



## Derse Bağlanma Üzerine Sosyokültürel Bir İnceleme\*

### Student Engagement in the Margin of Sociocultural Perspective

Salih BARDAKCI\*\*, Ömer ARSLAN\*\*\*, Büşra ULUHAN\*\*\*\*, Yafes CAN\*\*\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 12.11.2016 • *Kabul Tarihi:* 21.09.2017 • *Yayın Tarihi:* 02.04.2018

**ÖZ:** Bağlanma en yalın haliyle öğrenenin ilgili derse ilişkin öğrenme etkinliklerini istekli biçimde, bir başka ifadeyle keyif alarak sürdürmesi olarak tanımlanabilir. Bağlanma ile ilişkilendirilen önemli bir özellik öğrenme ortamının sosyal yapısıdır. Bu düşünceye göre, öğrenme ortamında gerçekleşen sosyal etkileşimin niteliği bağlanma durumunun önemli bir belirleyicisidir. Araştırmada bu bakışla lise öğrencilerinin derse bağlanma durumları okulun sosyal iklimi, sınıfın sosyal çevresi, yalnızlık, derse ilişkin tutum, okula ilişkin tutum ve akademik başarı ortalaması çerçevesinde ve İngilizce dersi bağlamında incelenmektedir. Veri toplama paketinde Derse Katılım Envanteri, Okulun Sosyal İklimi Ölçeği, Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu; ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce dersine ve okula ilişkin tutum ölçekleri yer almaktadır. Katılımcılar 2015-16 bahar yarıyılında eğitimine 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda devam etmekte olan 734 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı katsayıları, çoklu doğrusal ve aşamalı regresyon analizleri yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıfın sosyal çevresi, İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimi ve akademik başarı ortalaması birlikte bağlanma durumu üzerindeki varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Bağlanma durumu en çok sınıfın sosyal çevresine ilişkin algılar tarafından yordanmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Bağlanma, sınıfın sosyal çevresi, okulun sosyal iklimi, yalnızlık, lise öğrencisi

**ABSTRACT:** Engagement occurs when students are inherently eager to pursue a course. Many factors might influence student engagement. From a sociocultural perspective, one such factor might be the classroom social environment. From this point of view, the purpose of this study is to investigate the relationships between student engagement, school social climate, classroom social environment, loneliness, attitudes toward English course, attitudes toward the school and the grade point average. The instrument includes the scales of classroom engagement, school social climate, perceptions of classroom social environment, short form of the UCLA loneliness, attitudes toward English course and school. The data were collected from 734 high school students of 9, 10, 11 and 12<sup>th</sup> grades in 2015-16. The results indicated that perceptions of classroom social environment, attitudes toward English course, school social climate and grade point average significantly predicted student engagement. Furthermore, perceptions of classroom social environment explained the highest proportion of variance in student engagement.

**Keywords:** Engagement, classroom social environment, school social climate, loneliness, high school students

## 1. GİRİŞ

Bağlanma (engagement), öğrenenin ilgili derse ilişkin öğrenme etkinliklerini istekli biçimde, bir başka ifadeyle keyif alarak sürdürdüğü bir yapı olarak tanımlanabilir. Bağlanma ve derse katılım kavramlarının eş anlamlı biçimde kullanıldığı araştırmalar söz konusudur (Bkz. Akbari, Naderi, Simons, ve Pilot, 2016; Astin, 1984; Sever, 2014; Sever, Ulubey, Toraman, ve Türe, 2014). Bununla birlikte, alanyazında derse katılım kavramının daha çok tek boyutlu bir

\*Bu araştırmanın bir bölümü 2016 yılı 6-8 Ekim tarihleri arasında Fırat Üniversitesi ev sahipliğinde Elazığ, Türkiye’de düzenlenen Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi (ITTES2016) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Tokat-TÜRKİYE, e-posta: salih.bardakci@gop.edu.tr (ORCID: 0000-0003-1163-2794)

\*\*\* Arş. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Tokat-TÜRKİYE, e-posta: omer.arslan@gop.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4692-0748)

\*\*\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat-TÜRKİYE, e-posta: busrauluhan@gmail.com (ORCID: 0000-0002-8509-7926)

\*\*\*\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas-TÜRKİYE, e-posta: yafescan@gmail.com (ORCID: 0000-0001-5664-6781)

yapıyı anımsattığı, bağlanmanın ise bu değişkenin çok katmanlı ve karmaşık doğasını daha iyi betimlediğine yönelik güçlü bir vurgu bulunmaktadır (Örn. Gunuc ve Kuzu, 2015; Leach, 2016; Ryu ve Lombardi, 2015). Bu çalışmada da, benzer bir düşünceyle, derse bağlanma kavramı tercih edilmiştir.

Bağlanma, öğrencinin derse devam etmesi, akademik gelişimi, dersi başarılı bir şekilde tamamlaması; bir diğer ifade ile öğrenme etkinliklerinin etkili biçimde sürdürülmesi üzerinde güçlü etkiler meydana getirebilen bir değişkendir (Gunuc ve Kuzu, 2015; Leach, 2016; Ryu ve Lombardi, 2015). 2000'li yıllarla birlikte, eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacıların yanı sıra, eğitimciler hatta politikacıların da bağlanma düzeyindeki düşüklüğün başarısızlık, bıkkınlık, yabancılaşma ve yüksek oranda okulu bırakma problemlerine neden olabileceğinin farkına vardığı ve bu konu üzerinde daha fazla durmaya başladığı görülmektedir (Coates, 2006).

Alanyazında bağlanma durumunun farklı sosyal ve psikolojik etkenler çerçevesinde tanımlandığı gözlemlenmektedir (Bkz. Baron ve Corbin, 2012; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, ve Hayek, 2006; Leach, 2016; Nazlıçipek ve Akarsu, 2010; Ryu ve Lombardi, 2015; Wang, Bergin, ve Bergin, 2014; Zepke, Leach, ve Butler, 2014). Örneğin; Kuh ve arkadaşları (2006) derse bağlanmayı okul ile öğrenci davranışlarının buluşma noktası olarak ifade etmektedir. Baron ve Corbin (2012), hem zihinsel buradalık hem de topluluk hissi tarafından biçimlendirilen bir özellik olarak betimlemektedir. Gunuc ve Kuzu (2015) ise bilişsel, psikolojik, duygusal ve davranışsal bileşenleri olan bir yapı olarak nitelemektedir. Tanımların gösterdiği bu çeşitlilik, kavramın doğasının tek boyutlu bir bakışla ortaya koyulamayacak kadar karmaşık olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında bu karmaşık doğanın bağlanmayı anlamayı ve ölçümlemeyi zorlaştırdığı vurgulanmaktadır (Baron ve Corbin, 2012; Boekaerts, 2016; Leach, 2016; Ryu ve Lombardi, 2015; Zepke, Leach, ve Butler, 2014). Çeşitli araştırmalar da benzer biçimde bağlanmanın psikolojik, sosyal, hatta kültürel boyut ya da etkenlerle birlikte ele alınması gereğine işaret etmektedir (Bayar ve Uçanok, 2012; Coates ve Hillman, 2008; Frisby, Slone, ve Bengu, 2016; Gunuc ve Kuzu, 2015; Nauffal, 2012; Shernoff ve ark., 2016; Tubbs ve Garner, 2008; Veiga, 2016).

