



Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Derse Katılımlarının İncelenmesi

Mustafa Sever ¹, Özgür Ulubey ², Çetin Toraman ³, Ersin Türe ⁴

Öz

Bu araştırmada, Ankara ilindeki lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 7 lisenin 9, 10 ve 11. sınıfında eğitim gören ve uygun örnekleme ile seçilen 705 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen ve Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Derse Katılım Envanteri" ile Alıcı (2013) tarafından geliştirilen "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, "Kruskal Wallis Testi, Mann Whitney U Testi ve Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı, Lojistik Regresyon ve Kümeleme Analizi" ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin erkeklere göre derse katılımlarının daha yüksek olduğu; kendini başarılı gören öğrencilerin derse katıldığı, başarısız gören öğrencilerin ise katılmadığı; derse katılımı okula yönelik tutum arasında farklı düzeylerde ve yönlerde anlamlı ilişkiler olduğu; öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine katılma, matematik dersine ise katılmama eğiliminde olduğu ve kadın öğrencilerin kendini derslerde başarılı görmeleri ve okulu kişisel gelişimi için engel görmeyip destek olarak görmeleri durumunda derse katılımlarının artabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Derse katılım
Okula yönelik tutum
Lise öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.06.2014
Kabul Tarihi: 01.12.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 16.12.2014

DOI: 10.15290/EB.2014.3633

Giriş

Tutumun ne olduğu ve nelerle ilişkilendirilmesi gerektiği önemli tartışma alanlarından biridir. Buna bağlı olarak tutuma ilişkin çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Tutumun tanımı yapılırken genellikle, bireylerin davranış ve ilişkilerini şekillendiren zihinsel örüntülere gönderme yapılır. Buna göre, bireyler çeşitli düşünsel şablonlar çerçevesinde hareket etme ya da ilişkilerini düzenleme eğilimindedir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s. 258). Tutuma ilişkin yapılan tanımlamaların ortak noktası ise tutumu, olumlu ya da olumsuz bir ön düşünce olarak ele almaktır (Tolan ve diğerleri, 1985; Aslan, 2003). Yaşadığımız dünyadaki pek çok şeye ilişkin geliştirilen tutumlar, etkileşim içindedirler. Tutumların etkileşimlerinden ortaya çıkan yapılar, zamanla alışkanlıklara dönüşebilir (Ünal, 1981).

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, severmustafa@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Program Geliştirme Bölümü, , Türkiye, ozgurulubey@gmail.com

³ Keçiören Rehberlik Araştırma Merkezi, Türkiye, toraman1977@yahoo.com

⁴ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Program Geliştirme Bölümü, Türkiye, ersinture@gmail.com

Tutumun okul ve eğitim bağlamında ne anlama geldiği, eğitim araştırmalarının uzunca süredir gündemindedir. Çünkü yapılan araştırmalar, okula yönelik geliştirilen tutumun okul yaşantılarını ya da eğitim çıktılarını ciddi biçimlerde etkilediğini göstermektedir. Yine, okula yönelik tutumların hem kişinin geliştirdiği diğer tutumlardan hem de diğer insanların tutumlarından etkilenebileceği görülmektedir. Örneğin, Pişkin ve Burcu (2005), liselerde öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik tutumlarının öğretmenlerin ve arkadaşlarının tutumlarından etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin ve özyeterlilik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Erdinç (2006)'in öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, cinsiyetin, yabancı dil kullanma oranının ve toplam kalite yönetim sürecinin, okula yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmiştir. Avcı (2012) ise sınıf yapısının okula yönelik tutumu etkilediğini belirtmiştir. Uyan (2012), 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula yönelik tutumları açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Berberoğlu ve Balcı (1994) okula ilişkin tutumu motivasyon, doyum ve kendine güven olmak üzere üç alt ölçekte incelemişler ve üst sınıflarda doyum alt ölçeğinde alınan puanların azaldığı, alt sosyoekonomik düzeyde yer alan kız öğrencilerin ise tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okula karşı tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Kız öğrencilerin okula karşı tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu; ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere göre, taşınabilir olarak okula giden öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Adıgüzel ve Karadağ (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin okula yönelik tutumları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu bulunmuştur. Devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Pişkin'in (2005) çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve öğrencilerin okula yönelik tutumları olumsuz olduğunda, öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okula yönelik tutumlarının büyük ölçüde öğretmenlerin ve arkadaşlarının tutumlarından etkilendiği belirlenmiştir.

