptamışlardır. Çocukların; kişisel gelişimlerinde, liderlik özellikleri sergilemelerinde ve topluma karşı aidiyet duygusu geliştirmelerinde ders dışı sosyal etkinlikler fırsat sunmaktadır. Ders dışı etkinliklere katılmak sınıfta öğrenilenlerin gerçek yaşamda uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca takım çalışması, rekabet, işbirliği, bireysel ve grup sorumluluğu gibi değerlerin öğrenilmesini sağlar. Dolayısı ile ders dışı sosyal etkinliklere katılmak çocuğun okula aidiyet düzeyini artırmaktadır (Thomson, 2005).

Okulun Eğitim Anlayışı

Okulun eğitim anlayışı da çocukların okula aidiyet duygusunu etkilemektedir. Çocukların okula aidiyet duygusunu geliştirmek için önemli bir fonksiyona sahip olan okulun bazı özellikleri barındırması gerekmektedir. Okulun; başarıyı, desteği ve güveni merkeze alan eğitim anlayışı çocukların okula aidiyet duygularının yüksek olmasına yardımcı olabilmektedir (Özdemir vd., 2010). Gottfredson'a (2001) göre bir okulun; bütün çocuklara saygı gösteren öğretmen ve yöneticilere sahip olma, okulda toplum bilinci oluşturma, davranışsal ve duygusal problemleri azaltma, okul performansını artırma, kişisel ilişkileri geliştirme, okul personelinin iş doyumunu artırma, okulda güvenliği sağlama, aile katılımını artırma, çocuklar için karakter eğitimi ve müfredat dışı programlar uygulama ve çocukların şiddet gibi riskli davranışlara katılımını azaltma gibi anlayışları çocukların okula aidiyet duygularının yüksek olmasında etkili olmaktadır (Akt: Arastaman, 2006).

Öğretmen

Çocuğun okul toplumunun bir üyesi olup olmadığını hissetmesinde öğretmen önemli bir faktördür. Öğretmenler, okul personelleri içerisinde çocukların okula aidiyet duyguları üzerinde etkisi olan en önemli kişilerdir. Okul öncesi dönem çocukları için okul ve öğretmen gizemli bir olgudur. Çocuklar okula başlamadan önce öğretmen ve okulla ilgili sadece kulaktan duyma bilgilere sahiptirler. Fakat çocukların okula başlamasıyla birlikte hem akademik açıdan hem de sosyal açıdan birçok iletişim ve ilişkinin gerçekleşeceği ilk öğretmen-çocuk ilişkisi başlamış olur (Kıldan, 2011). Çocukların ailelerinden sonra ilk aitlik ilişkilerini yaşadıkları okul öncesi öğretmenleri olmaktadır. Çocukların ailesinden sonra en fazla zaman geçirdiği kişi öğretmenidir. Çalışma saatleri fazla olan ailelerin, çocukları ile geçirdiği zaman çocuklarının öğretmenleriyle geçirdiği zamandan daha kısa olabilmektedir. Genel anlamda öğretmenlerin kişisel özellikleri, çocuklarla ilişkileri ve uygulamaları çocukların okula aidiyet duygusunu etkilemektedir. Ayrıca öğretmenin okula aidiyeti, çocuğun da okula aidiyetini ve katılımını artıracaktır.

Çoğu ülkede iyi bir okul öncesi öğretmeninde aranan özellikler arasında öğretmenlerin kişisel özellikleri önemli bir yer tutmaktadır (Miller, 2008). Okul öncesi öğretmenin kişisel özellikleri, öğretmen-çocuk etkileşimini ve anaokulu grubunun iklimini doğrudan etkilediği için önem arz etmektedir (Bauer, 2008; aktaran Vorkapić, 2012). Öğretmenin kişisel özelliğinden kaynaklı olumsuz