### 1.1. Kuramsal Çerçeve ve Hipotezler

Öğrenme etkinliklerine bağlanmada önemli bir unsur öğrenen ile sosyal çevresi arasındaki etkileşimin niteliğidir (Ergün ve Özsüer, 2006; Ryu ve Lombardi, 2015; Shernoff ve ark., 2016). Alanyazında öğrenme ortamında gerçekleşen sosyal etkileşime ilişkin bakış açılarının sosyokültürel ya da sosyopsikolojik yaklaşım temelinde ikiye ayrıldığı görülmektedir (Senemoğlu, 2013). Bununla birlikte her iki bakış açısı da kaynağına Vygotsky'nin (1978) öğrenme ve eğitim alanındaki fikirlerini almaktadır. Vygotsky (1978)'e göre, bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerin ötesinde, insan ve kültür arasındaki etkileşimdir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini karşılıklı sosyal etkileşimin niteliğiyle ilişkilendiren bu görüş, bağlanma durumunun da aynı biçimde öğrenen ile öğrenme ortamı sosyal çevresi etkileşiminin gücü doğrultusunda gelişeceğini ifade etmektedir (Brown, Collins, ve Duguid, 1989; Leont'ev, 1981; Luria, 1976; Vygotsky, 1978). Buradan hareketle, öğrenenlerin derse bağlanma durumunu şekillendirebilecek önemli unsurlar olarak öğrenme ortamının sosyal boyutlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi; bu noktada önemli bir aktör olarak da öğretmen üzerinde durulmaktadır (Bayraktar, 2013; Shernoff ve ark., 2016).

Bağlanmayı sosyal etkileşim örüntüsü bağlamında inceleyen araştırmalar; okulun sosyal iklimi ve sınıfın sosyal çevresine yönelik algılar gibi öğrenme ortamının sosyal etkileşimi destekleme gücüyle ilişkili çeşitli sosyokültürel değişkenlerin yanı sıra, öğrenenin algıladığı yalnızlık, derse ve okula ilişkin tutumları ile akademik başarı gibi bir grup sosyopsikolojik ve bireysel özellik üzerinde de durmaktadır (Örn. Aypay ve Eryılmaz, 2011; Baş, 2012; Chipuer, 2001; Marshall, 2004; Mouratidis ve Sideridis, 2009; Sever ve diğerleri, 2014; Shukla, Konold, ve Cornell, 2015). Tüm bu göstergeler ışığında bu çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce

dersine bağlanma durumları okulun sosyal iklimi ve sınıfın sosyal çevresine ilişkin algılar, algılanan yalnızlık, İngilizce dersine ilişkin tutum, okula ilişkin tutum ve akademik başarı ortalaması bağlamında incelenmektedir. Bu değişkenler ve bağlanma durumuyla ilişkilerini tanımlayan hipotezler aşağıda sunulmaktadır.

### 1.1.1. Okul / sınıfın sosyal etkileşim örüntüsü

Alanyazında bağlanma ile ilişkilendirilen önemli iki unsur okulun ve sınıfın sosyal etkileşim örüntülerinin gücüdür (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, ve Hayek, 2006; Marshall, 2004; Ryan ve Patrick, 2001; Shukla, Konold, ve Cornell, 2015; Tableman, 2004). Tableman (2004) okul iklimini, öğrenci ve öğretmenlerin okulda bulunma durumuna ilişkin hisleri olarak tanımlamaktadır. Alanyazında okul ikliminin dışında atmosfer, ekoloji, ambiyans ya da muhit biçiminde de adlandırılabilen bu kavram; fiziksel birtakım olanakların yanı sıra sosyal olanakları ve okulun insan unsurları arasında gerçekleşen sosyal etkileşimi kapsamaktadır (Bayar ve Uçanok, 2012). Çeşitli araştırmalar eğitim ortamında sosyal iklimin, öğrenci-öğrenci/öğretmen/yönetici ilişkileri niteliği doğrultusunda şekilleneceğini savunmakta; sağlıklı bir okul/sınıf sosyal ikliminin oluşmadığı öğrenme ortamlarında derse bağlanmanın ve öğrenen başarısının önemli ölçüde düşebileceğini vurgulamaktadır (Allodi, 2010; Özbay ve Şahin, 2000; Shukla, Konold, ve Cornell, 2015; Şendur, 1999). Ryan ve Patrick (2001) bu noktada, öğretmenin sağladığı sosyal destek üzerinde de önemle durmaktadır. Buna göre, dersin/sınıfın sosyal etkileşim yapısına ilişkin olarak öğrencinin kendini ifade etmesi, sınıfta karşılıklı saygının sağlanması gibi konularda norm ve kurallar geliştiren ve sınıf içi etkileşimi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin sınıfın sosyal çevresine ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bayraktar, 2013; Eryılmaz, 2013; Ryan ve Patrick, 2001). Tüm bu bulgular okul/sınıfın sosyal etkileşim örüntüsüne ilişkin algıların bağlanma durumu üzerindeki değişimi önemli biçimde açıklayabildiğine işaret etmektedir. Bu noktada, okulun sosyal iklimi/sınıfın sosyal çevresi ve derse bağlanma durumu ilişkilerine yönelik şu biçimde iki hipotez kurulabilir:

*H1: Okulun sosyal iklimine ilişkin olumlu algılar derse bağlanma durumunu olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

*H2: Sınıfın sosyal çevresine ilişkin olumlu algılar derse bağlanma durumunu olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

### 1.1.2. Yalnızlık

Sosyopsikolojik açıdan bakıldığında, derse bağlanmayı etkileyen önemli bir unsur olarak yalnızlıkla karşılaşılmaktadır (Chipuer, 2001; Ladd, Kochenderfer, ve Coleman, 1997; Mouratidis ve Sideridis, 2009). Yalnızlık, insan ilişkilerinde yetersiz olma inancına, ayrıca endişe ve üzüntüye neden olabilen bir durum olarak tanımlanmaktadır (Liu, Yu, Wang, Zhang, ve Ren, 2004). Sınıf doğası gereği sosyal bir ortamdır ve öğrenme süreçlerinin niteliği öğrenciler yalnızken değil, aksine akranları ile etkileşime geçtikleri ölçüde artmaktadır (Ryan ve Patrick, 2001). Mouton, Hawkins, McPherson, ve Copley (1996) araştırmalarında bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin kendilerini yalnız ve dışlanmış bireyler olarak tanımladıklarını, kendilerini okul topluluğuna karşı yabancı hissettiklerini, ayrıca akranlarından ve okul personelinde düşük düzeyde destek ve cesaretlendirme gördüklerine inandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında, yalnızlık öğrenenin öğrenme ortamında kendisini sosyal açıdan yetersiz/eksik hissetmesine neden olabilecek, dolayısıyla bağlanma durumunu olumsuz biçimde etkileyebilecek bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceden hareketle yalnızlık ve bağlanma durumu ilişkisine yönelik olarak aşağıdaki hipotez üretilebilir:

*H3: Yalnızlık duygusu derse bağlanma durumunu olumsuz yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