Derse katılım, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılmaları olarak tanımlanabilir (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Derse katılımın genellikle, duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlar üzerinden tartışıldığı görülmektedir (Wang, Bergin ve Bergin, 2014). Sınıf düzeyinde duygusal katılım, öğrencinin derse ilgi duyması, desten keyif alması ve heyecan duyması gibi olumlu duygulara karşılık gelmektedir. Bilişsel katılım, anlamlı işleme, strateji kullanımı, konsantrasyon ve meta-biliş gibi süreçlerin derse katılımında kullanılmasıdır. Davranışsal katılım ise, ödevini tamamlama, soru sorma ve grup çalışmalarında etkin olma gibi eğitim süreçlerinde gözlenebilen davranışlara karşılık gelmektedir (Skinner, Kindermann ve Furrer, 2009).

Derse katılımın birçok değişkenle ilişkisi ve öğrencilerin okul yaşantıları üzerindeki etkileri pek çok araştırma tarafından konu edinilmiştir. Gürer (2013) öğrencilerin derse katılımları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirterek; öğrenme nesnelere niteliklerinin ve tasarım ilkelerinin öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ünal (2008) öğretmenlerin uygun yöntemler seçerek öğrencilerin derse olan katılımlarının sağlanabileceğini belirtmiştir. Günel (2014) öğretmenlerin derslerde uyguladıkları biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin derse olan katılımları üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2010) derse katılımları düşük olan öğrencilere sorulan açık uçlu soruların, derse olan katılımlarını yükselttiğini gözlemlemiştir. Kaya (1995) Türkiye'de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin motivasyon, endişe, kendine güven ve içe/dışa dönüklük durumları ile derse olan katılımları arasında güçlü bir ilişki ortaya koymuştur. Menteş (2011) ise öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güvenin derslere olan katılım ile olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Ayrıca, yapılan diğer araştırmalarda ise öğrenme ortamları ve öğrenci özelliklerinin öğrencilerin derse katılımlarına olan etkileri incelenmiştir (Adıyaman, 2008; Çevik, 2008; Sarıtepeci, 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Ankara ilindeki lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Lise öğrencilerinin;

1. Cinsiyetlerine göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
2. Beyan edilen ders başarı durumuna göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
3. Okula yönelik tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ders türlerine göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
5. Cinsiyetleri, beyan edilen başarı durumu ve okula yönelik tutumları derse katılımı ya da katılmamayı açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2008) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, öğrenim gören öğrenciler evren olarak alınmıştır. Bu evrenden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Ancak örnekleme alınan bazı okullarda uygulama izni verilmemesi nedeniyle, yalnızca izin alınan okullarda uygulama yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada uygun örneklem kullanılmıştır. Örnekleme 7 lisenin 9, 10 ve 11. sınıfında eğitim gören 705 öğrenci yer almıştır. Fraenkel ve Wallen (2009) örneklemin tesadüfi ya da sistematik olarak seçilemediği durumlarda, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarından örneklemin seçilebileceğini belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla "Derse Katılım Envanteri" ile "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen "Derse Katılım Envanteri", Sever (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Özgün hali 24 madde olan envanter, Türkçeye uyarlama sürecinde bir maddesi çıkartılarak 23 maddeye düşmüştür. Envanter, "Bilişsel Katılım", "Duyuşsal Katılım", "Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat", "Davranışsal Katılım-Çaba gösterme" ve "Derse Katılmama" olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, envanterin alt boyutlarının Cronbach Alpha kat sayıları, "Duyuşsal Katılım" .87, "Davranışsal Katılım-Uyum/İtaat", .82, "Davranışsal Katılım-Çaba gösterme" .74, "Bilişsel Katılım" .89 ve "Derse Katılmama" .69 olarak bulunmuştur. Bu değerler envanterin alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Envanterin model veri uyum değerleri, NNFI=0.97, CFI=0.97 ve NFI=0.95 ve IFI= 0.97'dir.

Alıcı (2013) tarafından geliştirilen "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" ise, lise öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik hazırlanmış 20 maddelik ve 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekte, tek faktörlü üç bileşenli bir yapı belirlenmiştir. Ölçeğin bileşenleri "Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul", "Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul" ve "Özlenen Bir Varlık Olarak Okul" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90, alt boyutların ise sırasıyla, .87, .81 ve .78 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin bütününe ve alt boyutlarının da kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyum indeksleri, RMSEA= 0,056; CFI= 0,98; GFI= 0,92; AGFI= 0,90; RMR= 0,088'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce üzerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenen değişkenlere (derse katılım- okula yönelik tutum) yönelik "Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım", "Shapiro Wilk Normal Dağılım" testleri yapılmıştır. Yapılan test sonucunda hem Ders Katılım Envanterinin tüm alt boyutları ve toplam puanında ($p < .05$), hem de Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanında ($p < .05$) normal dağılım olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadaki "Cinsiyetlerine göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı için "Mann Whitney U Test i"; "Beyan edilen ders başarı durumuna göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı için "Kruskal Wallis Testi"; "Okula yönelik tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusunun yanıtı için "Spearman Brown Sıra Fakları Korelasyon Katsayısı"; "Ders türlerine göre derse katılım düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı için "Kruskal Wallis Testi" ve "Cinsiyetleri, beyan edilen başarı durumu ve okula yönelik tutumları derse katılma ya da katılmamayı açıklamakta mıdır?" sorusunun yanıtı için Lojistik Regresyon kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013).