davranışları çocukların olumlu duygular edinmesini engelleyebileceği gibi başka olumsuz duyguların edinilmesine de yol açabilmektedir (Önder Külahoğlu, 2000). Bu durum çocukların okula aidiyet duyguları üzerinde de etkisini göstermekte ve öğretmenin kişisel özellikleri ile çocukların okula aidiyet duyguları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenin özellikleri; güler yüzlü, sevecen, neşeli, sıcakkanlı, empatik, samimi ve tatlı dilli olması çocukların okul aidiyet düzeylerinin yüksek olması açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanı sıra çocuklarla kurdukları ilişkilerin de okula aidiyet duygusu üzerinde önemli etkileri olmaktadır (Goodenow, 1993). Okul öncesi dönemde çocuklar okula ilk geldikleri zaman aileleri dışındaki kişilerle iletişim ve etkileşime geçmektedirler. Çocukların eğitim hayatlarında karşılaştıkları ve ilk ilişkilerini yaşadıkları öğretmenler okul öncesi öğretmenleridir. Okula aidiyet duygusunun kazanılmasında bu ilk karşılaşma ve ilk ilişkiler önemli bir işleve sahiptir (Hamre ve Pianta, 2001). Çocuklar öğretmenlerinin kendileriyle kişisel olarak ve eğitimleri ile ilgilendiklerini bildiklerinde motive olurlar ve bu durum okula aidiyet düzeylerine etki eder (Voke, 2002). Okulöncesi dönemi kapsayan araştırmalar, öğretmen-çocuk ilişkilerinin, çocukların daha sonraki okul yaşamı boyunca da önemli olduğunu göstermektedir (Fredriksen ve Rhodes, 2004).

Kaliteli öğretmen-çocuk ilişkileri öğretmenle çocuğun yakınlık derecesindeki artışa ve çatışmaların azalmasına neden olmaktadır. Çocukların okula karşı olan duyguları üzerinde öğretmenin; çocuklara davranış şeklinin, çocuklara yaklaşımının ve çocuklarla iletişim tarzının etkisi bulunmaktadır. Çocuklar; kendilerini rahatça ifade edebildikleri, başarılarının teşvik edildiği ve kendilerini güvende hissettikleri adil bir sınıf ortamında okulunu daha çok sevecekler ve kendilerini okula daha fazla ait hissedeceklerdir (Özgök, 2013). Ayrıca öğretmenin; çocuklar için sosyal ve duygusal destek sağlaması, çocuklarla empatik ilişkiler kurması (Nichols, 2008), çocuklara destekleyici davranışlar sergilemesi ve çocukları takdir etmesi çocukların okula aidiyet duygusu üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çocukların, öğretmenin kendileriyle ilgilenmelerine ve düşüncelerine katıldıklarını bilmelerine ihtiyaçları vardır. Öğretmenleri tarafından önemsenmeyen ve kendilerine önem verilmediğini düşünen çocukların sınıfta kendilerini mutsuz ve sinirli hissettikleri saptanmıştır. Bu çocukların okula aidiyet duygularının gelişmesi zor olacaktır. Osterman'a (2000) göre çocuğun öğretmenine güvenmesi çocuğun okula aidiyet duygusunun yüksek olmasına katkı sağlamaktadır. Çocuğun davranışsal, bilişsel ve duygusal aidiyeti üzerinde öğretmen desteğinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çocuğun okuldaki ilk davranışsal aidiyeti öğretmen-çocuk ilişkisinden etkilenmektedir (Fredricks vd, 2004). Çocukların okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması için, öğretmenler eğitim süresince çocuklarla olumlu ilişkilerini geliştirmelidirler.

Çocuk ve öğretmen ilişkileri açısından, eğer öğretmenler (www.dest.gov.au; Akt: Arastaman, 2006):

- Karar alma süreçlerine çocukları da dahil ederlerse,
- Çocuklarla ilgilenirlerse,
- Çocukları dinlerlerse,
- Çocuklara bağırılmazlarsa,
- Çocuklara karşı adil bir yaklaşım izlerlerse,
- İletişim kurulabilir olurlarsa,
- Destekleyici olurlarsa,
- Çocukları bir birey olarak görürler ve onlarla bireysel olarak konuşurlarsa,
- Çocuklarla sevinçlerini paylaşıp birlikte eğlenirlerse,
- Açıklamaları net ve anlaşılır bir şekilde yaparlarsa,
- Çocukların yardım taleplerine cevap verirlerse çocukların okula aidiyetine katkıda bulunmuş olurlar.