### 1.1.3. İngilizce dersine ilişkin tutum

Yabancı dil öğrenimi ders müfredatında yer alması, yeni bir dil öğrenme ya da yurt dışında eğitim alma isteği gibi farklı gerekçeler doğrultusunda gerçekleşmekle birlikte, bu süreçte öğrenci tutumları en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ahmed, 2015; Yang, 2012). Herhangi bir yabancı dilin öğrenilmesi, örneğin İngilizce, yeni karşılaşılan bir durum olması nedeniyle kolay olmamakta, bu noktada güdülenme düzeyinin yanı sıra dile, dersin içeriğine veya ders materyallerine yönelik tutumların büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Ahmed, 2015; Baş, 2012; Goktepe, 2014). Öte yandan, İngilizce öğretimindeki en temel zorluklardan biri olarak öğrencilerin bu derse ilişkin olumsuz tutumları üzerinde durulmaktadır (Baş, 2012; Karahan, 2007). İngilizce dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin bu derse ilişkin beklentilerinin de düşük olabileceği, dolayısıyla bağlanma düzeylerinin de olumsuz biçimde etkileneceği öngörülmektedir. Bu görüşten hareketle, İngilizce dersine ilişkin tutum ve bağlanma durumu ilişkisine yönelik olarak şu hipotez geliştirilebilir:

*H4: İngilizce dersine ilişkin olumlu tutumlar derse bağlanma durumunu olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

### 1.1.4. Okula ilişkin tutum

Okula ilişkin tutum gerek okul yaşantılarından elde edilen doyum gerekse eğitim çıktılarını üzerinde güçlü etkiler meydana getirebilen bir değişkendir (Demirtaş, 2010; Sever ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla bağlanma durumunu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Alanyazında okula yönelik tutum ve derse bağlanma durumu ilişkilerini inceleyen çeşitli araştırmalarla karşılaşılmaktadır (Bkz. Avcı, 2012; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Pişkin, 2005). Örneğin, Sever ve diğerleri (2014) okula ilişkin tutum ile derse bağlanma durumu arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymaktadır. Aypay ve Eryılmaz (2011) ise okul tükenmişliği ile derse bağlanmaya ilişkin güdülenme arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, tükenmişlik düzeyi arttığında, bağlanmaya ilişkin güdülenmenin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Davranışların oluşumunda tutumun önemi dikkate alındığında (Ajzen, 2005; Gökdaş, 2008) okula yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin, bağlanma düzeylerinde azalma meydana gelebileceği güçlü bir öngörü olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, okula ilişkin tutum ve bağlanma durumu ilişkisine yönelik olarak şu biçimde bir hipotez üretilebilir:

*H5: Okula ilişkin olumlu tutum, derse bağlanma durumunu olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

### 1.1.5. Akademik başarı

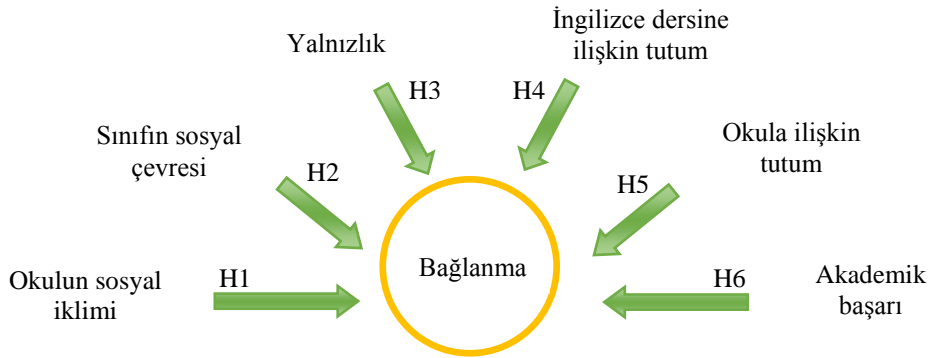
Öğrenme etkinliklerinin temel çıktılarından biri olarak ifade edilebilecek olan akademik başarı ortalaması, bireyin genel başarı durumu hakkında kestirim yapılmasına olanak tanıyabilir. Genellikle, akademik başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin pek çok öğrenme etkinliğinde daha yüksek performans sergileyeceği öngörülmektedir. Bu öngörü derse bağlanma durumu ile ilişkilendirildiğinde de benzer beklentiler ve sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Gürer (2013) araştırmasında öğrencilerin derse bağlanma durumları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Sever ve diğerleri (2014) kendini daha başarılı gören öğrencilerin, başarısız gören öğrencilere göre bağlanma durumlarının daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle, akademik başarı ortalaması ve bağlanma durumu ilişkisine yönelik olarak şu biçimde bir hipotez kurulabilir:

*H6: Akademik başarı ortalaması, derse bağlanma durumunu olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.*

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Desen

Araştırma korelasyonel (ilişkisel) bir desende yürütülmüştür. Korelasyonel desenler, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında ilişkilerin varlığını veya derecesini bu değişkenlere hiçbir biçimde müdahale etmeden incelemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2015; Karasar, 2008). Bu çalışmada, derse bağlanma durumu bağımlı (yordanan) değişken olarak seçilmiş ve seçili bir grup değişkenin bağlanma üzerindeki değişimi açıklama durumları çoklu regresyon analizleri ile incelenmiştir. Bu değişkenler ve araştırma hipotezleriyle tanımlanan ilişkiler Şekil 1’de ifade edilmektedir.



Şekil 1. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ve sınanan ilişki yapıları

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma, 2015-16 bahar yarıyılı itibariyle farklı türden liselerde öğrenimlerine devam etmekte olan ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlayan biri Orta Karadeniz diğeri İç Anadolu bölgesinde yer alan iki ilde 734 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Grubun cinsiyete göre dağılımı 366 kız (%49.9), 368 erkek (%50.1); devam edilen okul türüne göre dağılım ise Anadolu lisesi 320 (%45.3), meslek lisesi 124 (%17.5), güzel sanatlar lisesi 78 (%11.0), çok programlı lise 63 (%8.6), fen lisesi 56 (%7.9), sosyal bilimler lisesi 53 (%7.5), imam hatip lisesi 8 (%1.1) ve Anadolu öğretmen lisesi 5 (%0.7) biçimindedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama paketinde; özgün formu Wang, Bergin, ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen ve Sever (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Derse Katılım Envanteri, özgün formu Hays and DiMatteo (1987) tarafından geliştirilen ve Yıldız ve Duy (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu, özgün formu Ryan ve Patrick (2001) tarafından geliştirilen ve Bayraktar (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfın Sosyal Çevresini Algılama Ölçeği, özgün formu Hanif ve Smith (2010) tarafından geliştirilen ve Bayar ve Uçanok (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okul Sosyal İklimi Ölçeği-Okul alt boyutu; ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen okula ve İngilizce dersine ilişkin tutum ölçekleri yer almaktadır. Araştırmada yararlanılan ölçeklere ilişkin madde sayısı, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, derecelendirme türü ve puan aralığı bilgileri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Araştırmada yararlanılan derse katılım envanteri beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu envanterden elde edilen puanlar her bir alt boyut bazında hesaplanabileceği gibi toplam puan da elde edilebilmektedir (Bkz. Sever ve diğerleri, 2014). Bu envanterden alınan yüksek puanlar derse katılım durumunun yüksekliğine işaret etmektedir. UCLA yalnızlık ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yıldız ve Duy (2014) tarafından yürütülmüş, ölçeğin tek

boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Buna göre, ölçekten alınan puanlar yalnızlık durumunu göstermekte iken yüksek puanlar yalnızlığın derecesi bağlamında kestirim yapılmasını sağlamaktadır (Yıldız ve Duy, 2014). Okulun sosyal iklimi ölçeği üç alt boyuttan oluşmakla birlikte bu araştırmada okula ilişkin düşünceleri yansıtan okul alt boyutu kullanılmıştır. Bu boyuttan elde edilen yüksek puanlar okula ilişkin olumlu, düşük puanların ise olumsuz algıları gösterdiği ifade edilmektedir (Bkz. Bayar ve Uçanok, 2012). Sınıfın sosyal çevresine yönelik algıların ölçülmesinde kullanılan ölçek (Bkz. Bayraktar, 2013; Ryan ve Patrick, 2001) dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; sınıfta etkileşimi destekleme, sınıfta karşılıklı saygıyı destekleme, başarıya yönelik amaçları destekleme ve algılanan öğretmen desteğidir. Ryan ve Patrick (2001) yürütülen faktör analizi sonuçlarına dayanarak bu dört faktörün tek boyutlu “sınıfın sosyal çevresi” yapısını yansıttığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada sınıfın sosyal çevresine ilişkin algılar tek boyutta incelenmiş ve ölçekten alınan toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin yapısal bilgiler ve güvenilirlik değerleri**