Bulgular

Ankara ilindeki lise öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Ders Katılım Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre derse katılım düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, elde edilen veriler "Mann Whitney U Test" kullanılarak analiz edilmiş, sonuçlar tablo 1 'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre derse katılım düzeyi (Mann Whitney U Test)

Değişken	N	Sıra		U Değeri	p	
		Ortalaması	Sıra Toplamı			
Duyuşsal Katılım	Kadın	351	367.03	128827.00	56852.000	0.058
	Erkek	350	338.05	119333.00		
Davranışsal/Uyuma Katılım	Kadın	351	392.17	137652.00	48027.000	0.000
	Erkek	350	313.05	110508.00		
Davranışsal/Çaba Gösterme	Kadın	351	363.83	127706.00	57973.000	0.138
	Erkek	350	341.23	120454.00		
Bilişsel Katılım	Kadın	351	372.65	130799.00	54880.000	0.009
	Erkek	350	332.47	117361.00		
Katılmama	Kadın	351	390.99	137237.00	48442.000	0.000
	Erkek	350	314.23	110923.00		
Katılım Toplam Puan	Kadın	351	380.86	133683.00	51996.000	0.000
	Erkek	350	324.30	114477.00		

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyete göre, derse duyuşsal katılım düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı ($U = 56852,000$, $p > .05$), derse davranışsal/uyum katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($U = 48027,000$, $p < .05$), bu farklılığın kadınlar lehine olduğu, (Kadın: $SO = 392.17$; Erkek: $SO = 313.05$), derse davranışsal/Çaba gösterme düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı ($U = 57973,000$, $p > .05$), derse bilişsel katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($U = 54880,000$, $p < .05$), bu farklılığın kadınlar lehine olduğu (Kadın: $SO = 372.65$; Erkek: $SO = 390.99$), katılmama düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($U = 48442,000$, $p < .05$), bu farklılığın erkek lehine olduğu (Kadın: $SO = 390.99$; Erkek: $SO = 314.23$), derse katılma toplam puanında anlamlı farklılık olduğu ($U = 51996,000$, $p < .05$), bu farklılığın kadınlar lehine olduğu (Kadın: $SO = 380.86$; Erkek: $SO = 324.30$) görülmüştür.

Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerinin Beyan Edilen Başarıya Göre İncelenmesi

Araştırmada, öğrencilere derslerde kendi başarılarını nasıl gördükleri sorulmuştur. Öğrencinin başarı beyanının derse katılım düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla, elde edilen verilere "Kruskal Wallis Test" tekniği uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Beyan edilen ders başarısı durumuna göre derse katılım düzeyi

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Duyuşsal Katılım	Başarılı	203	502.53				
	Başarısız	150	172.25	2	228.880	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	343.79				
Davranışsal/Uyuma Katılım	Başarılı	203	478.87				
	Başarısız	150	226.66	2	139.371	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	334.25				
Davranışsal/Çaba gösterme	Başarılı	203	454.75				
	Başarısız	150	235.53	2	102.212	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	344.38				
Bilişsel Katılım	Başarılı	203	456.81				
	Başarısız	150	227.82	2	110.038	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	346.48				
Katılmama	Başarılı	203	435.36				
	Başarısız	150	269.84	2	60.113	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	340.94				
Katılım Toplam Puan	Başarılı	203	498.41				
	Başarısız	150	185.30	2	206.574	0.000	1-2, 1-3, 2-3
	Orta Düzey	352	340.60				

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin beyan ettikleri ders başarılarına göre derse duyuşsal katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 228,880$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için nonparametrik çoklu karşılaştırma (bonferroni nonparametrik post hoc) testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda kendisinin başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında derse duyuşsal katılım bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek katılımı olan grup kendisini başarılı gören gruptur. Sonra orta düzey ve son olarak da başarısız gören grup gelmektedir.

Derse davranışsal/uyum katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 139,371$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kendisini başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında derse davranışsal/uyum katılım bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek katılımı olan grup kendisini başarılı gören gruptur. Sonra orta düzey ve son olarak da başarısız gören grup gelmektedir.

Derse davranışsal/çaba gösterme düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 102,212$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kendisini başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında derse davranışsal/çaba gösterme bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek katılımı olan grup kendisini başarılı gören gruptur. Sonra orta düzey ve son olarak da başarısız gören grup gelmektedir.