Öğretmenin; kişisel özelliklerinin ve çocuklarla ilişkilerinin dışında uygulamalarının da çocukların okula aidiyet düzeyi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öğretmenin; okula planlı ve hazırlıklı gelmesi, bunun için yeterince zaman ayırması, öğretim metodunu daha ilginç hale getirip proje ve oyunlar organize etmesi, video ve film gösterimi yapması çocukların okula aidiyet düzeyini artıracaktır. Ayrıca öğretmenler çocuklar hakkında yüksek ancak başarılabılır beklentilere sahip olmalıdırlar. Öğretmenler çocuklara; yetenek ve kabiliyetlerindeki gelişimi görebilmeleri için açık, yapısal ve sık geribildirimlerde bulunulmalıdır. Tüm çocuklara kendi öğrenme sürecini düzenleme ve yönlendirme şansı verilmelidir. Çocuklar, kendi öğrenmelerini düzenlemede, kararlı ve özerk çocuklar olmada ve sorumluluk almak için desteklenmelidir. Etkinlikler, çocukların doğal olarak ilgisini çeken problem ve konularla ilişkilendirilmelidir. Öğretmenler çocukların geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında bağlantı kurmalıdır. Etkinlikler, çocuğun aidiyetini artırmak için kültürel açıdan da ilgili olmalıdır. Çocuğun kültürel değerlerine önem verilmediği ve temsil edilmediği zaman çocuk sınıf etkinliklerine pasif olarak katılacaktır (Voke, 2002).

Schlechty (2001), çocukların okula aidiyet düzeylerinin yüksek olması için öğretmenlerin aşağıdaki uygulamaları yapmalarını önermektedir:

- Çocuklara verilen çalışmalarda yapmaları gereken şeylerle çocukların önem verdiği bazı ürün, gösteri veya sonuçlar arasındaki bağlantıyı görmelerini sağlayacak şekilde organize etmek,
- Çocukların ilk denemelerindeki başarısızlığın olumsuz etkilerinden korumak ve çocukları küçük düşürmeden onlara yeni bir şeyler deneme fırsatı vermek,
- Etkinlikleri, çocukların birbirleriyle bağ kurmalarına izin verecek veya buna teşvik edecek şekilde planlamak,
- Çocuklara, işlerini nasıl yürütecekleri ve ne zaman diğerleri ile çalışacakları konusunda bazı seçenekler ve kontrol duygusu vermek.

Yönetici

Çocukların okula aidiyet duygularının oluşmasında diğer önemli bir okul personeli yöneticilerdir. Birçok ülkede yapılan çalışmalar çocuğun okula aidiyet düzeyi üzerinde okul yöneticilerinin etkisi olduğunu göstermiştir (Hallinger ve Heck, 1998). Amaçları net olan, adalet sunan, personelini destekleyen, eğitimsel başarıyı elde etmesi için bütün çocuklara fırsatlar sunan ve tüm bu özellikleri olumlu bir iklim haline dönüştüren yöneticilerin okullarındaki çocukların okula aidiyet duyguları yüksek düzeyde olacaktır (Newmann vd., 1992). Öğretmenin okula aidiyeti üzerinde de yöneticilerin etkisi bulunmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin öz-yeterlik duygularını arttırmada ve beklentilerini yükseltmede etkin rol oynamaktadır. Öğretmenin okula aidiyeti arttıkça çocukların da okula aidiyet düzeyleri artmaktadır (Silins ve Mulford, 2004).

Blum'a (2005) göre okul yöneticileri çocukların okula aidiyet düzeylerini arttırmak için şunları yapmalıdırlar:

- Otoriter olmamalı ve güvenilir olmalıdırlar.
- Adil ve uygulanabilir okul kuralları ve politikalarını benimsemelidirler.
- Düzenli bir okul çevresi oluşturmalıdırlar. Temizlik, bakım, ağaç ve bitki dikimi gibi okul çapında uygulanan projelerde ve okulun fiziksel çevresinin korunmasında çocuklara fırsat sunmalıdırlar.
- Her öğretmen için hedefler koymalıdırlar. Başarıyı güçlendirmenin yanında gelişim ve yenilikler için de ödül kullanmalıdırlar.
- Okul çapında çocukların, öğretmenlerin ve yöneticilerin dahil olduğu toplumsal hizmet projeleri gerçekleştirmelidirler.
- Küçük öğrenme ortamları oluşturmalıdırlar.
- Aileleri bilgilendirmeli ve okul toplantıları düzenlemelidirler.