Ölçekler	Madde sayısı	Cronbach alfa*	Derecelendirme türü	En düşük puan	En yüksek puan	Cronbach alfa**
Derse katılım envanteri	23	.93	5’li Likert	23	115	.88
UCLA yalnızlık ölçeği kısa formu	7	.74	4’lü Likert	7	28	.83
Okulun sosyal iklimi ölçeği – okul alt boyutu	10	.90	5’li Likert	10	50	.89
Sınıfın sosyal çevresini yönelik algılar	24	-	5’li Likert	24	120	.92

\* Orijinal ölçekte elde edilen, \*\* Bu araştırmada elde edilen

Araştırmada ayrıca “Okula İlişkin Tutum” ve “İngilizce Dersine İlişkin Tutum” olmak üzere araştırmacılar tarafından iki tutum ölçeği geliştirilmiştir. Kapsam geçerliği çalışmaları alanyazın incelemeleri ve uzman görüşleri çerçevesinde tamamlanmıştır. Eğitim teknolojileri, eğitim bilimleri ile ölçme ve değerlendirme alanından uzmanların görüş belirttiği bu araçlara ilişkin yapı geçerliği çalışmalarında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri işe koşulmuştur. Her ikisi de 5’li Likert türünde tek faktörlü yapılardan oluşan araçlara ilişkin olarak elde edilen madde faktör yük değerleri, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, araçların açıklayabildiği toplam varyans, iç tutarlık katsayıları ve model uyum iyiliği göstergeleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

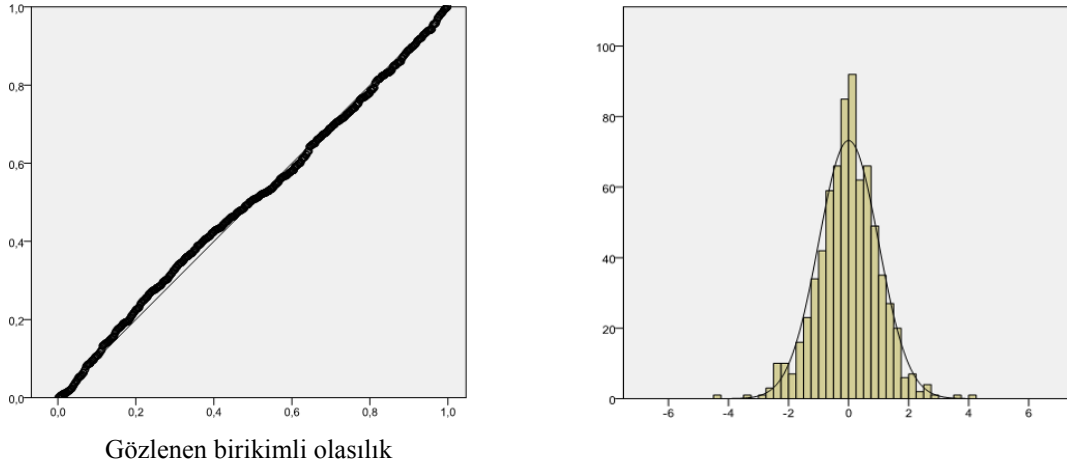
**Tablo 2. Geliştirilen ölçeklere ilişkin bazı yapı geçerliği ve güvenilirlik değerleri**

	Madde	Faktör yük değeri	Ortak faktör varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Cronbach alfa	Açıkladığı toplam varyans	Uyum iyiliği göstergeleri
Okula ilişkin tutum	ot1 s8	.79	.63	.49	.61	47.21	Ki-kare/df = 0.12, p =.72 GFI=1.00, AGFI=1.00 SRMR=.02, RMSEA =.03 NFI =1.00, NNFI =1.01
	ot2 s9	.76	.58	.44			
	ot3 s4	.70	.49	.42			
	ot4 s2	.44	.19	.23			
İngilizce dersine ilişkin tutum	İt1 (s7)	.82	.67	.62	.72	47.75	Ki-kare/df = 1.61, p =.18 GFI=.99, AGFI=.97 SRMR=.02, RMSEA =.03 NFI =.98, NNFI =.97 CFI=.99, IFI=.99, PNFI =.39
	İt2 (s6)	.80	.63	.58			
	İt3 (s1)	.70	.48	.47			
	İt4 (s5)	.61	.38	.43			
	İt5 (s3)	.46	.21	.30			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okula İlişkin Tutum” ve “İngilizce Dersine İlişkin Tutum” ölçeklerinin faktör yük değerleri, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, iç tutarlık katsayıları ve model uyum iyiliği göstergelerinin kabul edilebilir nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Analiz işlemlerine başlamadan önce katılımcılar içerisinde uç değer bulunma durumu kontrol edilmiş [artık (residual) değerlerin  $\pm 3$  standart sapma aralığı dışında kalması ölçütü doğrultusunda] ve 75 katılımcıya ait veri, veri setinden çıkarılmıştır. Ardından verinin çoklu normallik varsayımlarını karşılaması durumuna ilişkin olarak standardize sapma değerlerinin genel yığılımları ve regresyon doğrusu etrafında dağılımlarına ilişkin çizelgeler incelenmiştir. Gerek uç değer ayıklaması, gerekse çizelge incelemeleri sonucunda dağılımın çoklu regresyon analizinin temel varsayımları olan doğrusallık ve çok değişkenli normalliği karşıladığı yargısına ulaşılmıştır. Doğrusallık ve normallik varsayımlarına ilişkin çizelgeler Şekil 2’de sunulmaktadır.



**Şekil 2. Çoklu doğrusal regresyon analizi için doğrusallık ve normallik varsayımlarına ilişkin çizelgeler**

Çoklu doğrusal regresyon analizinde, verilere ilişkin olarak incelenmesi gereken bir diğer özellik yordayıcı değişkenler arasındaki çoklubağlantılılık varsayımdır. Bu amaçla değişkenler arası korelasyon, tolerans ve varyans artış faktör (VIF) değerlerinden yararlanılmıştır. Bu değerler Tablo 3’de sunulmaktadır.

**Tablo 3. Yordayıcı değişkenlere ilişkin çoklubağlantılılık test sonuçları**

Yordayıcı değişkenler	Korelasyonlar			Çoklu istatistikleri	Çoklu Bağlantı
	Sfır düzey	Kısmi	Yarı Kısmi		
Okulun sosyal iklimi	.497	.084	.057	.475	2.107
Sınıfın sosyal çevresi	.709	.462	.353	.467	2.142
Yalnızlık	-.182	-.007	-.005	.888	1.126
Derse ilişkin tutum	.591	.201	.139	.528	1.893
Okula ilişkin tutum	.435	.026	.017	.521	1.921
Akademik başarı	.186	.077	.053	.925	1.081

Tablo 3 incelendiğinde korelasyon değerlerinin .80'in altında kaldığı, tolerans değerinin .20'den büyük olduğu, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağılantılılık sorununun olmadığına kanıt oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2015).