Derse bilişsel katılım düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 110,038$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kendisini başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında derse bilişsel katılım bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek katılımı olan grup kendisini başarılı gören gruptur. Sonra orta düzey ve son olarak da başarısız gören grup gelmektedir.

Çaba gösterme düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 60,113$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kendisini başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında çaba gösterme bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Derse en çok katılmama eğilimi olan grup öncelikle başarısızlar, sonra orta düzey olanlar ve en son başarılılar grubudur.

Derse katılma toplam puanında anlamlı farklılık olduğu ($\chi^2 = 206,574$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kendisini başarılı gören grupla başarısız ve orta düzey gören grup arasında, kendisini başarısız gören grupla orta düzey gören grup arasında derse katılım toplam puanı bakımından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. En yüksek katılımı olan grup kendisini başarılı gören gruptur. Sonra orta düzey ve son olarak da başarısız gören grup gelmektedir.

Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerinin Ders Türüne Göre İncelenmesi

Lise öğrencilerinin ders türlerine göre derse katılım ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis Test'i yapılmıştır. Anlamlı farklılık bulunan sonuçların hangi derslerden kaynaklandığını belirleyebilmek için nonparametrik çoklu karşılaştırma (post hoc) testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Ders türüne göre derse katılım düzeyi

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Duyuşsal Katılım	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	386,46	2	9,378	,009	1-2 1-3
	2. Matematik	272	340,51				
	3. Kimya	204	332,09				
Davranışsal/Uyma Katılım	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	382,13	2	8,319	,016	1-2
	2. Matematik	272	329,72				
	3. Kimya	204	351,33				
Davranışsal/Çaba gösterme	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	383,61	2	9,083	,011	1-2
	2. Matematik	272	328,94				
	3. Kimya	204	350,72				
Bilişsel Katılım	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	387,00	2	9,489	,009	1-2 1-3
	2. Matematik	272	337,54				
	3. Kimya	204	335,44				
Katılmama	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	324,20	2	8,957	011	1-2 2-3
	2. Matematik	272	371,22				
	3. Kimya	204	370,95				
Katılım Toplam Puan	1. Türk Dili ve Edebiyatı	229	382,13	2	12,016	,002	1-2 1-3
	2. Matematik	272	329,72				
	3. Kimya	204	351,33				

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ders türüne göre **duyuşsal katılımları** arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(2) = 9,378$; $p < .05$). Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı ile Kimya dersleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin duyuşsal katılımlarının Matematik ve Kimya derslerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders türlerine göre derse **davranışsal/uyma katılım** puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(2) = 8,319$; $p < .05$). Bu farklılığın Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi arasında olduğu ve Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin derse olan davranışsal/uyma katılımlarının matematik dersinden göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ders türlerine göre derse olan **davranışsal/çaba gösterme** puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(2) = 9,083$; $p < .05$). Bu farklılığın Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi arasında olduğu ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilerin dersteki davranışsal/çaba gösterme katılımlarının Matematik dersine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerin ders türüne göre derse olan **bilişsel katılım puanları** arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($X^2(2) = 9,489$; $p < .05$). Bu farklılığın Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı ile Kimya dersi arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durumda Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin bilişsel katılımlarının Matematik ve Kimya derslerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ders türüne göre **katılmama** puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(2) = 8,957$; $p < .05$). Bu farklılığın Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi ve Matematik ile Kimya dersi arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma göre,

Matematik dersinde öğrencilerin katılmama durumlarının Türk Dili ve Edebiyatı ve Kimya derslerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin ders türlerine göre derse katılım ölçeceğinden alınan toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($X^2(2) = 12,016$; $p < .05$). Bu farklılığın Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik dersi ve Türk Dili ve Edebiyatı ile Kimya dersi arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin derse katılımlarının Matematik ve Kimya derslerine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerinin Tutumlarına Göre İncelenmesi

Araştırmada, okula yönelik tutum ile derse katılım arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere "Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı" tekniği uygulanmıştır ve sonuçlar tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Derse katılım ile okula yönelik tutum arasındaki ilişki