Aile

Çocukların okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir yeri olan diğer mikrosistem ailedir. Çocuklarda okula aidiyet duygusunun gelişmesi için ailelere büyük görev düşmektedir. Aileler okul öncesi eğitime giden çocuklarına büyük destek olmalıdırlar (Lund, Zimmerman ve Haddock, 2002). Ailelerin; çocuklarına karşı tutumları, aile yapısı ve çocuğun eğitime katılımı çocukların okula aidiyet duygularını etkilemektedir.

Ailelerin çocuklarına karşı tutumlarının çocukların okula aidiyet duygusu üzerinde etkisi bulunmaktadır. Çocuklarına aşırı düşkün olan, çocuklarına sorumluluk vermeyen, çocuklarına sıkı disiplin uygulayan, çocuklarını aşırı sınırlandıran, çocuklarını ihmal eden, çocuklarını sürekli uyan ve çocuklarına suçlayıcı davranışlar sergileyen ailelerin çocuklarının okula aidiyet duyguları olumsuz etkilenecektir. Ayrıca ailelerin bu tutumları çocukların uyum problemleri yaşamalarına ve yaşamlarının ileri dönemlerinde ciddi rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olacaktır (Muris, Steerneman, Merckelbach & Meesters, 1996).

Özellikle duygusal aidiyet için olumlu aile-çocuk ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır. Aileleriyle ilişkileri güven temelli olan, aileleri tarafından desteklenen ve demokratik aile ilişkileri yaşayan çocukların okula aidiyet duyguları daha yüksek olacaktır (Furrer & Skinner, 2003).

Aile tutumlarının yanı sıra ailenin yapısı da çocukların okula aidiyet duygularını etkilemektedir. Aile yapısındaki boşanma, ölüm ve fakirlik gibi olumsuzluklar okulöncesi dönem çocuğunun okula aidiyet duygusunu olumsuz etkileyen; davranış problemlerine, psikolojik sağlık sorunlarının oluşmasına, sosyal yeteneklerde sorunların oluşmasına ve olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olabilmektedir (Difilippo ve Overholser, 2002). Çocukların geldiği aile ortamının akademik ve sosyal yönden ileri olması da çocuk-öğretmen ilişkisinin daha yakın olmasını sağlamakta ve okula aidiyet düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır (Jerome, Hamre & Pianta, 2009).

Ailenin çocuğun eğitimine katılması da çocukların okula aidiyet duygularını artırmaktadır. Çünkü aile katılımı ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde kendini daha çok hissettirmektedir (Wyrick ve Rudasili, 2009). Bu da okula aidiyet duygusunun artmasında olumlu etkiler sağlamaktadır. Aile desteği gören çocuklarda uyum ve okul başarısının artması gibi okula aidiyet duygusunu geliştirici durumlar ortaya çıkmaktadır (Lund vd., 2002).

Akranlar

Çocukların okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir işleve sahip olan diğer mikrosistem akranlardır. Çocukların birbirleriyle olan ilişkisi okula aidiyet duygusunu etkilemektedir. Akran ilişkilerinin erken çocukluk döneminde kazanılması gerektiği birçok kaynak tarafından belirtilmiştir. Çocukların birbirleri ile olan etkileşimi akran ilişkilerini ifade etmektedir. İlk defa evden ayrılan okul öncesi çocuğu daha düzenli ve daha yoğun akran ilişkileri yaşayabileceği bir ortama gelmiştir. Bu dönemde akranlar aileden sonra sosyal sistem içinde önemli olmaya başlamaktadır. Özellikle olumlu özellik sergileyen akranlarla etkileşim çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekte ve okula aidiyet duygularını geliştirmektedir (Gülay, 2009).