Araştırmada öncelikle lise öğrencilerinin İngilizce dersine bağlanma durumları ile belirlenen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı katsayısı ile incelenmiştir. Ardından, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan derse bağlanmayı yordama durumu çoklu doğrusal regresyon analizi ile sınımlanmıştır. Bu aşamadan sonra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkende oluşan değişime katkı sağlama güçleri merak edilmiştir. Bu amaçla, çoklu regresyon analizinde bağlanma durumundaki değişime anlamlı katkı sağlamadığı görülen değişkenler inceleme modelinden çıkarılmış ve elde edilen yapı üzerinde aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Betimsel bulgular

Elden edilen toplam puanların ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4. Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular**

Değişken	Ort.	Ss.	En düşük puan	En yüksek puan
Bağlanma	72.10	17.32	23.00	115.00
Okula ilişkin tutum	13.53	3.84	4.00	20.00
İngilizce dersine ilişkin tutum	18.01	4.87	5.00	25.00
Okulun sosyal iklimi	32.71	9.72	10.00	50.00
Sınıfın sosyal çevresi	81.20	21.46	24.00	120.00
Yalnızlık	15.27	5.79	7.00	32.00
Akademik başarı ortalaması	3.36	1.35	1.00	5.00

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların derse bağlanma, İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimi, sınıf sosyal çevresi ve akademik başarı puan ortalamalarının orta seviyenin üzerinde; yalnızlık puan ortalamalarının ise orta seviyede olduğu ifade edilebilir.

#### 3.2. Değişkenler Arası Korelasyonel İlişkiler

Bağlanma, okula ilişkin tutum, İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimi, sınıfın sosyal çevresi, yalnızlık, cinsiyet ve akademik başarı ortalaması değişkenleri arasındaki Pearson momentler çarpımı katsayıları Tablo 5'de sunulmaktadır.

**Tablo 5. Değişkenler arası Pearson Momentler Çarpımı katsayıları**

Değişken	b	ot	it	os	ss	y	ab
Bağlanma (b)	1						
Okula ilişkin tutum (ot)	.435**	1					
İngilizce dersine ilişkin tutum (it)	.594**	.462**	1				
Okulun sosyal iklimi (os)	.497**	.651**	.488**	1			
Sınıfın sosyal çevresi (ss)	.709**	.500	.655**	.584**	1		
Yalnızlık (y)	-.177**	-.302	-.237**	-.258**	-.194**	1	
Akademik başarı ortalaması (ab)	.188**	.150**	.213**	.062	.166**	-.048	1

\*\* p < .01



Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; derse bağlanma durumuyla okula ilişkin tutum, İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimine yönelik algı, sınıfın sosyal çevresine yönelik algı ve akademik başarı ortalaması arasında olumlu yönde; algılanan yalnızlık arasında ise ters yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgu, aynı zamanda inceleme modeline ilişkin regresyon analizlerine de istatistiksel bir temel sağlamaktadır.

### 3.3. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

İnceleme modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin bağlanma durumu üzerindeki değişimi yordama durumları çoklu regresyon analizi ile sınımlanmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’te sunulmaktadır.

**Tablo 6. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları**

	B	S. hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	18.003	2.789	-	6.454	.000		
Okula ilişkin tutum	.109	.158	.024	.689	.491	.435	.026
İngilizce dersine ilişkin tutum	.680	.123	.192	5.529	.000	.591	.201
Okulun sosyal iklimi	.147	.065	.083	2.267	.024	.497	.084
Sınıfın sosyal çevresi	.416	.030	.517	14.013	.000	.709	.462
Yalnızlık	-.015	.080	-.005	-.183	.855	-.182	-.007
Akademik başarı ortalaması	.700	.335	.055	2.088	.037	.186	.077
R = .735, R <sup>2</sup> = .540, F <sub>(7,723)</sub> = 121.482, p = .000							

Tablo 6 incelendiğinde modelin, İngilizce dersine bağlanma durumu üzerindeki varyansın %54’ünü anlamlı biçimde açıklayabildiği görülmektedir. Bununla birlikte modelde tanımlanan bağımsız değişkenlerden sadece dördü bu açıklama düzeyine anlamlı katkı sağlamıştır. Bir başka ifade ile bağlanma durumunun dört anlamlı yordayıcısı ortaya çıkmaktadır. Bunlar İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimi, sınıfın sosyal çevresi ve akademik başarı ortalamasıdır. Regresyon katsayıları işaret yönünden incelendiğinde bu dört değişkenin tümünün bağlanma durumundaki değişim üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yordayıcı değişkenlerin yordama gücü hakkında görece fikir edinebilmek amacıyla standardize regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde (Büyüköztürk, 2015) ise, bağlanma durumu üzerindeki değişime en yüksek katkıyı sınıfın sosyal çevresine ilişkin algının yaptığı, bunu sırasıyla İngilizce dersine ilişkin tutum, okulun sosyal iklimine yönelik algı ve akademik başarı ortalamasının izlediği söylenebilir. Bununla birlikte bu yordayıcıların bağlanma durumu üzerindeki varyansı açıklamaya ilişkin katkılarını daha açık biçimde ortaya koymak için aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### 3.4. Aşamalı Regresyon Analizi

Aşamalı regresyon analizinde bağlanma durumu üzerindeki varyansa anlamlı katkı sağladıkları belirlenen değişkenler, çoklu regresyon analiziyle ortaya koyulan görece önem sıralarına göre analize dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7. Aşamalı regresyon analizi sonuçları**

Değişken	R	$\Delta R^2$	B	$SH_B$	$\beta$	t	p
Sınıfın sosyal çevresi	.709	.503	.414	.029	.513	14.124	.000
İngilizce dersine ilişkin tutum	.730	.029	.710	.121	.200	5.851	.000
Okulun sosyal iklimi	.733	.006	.171	.056	.096	3.047	.002
Akademik başarı ortalaması	.735	.002	.696	.331	.054	2.103	.036
Sabit			17.725	2.059		8.608	.000
Toplam $R^2 = .540$ , $F_{(4, 729)} = 214.275$ , $p = .000$							

Tablo 7 incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin bağlanma durumundaki değişimi açıklayabilme güçlerine ilişkin olarak çoklu regresyon analiziyle belirlenen göreceli önem sırasının korunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, bağlanma durumundaki varyansa en yüksek anlamlı katkıyı sınıfın sosyal çevresine yönelik algı sağlamaktadır. Tek başına derse bağlanma durumu üzerindeki varyansın %50 sini açıklayabilmektedir. Sonrasında %3'lük katkı düzeyi ile İngilizce dersine ilişkin tutum gelmektedir. Bunu % .06 katkı düzeyi ile okulun sosyal iklimine ilişkin algı ve % .02'lik katkı düzeyi ile akademik başarı ortalaması izlemektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada lise öğrencilerinin İngilizce dersine bağlanma durumu, sosyokültürel bakımdan hareketle; yalnızlık, sınıfın sosyal çevresi, okulun sosyal iklimi, derse ilişkin tutum, okula ilişkin tutum ve akademik başarı ortalaması çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda bir inceleme modeli geliştirilmiş, ardından bağımsız değişkenlerin bağlanma durumu üzerindeki değişimi yordama durumları çoklu ve aşamalı regresyon analizleriyle incelenmiştir. Sonuçlara göre, lise öğrencilerinin İngilizce dersine bağlanma durumlarının anlamlı yordayıcıları sınıfın sosyal çevresi ile okulun sosyal iklimine yönelik algılar, derse ilişkin tutum ve akademik başarı ortalamasıdır. Bu dört değişken birlikte bağlanma durumundaki değişimin %54'ünü açıklayabilmektedir. Bağlanma durumu üzerindeki değişimi yordamaya yönelik önem sıraları ise; sınıfın sosyal çevresine yönelik algı, İngilizce dersine yönelik tutum, okulun sosyal iklimine yönelik algı ve akademik başarı ortalaması biçimindedir. Dolayısıyla araştırma sonuçları hipotez 1, 2, 4 ve 6'yı doğrularken, hipotez 3 ve 5'i çürütmektedir.