Değişkenler	N	r	P
Derse Duyuşsal Katılım*Kişisel Gelişime Engel Olarak Okul	705	-0.266	0.000
Derse Duyuşsal Katılım*Kişisel Gelişim Desteği Olarak Okul	705	0.286	0.000
Derse Duyuşsal Katılım*Özlenen Bir Varlık Olarak Okul	705	0.259	0.000
Derse Davranışsal/Uyuma Katılım*Kişisel Gelişime Engel Olarak Okul	705	-0.341	0.000
Derse Davranışsal/Uyuma Katılım*Kişisel Gelişim Desteği Olarak Okul	705	0.420	0.000
Derse Davranışsal/Uyuma Katılım*Özlenen Bir Varlık Olarak Okul	705	0.209	0.000
Derse Davranışsal/Çaba gösterme*Kişisel Gelişime Engel Olarak Okul	705	-0.213	0.000
Derse Davranışsal/Çaba gösterme*Kişisel Gelişim Desteği Olarak Okul	705	0.358	0.000
Derse Davranışsal/Çaba gösterme*Özlenen Bir Varlık Olarak Okul	705	0.224	0.000
Derse Bilişsel Katılım*Kişisel Gelişime Engel Olarak Okul	705	-0.311	0.000
Derse Bilişsel Katılım*Kişisel Gelişim Desteği Olarak Okul	705	0.413	0.000
Derse Bilişsel Katılım*Özlenen Bir Varlık Olarak Okul	705	0.256	0.000
Çaba gösterme*Kişisel Gelişime Engel Olarak Okul	705	-0.449	0.000
Çaba gösterme*Kişisel Gelişim Desteği Olarak Okul	705	0.303	0.000
Çaba gösterme*Özlenen Bir Varlık Olarak Okul	705	0.198	0.000
Derse Katılım Toplam*Okula Karşı Tutum Toplam	705	0.093	0.014

Tablo 4 incelendiğinde, derse duyuşsal katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -0.266$, $p < .01$); derse duyuşsal katılım ile okulu gelişime destek olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r = 0.286$, $p < .01$) ve derse duyuşsal katılım ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = 0.259$, $p < .01$) görülmektedir.

Derse davranışsal/uyuma katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r = -0.341$, $p < .01$); derse davranışsal/uyuma katılım ile okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r = 0.420$, $p < .01$) ve derse davranışsal/uyuma katılım ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r = 0.209$, $p < .01$) belirlenmiştir.

Derse davranışsal/çaba gösterme ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r = -0.213$, $p < .01$); derse davranışsal/çaba gösterme ile okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r = 0.358$, $p < .01$) ve derse davranışsal/çaba gösterme ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r = 0.224$, $p < .01$) görülmektedir.

Derse bilişsel katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0.311$, $p<.01$); derse bilişsel katılım ile okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r=0.413$, $p<.01$) ve derse bilişsel katılım ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.256$, $p<.01$) belirlenmiştir.

Çaba gösterme ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=-0.449$, $p<.01$); Çaba gösterme ile okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=0.303$, $p<.01$) ve derse katılmama ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r=0.198$, $p<.01$) görülmektedir.

Derse katılım ile okula yönelik tutum toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.093$, $p<.01$) söylenebilir.

Cinsiyet, Beyan Edilen Başarı ve Tutumun Derse Katılımın Yordaması

Araştırmada cinsiyet, beyan edilen başarı durumu, okula yönelik tutum değişkenlerinin derse katılma ya da katılmama durumunu yordama amacıyla "Çoklu Doğrusal Regresyon" yapılması düşünülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon yapılabilmesi için yordanan değişken olan derse katılımın normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Yapılan normallik testinde derse katılıma ilişkin verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle "Lojistik Regresyon Analizi"nin kullanımı tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri, beyan ettikleri başarı durumları ve okula yönelik tutumları derse katılma ya da katılmama durumlarını açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere "Lojistik Regresyon Analizi" ile yapılmıştır. Bu analizi kullanabilmek için derse katılım toplam puanları kümeleme analizi yapılarak kategorik hale dönüştürülmüştür (Özdamar, 2013). Kümeleme analizi doğal grupların belli olmadığı durumlarda yapılmaktadır. Kümeleme analizi sonucunda "Yüksek Katılım" gösteren grubun puan aralığı 72–115, "Düşük Katılım" gösteren grubun puan aralığı ise 23–71 olarak bulunmuştur. Kümeleme analizi ile oluşan yüksek ve düşük katılım gruplarının doğru kümelenip kümelenmediği, oluşan gruplara göre katılım toplam puanları üzerinden yapılan Mann Whitney U Test ile test edilmiş ve iki grubun puanlarının anlamlı şekilde birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir ($U = 0.000$, $p<.05$).

Kümelerin doğru bir şekilde oluştuğu belirlendikten sonra lojistik regresyon analizinin gerekliliklerinden olan kategorilerde yer alan birey sayısı/oranı, değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin ve uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir.

Tüm kategorik değişken çiftleri, tüm hücrelerde beklenen frekansın 1'den büyük olduğundan ve beklenen frekansın 5'ten küçük olduğu gözenek sayısının %20'yi geçmediği (Tabachnick ve Fidell, 1996) ve her bağımsız değişkende en az 50 kişilik grupların olduğu (Hosmer ve Lemeshow, 2000) görülmüş ve kategorilerde yer alan birey sayısının yeterli olduğu belirlenmiştir.