Perdue, Manzeske ve Estell (2009), akranların çocuklardaki okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir yere sahip olduğunu gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Akranlar çocukların davranış biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Akran grupları; bağlanma, ait olma ve kabul görme gibi önemli ihtiyaçların karşılandığı temel gruplardan biridir. Akranları tarafından onaylanan çocukların okula sevecek gelecekle ve okuldaki etkinliklerden daha fazla zevk alacakları bilinmektedir. Bunun yanında akranları tarafından sevilmeyen ve kabul görmeyen çocuklar kendilerini mutsuz ve yalnız hissedeceklerdir (Aydın, 1998). Çocukların okula aidiyetini sağlamadan önce çocuğun diğer çocuklarla aidiyetini sağlamak gerekmektedir. Bu yüzden çocuğun diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurmalarını sağlamak okula aidiyetin

kalbini oluşturmaktadır (www.cecp.air.org.; akt. Arastaman, 2006). Çocukların akranlarıyla kavga edip etmemeleri ve akranlarını sevip sevmemeleri çocukların okula aidiyet duygusu üzerindeki önemli faktörlerdendir (Nichols, 2008). Okula aidiyet duygusu üzerinde önemli bir yeri olan bu ilişkilerde kopuklukların olduğu durumlarda aidiyeti geliştirmek için çalışmalar yapıp bu duygu geliştirilebilir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan çocukların okula karşı hissettiği güven duygusu ve akranları ile olan etkileşimi de artmaktadır (Özdemir vd., 2010). Lakap takmak, vurmak ve dışlamak gibi akran zorbalığı davranışları kurban konumunda olan çocukların; benlik saygılarını, statülerini ve akran grubuna aidiyet duygusunu olumsuz etkilemekte ve okula aidiyet düzeylerinin düşük olmasına yol açmaktadır (Salmivalli ve Peets, 2009).

Mezosistem

Ekolojik sistemler kuramında ikinci tabakayı mezosistem oluşturmaktadır. Mezosistem, çocukların okula aidiyet duyguları üzerinde mikro sistemden daha az etkili olan mikrosistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi ifade etmektedir (Erdiller, 2012). Aile-okul ve aile-akran arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Aileler, okul ile çocukları hakkında iletişim kurmuyorsa ve okul yaşantısıyla ilgili evde çocukları ile ilgilenmiyorsa bu durum çocukların okula aidiyet düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında ailelerin okul ve öğretmen ile etkili ilişkilerinin olması çocuklarının okula aidiyet duygularının daha yüksek olmasında etkisi bulunmaktadır. Aile ve akranlar arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Ailede öğrenilen davranışlar çocuğun arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir. Ailelerin sergiledikleri olumlu davranışlar çocuklar tarafından model alınarak okul ortamında da uygulamaktadır. Ayrıca çocuk evde gördüğü şiddeti veya saldırgan davranışları model alarak bu model çerçevesinde akranlarıyla ilişkilerini yapılandırabilir. Bu durum okula aidiyet duygusunu etkilemektedir.

Ekzosistem

Ekolojik sistemler kuramında üçüncü tabakayı ekzosistem oluşturmaktadır. Ekzosistem, çocukların okula aidiyet duyguları üzerinde mezosistemden daha az etkilidir. Daha geniş ortamları temsil eden ekzosistem, çocuğun direk etkileşim halinde olmadığı ancak dolaylı etkilendiği etkileşimleri kapsamaktadır (Erdiller, 2012). Ailelerin iş durumu, Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul-Aile Birlikleri'nin aldıkları ve uyguladıkları kararlar ve akranların ebeveynleri çocukların okula aidiyet düzeylerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Okulda sözleşmeli öğretmen çalıştırma gibi Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eğitim politikaları direk öğretmenleri, dolaylı olarak da çocukların okula aidiyet duygularını etkileyecektir (Barboza ve ark. 2009).

Makrosistem

Ekolojik sistemler kuramının dördüncü tabakasını makrosistem oluşturmaktadır. Okula aidiyet duygusunda daha az etkiye sahip olan makrosistem; dini değerleri, kültürel değerleri, yasal ve politik uygulamaları, gelenek ve törenleri, yaşam

tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumları içeren geniş çevreyi içermektedir (Erdiller, 2012). Bir toplumun çocuk yetiştirme hakkındaki kültürel inançları, eğitimde ailenin ve okulun rolü, aile ilişkilerinin önemi, değişik yaşam biçimlerine karşı tavır, etik ve ahlaki anlaşmalar çocukların okula aidiyet düzeyleri üzerinde daha az belirleyici olmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevrenin özelliklerinin de çocuğun okula aidiyet duygusu üzerinde etkisi vardır. Şiddetin ve yoksulluğun yoğun olarak hissedildiği ortamlarda hayatını sürdüren çocukların diğer çocuklara oranla birçok gelişimsel problem yaşadıkları bilinmektedir. Böyle çevreden gelen çocukların okula aidiyet duygularının yüksek düzeyde olması daha zor olacaktır.