Derse bağlanma durumunun en önemli yordayıcısı öğrencinin sınıfın sosyal çevresine yönelik algısıdır (H2). Bu sonuç, bağlanma durumunu sosyokültürel bağlamda ele alarak, sınıf içi sosyal etkileşimin niteliğine odaklanan araştırmalarla tutarlık göstermektedir (Allodi, 2010; Özbay ve Şahin, 2000; Shukla, Konold, ve Cornell, 2015; Vygotsky, 1978). Buradan hareketle iki temel çıkarımda bulunmak olanaklıdır. Bunlardan ilki sınıf içi sosyal etkileşimin niteliğinin artırılmasının derse bağlanma durumunu olumlu yönde etkileyebileceğidir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın sonuçları, alanyazında işaret edilen sınıfta sosyal etkileşimi ve karşılıklı saygıyı destekleme gibi stratejilerin derse bağlanmanın gelişimine katkı sağlayabileceği düşüncesini destekler niteliktedir. Bununla birlikte, sosyokültürel yaklaşım bilişsel gelişimin temelini insanlar ve kültür arasındaki etkileşimi yerleştirmektedir. Dolayısıyla sınıf içi sosyal etkileşim bu açıdan ele alındığında sosyal etkileşim olanakları ya da bu olanaklardan yararlanmaya ilişkin stratejilerin ötesinde, öğrenenin kültürel arka planı ve sınıf içi sosyal etkileşim örüntüsü uyumu ön plana çıkmaktadır. Wasson'ın (1997) da belirttiği gibi öğrenme ortamında yer alan aktörler (öğretmen, öğrenci, akran, öğrenme ortamı tasarımcısı vb.) ve varlıklar (okul, araçlar, bilgi kaynakları, materyaller, fiziksel ve sosyal alanlar vb.) arasındaki etkileşim bir sosyokültürel alan içerisinde gerçekleşmekte, bu da söz konusu etkileşimin niteliğinde sosyokültürel uyumu ön plana çıkarmaktadır. Öncül araştırmalar, sınıf içi sosyal

etkileşimin şekillenmesinde sosyokültürel bağlamın önemine işaret etmektedir (Frisby, Slone, ve Bengu, 2016; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Louie, Wang, Fung, ve Lau, 2015).

Öncül araştırmalarda öğrenme ortamında oluşan sosyokültürel alanın, o toplumun kültürel karakteristikleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Toplumların kültürel karakteristikleri-öğrenme ortamı ilişkilerinin betimlenmesinde önemli bir yaklaşım Hofstede (1986) tarafından geliştirilen kültür kuramıdır. Kültürü güç mesafesi, bireyci / toplulukçu, eril / dişil ve belirsizlikten kaçınma eğilimi temelinde inceleyen bu kurama göre, öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşim batılı / gelişmiş / bireyci toplumlar ile doğulu / görece daha az gelişmiş / toplulukçu toplumlarda farklılık göstermektedir (Hofstede, 1986). Bu noktada, özgün bir karşılaştırma araştırması Frisby, Slone, ve Bengu (2016) tarafından Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’den 329 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, ABD’li öğrenciler öğretim elemanı ile iletişim/yakınlık boyutunda Türk öğrencilere oranla anlamlı biçimde daha yüksek puan almaktadır. Araştırmacılar bu belirgin farklılığı ABD ve Türk kültüründe öğrenci ve öğretmen arasında oluşan güç mesafesi farklılıklarına bağlamaktadır. Louie ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen bir başka araştırma ise, farklı bireyci / toplulukçu kültür setlerinde yer alan katılımcıların, duygu ve düşüncelerini ifade etme biçimleri ve öğretmenlerin bu ifade biçimlerine yükledikleri anlamların önemli biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu göstergeler, kültürel arka plan sınıfın sosyal etkileşim örüntüsünün tasarımı ve düzenlenmesinde dikkate alınması gereken bir özellik olarak karşımıza getirmektedir. Kültürel arka plan geniş ölçekte, bireyci/ toplulukçu kültür bağlamında incelendiğinde Türkiye’nin daha çok toplulukçu kültürler içerisinde ele alındığı görülmektedir (Hofstede, Hofstede, ve Minkov, 2010). Toplulukçu kültürün sınıf içi süreçler üzerindeki etkilerine bakıldığında ise bu kültürün sınıflarında, öğrenme sürecinin niteliğinde sosyal uyum becerileri ve sosyal etkileşim yapılarının öne çıktığı anlaşılmaktadır (Louie ve diğerleri, 2015; Hofstede, 1986). Bu noktada araştırmada ortaya koyulan sınıfın sosyal çevresine yönelik algı-bağlanma durumu ilişkisi üzerinde önemli düzeyde bir kültür etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Derse bağlanma durumunu önemli biçimde yordayan bir diğer değişken okulun sosyal iklimine ilişkin algıdır (H1). Alanyazında benzer sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Örn. Shukla, Konold, ve Cornell, 2015; Tableman, 2004). Okulun sosyal ikliminin geliştirilmesine ilişkin araştırmalar, karşılıklı güven ve saygıya dayalı okul kural ve normları geliştirme, bireyler arası etkileşimi destekleme, karar verme sürecinde öğrenci ve veli gibi çevrelerin katılımını artırma gibi stratejiler üzerinde durmaktadır (Bayraktar, 2013). Bu noktada, bunlar ve benzer düzenlemelerin öğrencinin derse bağlanma eğilimi üzerinde olumlu etkiler meydana getireceği söylenebilir. Elbette bu boyutta da okulun sosyal iklimi-öğrencinin kültürel arka planı uyumu gözetilmesi gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Derse bağlanma durumunu anlamlı biçimde yordayan bir diğer değişken de derse ilişkin tutumdur. Davranışların oluşumunda tutumların önemi (Ajzen, 2005) düşünüldüğünde, araştırmada böyle bir sonuca ulaşılması oldukça beklenen bir durumdur. Burada düşünülmesi gereken belki de bağlanma durumu üzerinde derse ilişkin tutumun niçin sınıfın sosyal çevresine ilişkin algıdan daha düşük bir etkiye sahip olduğudur. Zira geleneksel bakış öğrenenin sevdiği / ilgi duyduğu derse ya da öğrenme alanına ilişkin bağlanma düzeyinin daha yüksek olacağı yönündedir (Floyd, Harrington, ve Santiago, 2009; Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011). Ajzen (2005) tutum ve davranışın oluşumunu incelediği planlanmış davranış kuramında tutumun gelişiminde deneyim ve öz-yeterlik algılarının yanında normlar ve kabuller gibi sosyal bileşenler üzerinde de önemle durmaktadır. Tutumların davranışa dökülmesinde ise bireyin içerisinde bulunduğu ortam (fiziksel, kültürel, sosyal, psikolojik) başat etkindir (Raman, 2016). Bu açıdan bakıldığında, İngilizce dersine yönelik bağlanma davranışlarının oluşumunda, bu derse ilişkin tutumların ötesinde, bu derste oluşturulan sosyal yapı ve bu yapı içerisinde geliştirilen sosyal kalıpların etkin olduğu ifade edilebilir. Bu bakışla, öncül araştırmalarda da değinildiği gibi öğretmenlerin sınıf içi etkileşimi (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci)

destekleme ya da söndürmeye yönelik davranışları da bağlanma durumunun önemli etkenleri olarak ortaya çıkmaktadır (Eryılmaz, 2013; Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011; Ryan ve Patrick, 2001).