LRA, bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyona oldukça duyarlıdır. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunu ile sonuçlanır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu yüzden lojistik regresyon analizinde yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını araştırmak üzere yordayıcı değişkenlere ilişkin tolerans, VIF değerleri ve değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiştir. Bu bağlamda tüm değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin 0.1 den büyük, yordayıcı değişkenlerin VIF değerlerinin ortalamasının yaklaşık 1,188 ($VIF_{ort} = 1,188 > 0.1$) olması ve her bir değişkenin tolerans değerlerinin 10'dan küçük olması (Field, 2005; Çokluk, 2010) çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Ayrıca yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerinin de düşük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını bir diğer kanıtı olarak kabul edilmiştir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin uç değerlerin olmadığı görülmüştür.

Kümelerin doğru bir şekilde oluştuğu ve lojistik regresyon analizine ilişkin gerekliliklerin sağlandığı belirlendikten sonra lojistik regresyon analizine geçilmiştir. Veri dosyasında cinsiyet, kadın–

erkek, belirtilen başarı durumu, başarılı-başarısız-orta düzeyde başarılı biçiminde kodlanmıştır. Tutum ölçeği ise üç alt boyutta ve aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüştür. Lojistik regresyon analizinde cinsiyette kadın, başarı durumunda başarılı grup referans grup olarak belirlenmiştir. Tutum ölçeği puanları ise kovaryans değişkeni olarak alınarak "Binary Lojistik Regresyon" uygulanmıştır. "Enter" yöntemiyle yapılan analiz sonucu tablo 5-6-7-8-9'da özetlenmiştir.

Tablo 5. Blog "0" açıklayıcılığı -LRA sonucunda elde edilen ilk sınıflandırma durumu

	Gözlem	Yordama		
		Yüksek Katılım	Düşük Katılım	Yüzde
Katılım Grup	Yüksek Katılım	375	0	% 100
	Düşük Katılım	330	0	% 0
	Toplam Yüzde			53.2

Tablo 5 incelendiğinde, blog "0" baz model analiz edilmiştir. Blog "0" bize açıklayıcı (yordayıcı) değişkenler modele alınmadan önce derse katılıma göre oluşan grupların % 53.2 oranında açıklandığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile sınıflandırma sonuçları doğrultusunda araştırma grubunda yer alan tüm öğrencilerin yüksek katılım düzeyinde sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin % 53.2 olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Blog "1" açıklayıcılığı

	Gözlem	Yordama		
		Yüksek Katılım	Düşük Katılım	Yüzde
Katılım Grup	Yüksek Katılım	289	86	% 77.1
	Düşük Katılım	96	234	% 70.9
	Toplam Yüzde			% 74.2

Tablo 6 incelendiğinde, blog "1" bize açıklayıcı değişkenler modele alındığında derse katılıma göre oluşan grupların % 74 oranında açıklandığı görülmektedir. Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma incelendiğinde yordayıcı değişkenlere göre yapılan sınıflandırmada 375 öğrencinin sınıfa katılım düzeyi 289'u doğru, 86'sı yanlış sınıflandırılmış olup, doğru sınıflandırma oranı %77.1'dir. Katılımı düşük olan 330 öğrenciden 234'ü doğru sınıflandırılmışken, 96'sı yanlış sınıflandırılmış olup, doğru sınıflandırılma oranı % 70.9'dur. Amaçlanan modele ilişkin toplam doğru sınıflandırma oranı % 74.2'dir.

Tablo 7. Modeldeki korelasyonlara ilişkin omnibus testi ve model özeti

		X ²	sd	p	Cox ve Snell R ²	Nagelkerke R ²
Birinci Basamak	Basamak	251.838	6	0.000	0.300	0.401
	Blok	251.838	6	0.000		
	Model	251.838	6	0.000		

Tablo 7 incelendiğinde, blog"0"dan blog "1"e modelde iyileşme olduğu "Modeldeki Korelasyonlara İlişkin Omnibus Testi" tablosundaki ki-kare değerinin pozitif ve yüksek oluşundan anlaşılmaktadır (X²=251.838, p<.05). Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması, sadece sabit teriminin yer aldığı başlangıç modeliyle (blog "0") açıklayıcı değişkenlerin analize girmesiyle oluşan sonuç modeli arasında fark yoktur biçimindeki H₀ hipotezi reddedilmesine ve açıklanan değişkenle açıklayıcı değişken arasındaki ilişkinin desteklenmesi anlamına gelmektedir. Cox ve Snell R² ve Nagelkerke R² değerlerinden bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasında % 30 ve % 40'lık bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Hosmer ve lemeshow testi sonucu