Kronosistem

Çocuğun, yaşadığı çevrede zaman içerisinde olan değişimleri ve çocuğun değişik zamanlarda deneyimleyebileceği değişiklikleri ifade eden kronosistemdir (Erdiller, 2012). Yeni bir aile üyesinin katılması veya yeni bir eve taşınma durumu çocukların okula aidiyet düzeylerini etkileyebilmektedir.

Çocukların Bakış Açısına Göre Okula Aidiyet Duygusu

Genelde çocukların okula aidiyet duygusu ile ilgili araştırmalar; yetişkinlerin, öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine odaklanma şeklinde olurken son zamanlarda çocukların düşüncelerinin alındığı araştırmalar da kendini kabul ettirmiş durumdadır (MacDonald, 2009). Eğitim alanındaki araştırmacılar çocukları kolay etkilenenler olarak görmüşler ve böylece güvenilmez, yetersiz veya olgunlaşmamış bilgiler edinileceğini düşünerek araştırmanın doğru sonuçlar veremeyeceğini belirtmişler ve çocukların perspektifinden bakmamışlardır (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Ancak yapılan araştırmalar çocukların, ailelerinden ve öğretmenlerinden farklı perspektiften baktıklarını ortaya çıkarmışlardır (MacDonald, 2009).

Çocukların karmaşık yapılarının araştırılması ve zenginliklerin elde edilmesi için etnografik çalışma ile çocukların okula aidiyetini araştıran Joerdens'e (2014) göre ilişkiler, kurallar, ritüeller, rutinler ve olağan üstü anlar olmak üzere beş tema çocukların okula aidiyet duygularını belirlemektedir.

İlişkiler

İlişkiler; okul çalışanları-çocuk ve çocuklar arasındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimleri ve insanlar arasındaki duygusal bağlantıları içerir. Arkadaş ilişkileri burada çok önemlidir. Bu ilişkiler; birbirini şikayet etme, oyuna almama ve gruba dahil etmeme gibi bir çocuğun bir diğerine çeşitli nedenlerle mücadelesini içerir. Çocukların okulda geçirdikleri günlerde pozitif ve negatif ilişkiler etkilidir. Beraber oynama, el ele tutuşarak gitme ve beraber oturma gibi davranışlar ilişkilerin göstergelerindedir.

Kurallar

Öğretmenler, kuralları çocuklar üzerinde güç olarak kullanırlar. Kurallar; ilkeleri, davranışları, eylemleri ve prosedürleri kapsayan düzenlemelerdir. Aynı zamanda kurallar, öğretmeni dinleme ve öğretmenin talimatlarını takip etme gibi günlük

rutin ve ritüellerle de ilişkilidir. Bunun yanında yıl boyunca devam eden popüler kültür ve akran kültürü de çocukların kendi ek kurallarını geliştirmelerine imkan vermektedir. Çocuklar kendileri bir sorun çıkardığında ya da diğer arkadaşlarını gözleyerek bunları öğrenirler.

Ritüeller

Ritüeller geleneksel eylemler veya sosyal davranışları belirleyen kodlar olarak tanımlanmaktadır. Yemek zamanından önce dua etme dini eylem olan ritüellerdendir. Ritüeller dini olmayan törenlerde ve özel toplantılar gibi okul uygulamalarında da kendini gösterir. Ritüellerde çocukların eksiklik veya yanlışlığı olduğunda diğer çocuklar sözel veya hareketlerle yardım ederler ve o eksikliği tamamlarlar.

Rutinler

Rutinler; çember zamanı, okul çantasını asma, yemek zamanı, kütüphane ziyaretleri ve düzenli okuma grupları gibi belirgin aktiviteler, eylem veya davranışın düzenli halidir. Rutinler çocukların aidiyetleri için fırsat oluşturur. Diğer sınıflarla birleşerek de yapılabilen etkinlikleri de içermektedir. Çember zamanı, çocukların kendini gösterebilecekleri zaman dilimlerindenidir.