Derse bağlanmayı anlamlı biçimde yordayan bir diğer değişken akademik başarı ortalamasıdır (H6). Bu sonuç, akademik başarı-derse bağlanma ilişkisini konu alan öncül araştırmalarla benzeşmektedir (Bkz. Güner, 2013; Sever ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte, tutumla benzer bir durum da bu değişkende ortaya çıkmaktadır. Zira, genel anlamda başarılı olan öğrencilerin bütün derslerinde başarısız öğrencilere göre daha istekli biçimde etkinlik gösterdiği yaygın kabul gören bir düşüncedir (Astin, 1984). Oysa bu araştırmanın sonuçlarına göre akademik başarı ortalamasının derse bağlanma durumu üzerine etkileri anlamlı olmakla birlikte oldukça düşüktür. Bu noktada, öğrenme stili, kişilik yapısı gibi bireysel özellikler ve derse bağlanma durumu ilişkileri üzerinde durulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Belki de başarılı öğrencilerin bir bölümü bireysel özellikleri gereği düşük düzeyde bağlanma geliştirmektedir. Örneğin, Cain (2012) içe dönük öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olduklarını, bununla birlikte derse katılım durumlarının dışa dönüklere göre daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, bu boyutta da önemli bir etkenin öğrenci-sınıf sosyokültürel arkaplanı uyumu olabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara göre, yalnızlık duygusu derse bağlanma durumu üzerindeki varyansa anlamlı bir katkı yapmamaktadır (H3). Bununla birlikte, gerek sosyokültürel bakışın ortaya koyduğu doğurgular gerekse alanyazında yalnızlık duygusu ve derse bağlanma ilişkisini konu eden araştırma sonuçları (Bkz. Mouton ve diğerleri, 1996) göz önüne alındığında bu sonucun önemli bir çelişki yarattığı düşünülmektedir. Bağlanmayı sınıfın sosyal ve kültürel çevresi bağlamında ele aldığımızda kendini yalnız hisseden öğrenenin bağlanma düzeyinin de düşeceği makul bir öngörüdür. Öncül çalışmalarda bu öngörüü destekleyen bulgularla karşılaşılmaktadır. Örneğin, Ryan ve Patrick (2001), öğrenme süreçlerinin niteliğinin öğrenciler yalnızken değil, aksine akranları ile etkileşime geçtikleri ölçüde artacağını ifade etmektedir. Mouton ve diğerleri (1996) ise bağlanma düzeyi düşük olan öğrencilerin kendilerini yalnız ve dışlanmış bireyler olarak tanımladığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan sınıf ve okulun sosyal etkileşim örüntüsünün bağlanma durumu üzerinde oldukça güçlü etkiler gösterdiği böylesi bir araştırmada algılanan yalnızlığın bağlanma durumundaki değişimi yordamaması şaşkınlık vericidir. Bu durumun kaynağında incelenen modelin karmaşıklığı ve model içerisinde ortaya çıkabilecek ancak bu araştırma kapsamında ele alınmayan olası aracılık etkilerinin bulunabileceği düşünülebilir. Bu noktada yalnızlığın bağlanma üzerindeki etkilerinde sınıfın sosyal çevresi ve okulun sosyal ikliminin aracılık etkilerinin gelecek çalışmalarda ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çelişkinin kaynağında ayrıca yalnızlık duygusunun değerlendirilmesinde bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmamasının da bulunduğu düşünülebilir. Zira bireyin yalnızlık durumuna ilişkin tercihleri, dolayısıyla yalnız bırakıldığı durumlardaki tepkileri kişilik gibi bireysel özelliklerden etkilenebilmektedir (Cain, 2012). Cain (2012) içe dönük kişilik yapısına sahip olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde daha az uyarının olduğu, yalnız ve sosyal etkileşimden uzak bir ortamı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, içe dönük kişilik yapısına sahip öğrencilerin derse ilişkin bağlanma düzeylerinin yalnızlık duygusundan dışa dönük öğrenciler kadar etkilenemeyeceğine işaret etmektedir. Bu noktada bir araştırma önerisi olarak, yalnızlık duygusu-bağlanma durumu ilişkisinin bireysel özellikler çerçevesinde ele alınması fikri ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okula ilişkin tutum da derse bağlanma durumu üzerindeki varyansa anlamlı katkı sağlamamaktadır (H5). Okula ilişkin tutum, okul yaşamının çeşitli yönlerine ilişkin pek çok değişkenle ilişkili bir durumdur. Bu noktada herhangi bir derse ilişkin bağlanma düzeyinin bu çok çeşitli etkilerden ziyade o derse ilişkin etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. İlgili derse ilişkin tutumlar bağlanmayı anlamlı biçimde yordarken, okula ilişkin genel tutumların yordamamasının bu düşüncüyü desteklediği

düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin farklı derslere ilişkin bağlanma durumlarının bir arada ele alınmasının ya da okula ilişkin tutumları keskin biçimde yüksek ya da düşük olan öğrencilerin derse bağlanma düzeylerinin karşılaştırılmasının bu noktada daha detaylı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL Learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6-16.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).
- Akbari, E., Naderi, A., Simons, R. J., & Pilot, A. (2016). Student engagement and foreign language learning through online social networks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(4), 1-22.
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772.
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dahil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2337-2358.
- Bayraktar, F. (2013). Sınıfın sosyal çevresini algılama ölçeği: İki ayrı örnekleme geçerlik ve güvenilirliğin sınanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 1-13.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76-83.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, S. (2012). *Quiet the power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Crown publishers.
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446.
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. Routledge.
- Coates, H., & Hillman, K. (2008). Australasian survey of student engagement: 2007 institution report. [Online] Retrieved on May, 29, 2016 at URL: <http://research.acer.edu.au/ausse/19>.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin geliştirilmesi." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-18.
- Floyd, K. S., Harrington, S. J., & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and perceived course value on deep and surface learning strategies. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 12, 181-190.
- Frisby, B. N., Slone, A. R., & Bengu, E. (2016). Rapport, motivation, participation, and perceptions of learning in US and Turkish student classrooms: A replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66(2), 183-195.
- Goktepe, F. T. (2014). Attitudes and motivation of Turkish undergraduate EFL students towards learning English language. *Studies in English Language Teaching*, 2(3), 314.