	X ²	sd	p
Blok 1	4.019	8	0.855

Hosmer ve Lemeshow testine göre modelin uygunluğu anlamlı değildir ($p > .05$). Bu değer anlamlı olmaması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 9. Modeldeki ilişkiler

	β	Standart Hata	Wald	sd	p	Exp (β)
Sabit	0.084	0.573	0.022	1	0.883	1.088
Cinsiyet (Erkek)	0.227	0.184	1.525	1	0.217	1.254
Başarı (Başarısız)	3.007	0.303	98.721	1	0.000	20.220
Başarı (Orta Düzey)	1.462	0.230	40.248	1	0.000	4.314
Kişisel Gelişim Engeli Olarak Okul	0.043	0.011	14.509	1	0.000	1.044
Kişisel Gelişime Destek Olarak Okul	-0.088	0.016	29.430	1	0.000	0.915
Özlenen Varlık Olarak Okul	-0.027	0.022	1.448	1	0.229	0.973

Regresyon modelinde yordanan değişken derse katılımı yüksek başarılı grup referans grup, cinsiyette kadınlar referans grup, başarı durumunda başarılılar referans grup alınmıştır. Tablonun yorumu da bu referans gruplara göre şekillenmektedir. Buna göre;

Modelde sabit anlamlı değildir ($p > .05$). Bu durumda modele alınan yordayıcı değişkenler dışında herhangi bir değişkenin derse katılmayı ya da katılmamayı açıkladığı söylenemez.

Modelde erkek olma değişkeni anlamlı değildir ($p > .05$). Bu durumda kadınların derse katılım oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Modele göre öğrencinin kendini başarısız görmesi anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Buna göre kendini başarısız görenlerin çaba gösterme olasılıkları başarılı olanlardan 20 kat daha fazladır.

Modele göre öğrencilerin kendi başarısını orta düzey görmesi anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Buna göre kendini orta düzey başarılı görenlerin çaba gösterme olasılıkları başarılı görenlerden 4.31 kat fazladır.

Okulu kişisel engel olarak gören tutum anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Buna göre bireyler okulu kişisel engel olarak gördükçe çaba gösterme oranları katılma oranlarından 1 kat fazla olmaktadır.

Okulu kişisel gelişime destek olarak gören tutum anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Buna göre bireyler okulu kişisel gelişime destek olarak gördükçe çaba gösterme oranları 1.09 kat ($1/0.915$) azalmaktadır.

Sonuç olarak birey kadınsa, kendini derslerde başarılı olarak görüyorsa, okulu kişisel gelişimi için engel değil destek olarak görüyorsa derse katılımı artacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, derse davranışsal/uyum ve bilişsel katılım konusunda kadınlar lehine anlamlı farklılık belirlenirken, çaba gösterme konusunda ise erkekler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna karşın, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, derse duyuşsal ve davranışsal/çaba gösterme düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle kadınların erkeklere göre derse katılımlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar bağlamında da derse katılım ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki (Archer, Halsall ve Hollingworth, 2007; Furrer ve Skinner, 2003; Peterson ve Fennema, 1985) bulunduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin beyan ettikleri ders başarılarına göre, derse duyuşsal, davranışsal/uyum, davranışsal/sınıf ve bilişsel katılım konusunda kendini başarılı görenler lehine anlamlı farklılık görülürken, çaba gösterme konusunda ise başarısız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, kendini başarılı gören öğrencilerin derse katıldıkları, başarısız gören öğrencilerin ise katılmadıkları söylenebilir. Yani kendini başarılı görme ile derse katılım arasında bir ilişki kurulabilir. İncelenen diğer çalışmalar da derse katılım ile akademik başarı arasında ilişki (Adıyaman, 2008; Bush, Ladd ve Herald, 2006; Carini, Kuh ve Klein, 2006; Finn, 1993; Nystrand ve Gamoran, 1991; Uysal, 1999) bulunduğunu desteklemektedir.