Olağan Üstü Anlar

Değişiklikler ve yaşam deneyimleri çocukların dikkat çekici bir şey bulmaları ve bunu yetişkin zorlaması veya yönlendirmesi olmadan diğerleri ile paylaşmalarına işaret eder. Bu tema yetişkinler için sıradan fakat çocuklar için anlamlı kabul edilen ve çocukların yaşamında önemli olayları içerir. Örneğin; dış kaybı, doğum günü planlama hakkında tartışmalar ve popüler kültürle ilgili düşüncelerin canlandırılması.

KAYNAKÇA

- Akar Vural, R., Yılmaz Özelçi, S., Çengel, M. & Gömlüksiz, M. (2013). The development of the "sense of belonging to school" scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 215-230.
- Alaca, F. (2011). İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Barboza, G. E., Schiamburg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.
- Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. *John Hopkins Bloomberg School of Public Health*. Baltimore, MD.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Yer: Harvard university press.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.

- 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
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied psychology*, 59(2), 243-272.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2000). *Research methods in education* (5th edn). New York: Routledge.
- Connell, J.P. ve Wellborn, J.G (1991). Competence ,autonomy and relatedness: A motivational anlysis of self-system processes, 23. Hillsdale, N.J.; Lavrence Erlbaum Assoc.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sumimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277-287
- Difilippo, J. M., & Overholser, J. C. (2002). Depression, adult attachment, and recollections of parental caring during childhood. *The Journal of nervous and mental disease*, 190(10), 663-669.
- Elliot, S. & DAVIS, J. (2008). Why natural outdoor playspaces?. In S. Elliot (Ed). *The outdoor play space naturally for children birth to five years* (p.1-13). New South Wales: Pademelon.
- Erdiller, Z. B. (2012). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İbrahim H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (s. 55-91). Ankara: Pegem.
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. (2011). *Transition to school: Position statement*. Albury- Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Fairecloth, B. S. & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing our ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4), 293-309.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*,73(3), 321-368.
- Fredriksen, K. and Rhodes, J. (2004). The Role Of Teacher Relationships In The Lives Of Students. *New Directions For Youth Development*, 103, 45-54
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships And Trajectory Of Children’s School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social development*, 18(4), 915-945.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Joerdens, S. H. (2014). ‘Belonging means you can go in’: Children’s perspectives and experiences of membership of kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 12-21.
- Juvonen, J., (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In: Alexander, P., Winne, P. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. second ed. Macmillan, New York, pp. 655-674.
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103-120.

- Kuşat, A. (2003). Bir Değerler Sistemi Olarak “Kimlik Duygusu ve Atatürk”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 45-61.
- Lund, L. K., Zimmerman, T. S., & Haddock, S. A. (2002). The Theory, Structure, And Techniques For The Inclusion Of Children Infamily Therapy: A Literature Review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(4), 445-454.
- MacDonald, A. (2009). Drawing stories: The power of children’s drawings to communicate the lived experience of starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 40-49.
- Miller, L. (2008). Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 255-268.
- Muris, P., Steerneman, P., Merckelbach, H., & Meesters, C. (1996). The role of parental fearfulness and modeling in children’s fear. *Behaviour research and therapy*, 34(3), 265-268.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ve Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in American schools* (pp.11-39). New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students’ belongingness beliefs in one middle school. *The journal of experimental education*, 76(2), 145-169.
- Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Önder Külahoğlu, Ş. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 221-234.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Özgök, A. (2013). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education, New Zealand.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski and B. Laursan (Eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: The Guilford Press.
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Schlechty, P.C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: how to support and sustain educational innovation*. Jossey-Bass Education. San Francisco
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- 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
- Thomson, S. (2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24(1), 10-15.
- Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher’s personality in early childhood education: Analysis of Eysenck’s and Big Five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.
- Voke, H. (2002). Motivating Students to learn. *Journal of developmental psychology*, 28.
- Woods, P, Boyle, M., & Hubbard, N. (1999). *Multicultural children in the early years: Creative teaching, meaningful learning*. Clevedon: Multicultural Matters Ltd.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864.