- Gökdaş, İ. (2008). Bilgisayara yönelik tutumlar, D. Deryakulu (Ed.)*Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler* (ss. 34). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14.
- Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Gürer, M. D. (2013). *Utilization of learning objects in social studies lesson: Achievement, attitude and engagement*. Doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Hanif, R., & Smith, P. K. (2010). Perceptions, attitudes and experiences concerning bullying and school social climate: A comparison of Pakistan and England. K. Österman (Ed.), *Indirect and direct aggression* (pp. 159-169). Frankfurt: Peter Lang Publishing.
- Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of personality assessment*, 51(1), 69-81.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and Expanded 3<sup>rd</sup> Edition. McGraw-Hill.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7(2007), 73-87.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006, July). *What matters to student success: A review of the literature*. [Available online at: [https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess\(Kuh,July2006\).pdf](https://www.ue.ucsc.edu/sites/default/files/WhatMattersStudentSuccess(Kuh,July2006).pdf)], Retrieved on May, 29, 2016.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow, Russia: Progress.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child development*, 68(6), 1181-1197.
- Leach, L. (2016). Enhancing student engagement in one institution. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 23-47.
- Liu, D., Yu, X., Wang, Y., Zhang, H., & Ren, G. (2014). The impact of perception of discrimination and sense of belonging on the loneliness of the children of Chinese migrant workers: a structural equation modeling analysis. *International Journal of Mental Health Systems*, 8(52), 1-6.
- Louie, J. Y., Wang, S. W., Fung, J., & Lau, A. (2015). Children's emotional expressivity and teacher perceptions of social competence: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 497-507.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. [Online] Retrieved on May, 15, 2016 at URL <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G. D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-308.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.
- Nauffal, D. I. (2012). Assessment of student engagement: An analysis of trends. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 171-191.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2010). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 104-113.

- Raman, R. A. (2016). Attitudes and behavior of Ajman University of Science and Technology students towards the environment. *The IAFOR Journal of Education*, 4(1), 69-88.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryu, S., & Lombardi, D. (2015). Coding classroom interactions for collective and individual engagement. *Educational Psychologist*, 50(1), 70-83.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç. ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 183-198.
- Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43(2016), 52-60.
- Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2015). "School climate and student engagement: A concurrent validity investigation through a multilevel multivariate approach." *Paper presented at the 2015 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA*.
- Şendur, E. (1999). "İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü arasındaki ilişki." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*, 31(2004), 1-10.
- Tubbs, J. E., & Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of Collage Teaching & Learning*, 5(9), 17-26.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Wasson, B. (1997). Advanced educational Technologies: The learning environment. *Computers in Human Behavior*, 13(4), 571-594.
- Wasti, S. A. ve Eser Erdil, S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerliliği. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 7, 39-66.
- Yang, X. (2012). Attitude and motivation in L2 learning among ummaster students. *International Journal of Management and sustainability*, 1(1), 13.
- Yildiz, M. A. ve Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA loneliness scale (ULS-8) to Turkish for the adolescents. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(3), 194-203.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2014). Student engagement: students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 386-398.

### Extended Abstract

Student engagement is recognized as one of the most critical proxy factors for academic development (Leach, 2016; Gunuc and Kuzu, 2015; Ryu and Lombardi, 2015). Teachers, scholars and even educational politicians started to emphasize the value and importance of student engagement for preventing students' academic failure, exhaustion, and loneliness (Coates, 2006). There is a vast amount of research in the literature on the value and importance of student engagement for academic development (Shernoff et al., 2016; Ryu and Lombardi, 2015; Wang, Bergin and Bergin, 2014; Ergün and Özsüer, 2006; Ryan and Patrick, 2001). However, how student engagement should be defined and measured is a complex process due to a wide variety of definitions, conceptualizations, and measurement techniques (Boekaerts, 2016; Leach, 2016; Ryu and Lombardi, 2015; Zepke, Leach and Butler, 2014; Baron and Corbin, 2012).

The structure of learning environment and how reciprocal interaction is transformed to facilitate student engagement might be explored by two spectrum of viewpoints; sociocultural or socio-psychological (Senemoğlu, 2013). From this point of view, this study underpinned a sociocultural perspective for the conceptualization of student engagement. Sociocultural perspective emphasizes the idea that society and culture are two main factors influencing personal development (Vygotsky, 1978). This viewpoint places the reciprocal social interaction at the heart of a students' learning, as in the case of student engagement (Brown, Collins and Duguid, 1989; Leont'ev, 1981; Vygotsky, 1978; Luria, 1976). From this point of view, classroom social environment and the role of a teacher in transforming that environment is crucial for student learning and engagement (Bayraktar, 2013). Hence, students' perceptions of classroom social environment is one of the most important proxy factors for student engagement (Shernoff et al., 2016; Ryu and Lombardi, 2015; Ergün and Özsüer, 2006; Ryan and Patrick, 2001). There are numerous studies investigating the role of school social climate and classroom social environment on student engagement from a sociocultural perspective, as there are those focusing on socio-psychological factors, such as, loneliness, attitudes toward course or academic achievement (Shukla, Konold and Cornell, 2015; Baş, 2012; Sever, Ulubey, Toraman and Türe, 2014; Aypay and Eryılmaz 2011; Mouratidis and Sideridis, 2009). In light of previous researches on student engagement, the purpose of this study is to investigate the relationships between student engagement, school social climate, classroom social environment, loneliness, attitudes toward English course, attitudes toward the school and the grade point average.

The study used a correlational analysis method. Student engagement was determined as the dependent variable and school social climate, classroom social environment, loneliness, attitudes toward English course, attitudes toward the school and the grade point average were determined as independent variables. The participants of the study were 734 students from different high schools in Turkey. The data were gathered voluntarily during the spring term of 2015-16 academic year. There were 366 females (49.9%) and 368 males (50.1%). The data gathering tool consisted of scales of student engagement, school social climate, classroom social environment, loneliness, attitudes toward English course, and attitudes toward the school. The grade point average is gained from students' own responses and determined as a representation of general academic achievement. Multiple linear regression analysis was used to test which of the independent variables predict student engagement. After that, independent variables significantly predicted student engagement were tested by hierarchical regression analysis to determine their proportions in explaining the variance on student engagement.

The findings of the study indicated that student engagement was significantly predicted by perceptions of classroom social environment, and school social climate, attitudes toward English course, and the grade point average. The results of the multiple linear regression analysis indicated that the four predictors explained 54% of the variance ( $R^2 = .540$ ,  $F_{(7,72)} = 121.482$ ,  $p = .000$ ). Furthermore, the hierarchical regression analysis revealed that perceptions of classroom social environment was the most important predictor of student engagement which uniquely explained 50% of the variance. Attitudes toward English course explained 3%, school social climate explained .06%, and the grade point average explained .02% of the variance in student engagement.

This study found that students' perceptions of classroom social environment was the most important predictor of student engagement which uniquely explained 50% of the variance. This result is consistent with previous studies emphasizing the value and importance of the social environment of a classroom (Shukla, Konold and Cornell, 2015; Allodi, 2010; Özbay and Şahin, 2000; Vygotsky, 1978). This finding implies that the quality of the social environment of a classroom, particularly the quality of reciprocal interaction, plays a significant role on student engagement. The other one is that approaching in-classroom social interaction from sociocultural perspective highlights the value and importance of cultural background in transforming the social environment of a classroom. According to sociocultural perspective, there might be variations in defining, conceptualizing and measuring student engagement with respect to different cultural backgrounds. These findings are consistent with the contemporary researchers focusing on the role of cultural background within students' learning and engagement (Frisby, Slone and Bengu, 2016; Louie, Wang, Fung and Lau, 2015).