Derse duyuşsal katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme ve duyuşsal katılım ile okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; derse duyuşsal katılım ile okulu gelişime destek olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Derse davranışsal/uyum katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki; okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ve okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Derse davranışsal/çaba gösterme ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki; okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ve okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Derse bilişsel katılım ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki; okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ve okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çaba gösterme ile okulu kişisel gelişime engel olarak görme arasında orta düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki; okulu gelişime destek olarak görme arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ve okulu özlenen bir varlık olarak görme arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Derse katılım ile okula yönelik tutum toplam puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Alanda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde derse katılım ile duyuşsal tutumlar (Eryılmaz, 2014; Furrer, Skinner, Gwen ve Kindermann, 2006; Patrick, Ryan, ve Kaplan, 2007) ve okula yönelik duyuşsal durumlar (Finn, 1993; Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Libby, 2004; Yazzie-Mintz, 2007) arasında ilişki bulunduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders türlerine göre, derse bilişsel, duyuşsal, davranışsal/uyma ve davranışsal/çaba gösterme puanları arasında Türk Dili ve Edebiyatı lehine anlamlı farklılık belirlenirken; çaba gösterme konusunda ise Matematik dersi lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu sonuçlar, lise öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine katılma, Matematik dersine ise katılmama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, kadın öğrencilerin derse katılım oranının daha yüksek olduğu, kendini başarısız görenlerin çaba gösterme olasılıkları başarılı olanlardan 20 kat daha fazla olduğu, kendini orta düzey başarılı görenlerin çaba gösterme olasılıkları başarılı görenlerden 4.31 kat fazla olduğu, bireyler okulu kişisel engel olarak gördükçe çaba gösterme oranları katılma oranlarından 1 kat fazla olduğu ve bireyler okulu kişisel gelişime destek olarak gördükçe çaba gösterme oranları 1.09 kat azaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenci kadınsa, kendini derslerde başarılı olarak görüyorsa, okulu kişisel gelişimi için engel görmeyip destek olarak görüyorsa derse katılımın artacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin derse katılımlarının kadın öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin çaba gösterme nedenlerini belirlemeye yönelik derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Ardından derse katılımı sağlamayı amaçlayan çalışmalar başlatılabilir. Öğrencilerin matematik dersine katılımlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Matematik dersine katılmama nedenlerini belirlemeye yönelik nitel desenli araştırmalar tasarlanabilir. Son olarak kendini başarısız gören öğrencilerin derse katılımlarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan nedenler belirlenip, o öğrencilerin başarılarını yükseltmeyi yönelik özel programlar geliştirilip uygulanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencinin derse katılımına etkisi ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Archer L., Halsall, A. ve Hollingworth, S. (2007). Class, gender, (hetero) sexuality and schooling: Paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 165-180. doi: 10.1080/01425690701192570
- Aslan, C. (2003). *Öğretmen adaylarının bilime yönelik tutumlarının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde temel bir sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Berberoğlu, G. ve Balcı, A. (1994). Okula Yönelik Tutum Boyutlarının Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı içinde* (p. 611-621) Adana.
- Bush, E. S., Ladd, G. W. ve Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Bütün, A. (1998). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki genel liselere ve kız meslek liselerine devam eden kız öğrencilerin mesleki ilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. ve Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. ve Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Çevik, N. (2008). *Öğretmen değişkenlerinin orta seviyenin üzerindeki öğrencilerin derse katılımı ve konuşma miktarlarına etkisi üzerine nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdinç, H. S. (2006). *Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (Seventh Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept. *State of the Evidence Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Furrer, C. J., Skinner, E., Marchand, G. ve Kindermann, T. A. (2006). *Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.

- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and Understanding Data-Fifth Edition)*. Pearson PrenticeHall. New Jersey.
- Günel, A.S. (2014). *Biçimlendirici değerlendirmenin bir dil programındaki öğrencilerin derse katılımı üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürer, D.G. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelерinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (1995). *Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce dersi alan bir sınıftaki öğrencilerin motivasyon, endişe, kendine güven ve dışa dönüklük, içe dönüklük durumları ile sınıf içinde aktif derse katılımı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Libby, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Nystrand, M. ve Gamoran, A. (1991), Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25, 261-290.
- Özcan, S. (2010). *Açık uçlu soruların okuma derslerinde düşük seviyeli dil öğrencilerinin derse katılımı ve sözel üretimleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Patrick, H., Ryan, A. ve Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Peterson, P. L. ve Fennema, E. (1985). Effective teaching, student engagement in classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal*, 21 (22), 309-335.
- Pişkin, B. (2005). *Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sartepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in The Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türkçeye uyarlanması, *Eğitim Bilim*, 139(176), 171-182. doi: 10.15290/EB.2014.3627
- Sözbilir, M., Akıllı, M. ve Ozan, C. (Haziran, 2010). Yusufeli'de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları. 10-12 Haziran 2010 Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli, (http://www.academia.edu/245272/Yusufelide_ogrencilerin_okula_karsi_tutumları) web sitesinden 10 Ocak 2014 tarihinde erişilmiştir.

- Tolan, B. İsen G. ve Batmaz V. (1985). *Ben ve toplum*. Ankara: Teori Yayınları.
- Uyan, D. (2012). *Özengen müzik eğitimi alan ve almayan ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve okula yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, F. Ö. (1999). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 358-374
- Ünal, C. (1981). *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*. Ankara: AÜDTCF Yayınları No: 301.
- Wang, Z., Bergin, C. ve Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington: Center for Evaluation ve Education Policy, Indiana University.