



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULLA ÖZDEŞLEŞME  
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENE GÜVEN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Narin DÜNDAR**

**Malatya-2018**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULLA ÖZDEŞLEŞME  
DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENE GÜVEN ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Narin DÜNDAR**

**Danışman: Doç. Dr. Niyazi ÖZER**

**Malatya-2018**

## KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Narin Dünder tarafından hazırlanan "ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULLA ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENE GÜVEN ALGILARI" başlıklı bu çalışma, 28./08/2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin Dönmez

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Niyazi Özer

Üye: Doç. Dr. Zülfü Demirtaş

ONAY

28.08/2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Niyazi Özer'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Ortaöğretim Öğrencilerinin Okulla Özdeşleşme Düzeyleri ve Öğretmene Güven Algıları”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Narin DÜNDAR

*Zeynel'e ve ınar'a...*



## ÖNSÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeylerini ve öğretmene güven algılarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar, ikinci bölümünde; kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar, üçüncü bölümünde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği, dördüncü bölümünde; bulgular ve yorum, beşinci bölümünde; araştırmanın sonuçları, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans eğitimimin ders aşamasında ve tez çalışmam boyunca benden bilgisini, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Dr. öğretim üyesi Melike CÖMERT'e ve Dr. öğretim üyesi Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın yapılması için gerekli kolaylıkları sunan değerli okul idarecilerine, öğretmenlere ve görüşlerinden elde edilen verilerle bu araştırmanın yapılmasına imkan sağlayan sevgili öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim. İlkokula onunla başladığım ve yüreğime dokunan çok değerli öğretmenim Nursel EFEOĞLU'ya ve eğitim hayatıma katkı sağlayan tüm öğretmenlerime minnet duyarak buradan bir kez daha teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim sürecinde çalışmalarımda destek olan arkadaşlarım Büşra BOZANOĞLU'ya, Aytaç GEDİK'e, Ramazan ÖZKUL'a ve Nurgül KORKMAZ'a teşekkür ederim.

Anketlerin uygulanma sürecinde yanımda olan ve desteğini esirgemeyen sevgili kardeşim Fırat ÖZKAN'a, aileme ve yüksek lisans eğitimimin her aşamasında desteğini hissettiğim sevgili eşim Zeynel DÜNDAR'a teşekkür ediyorum.

Malatya, 2018

Narin DÜNDAR

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKULLA ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMENE GÜVEN ALGILARI

DÜNDAR, Narin  
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Ağustos-2018, xii + 117 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı ortaöğretim öğrencilerinin okulları ile ne düzeyde özdeşleştikleri ve öğretmenlerine ne düzeyde güvendiklerinin belirlenmesidir. Araştırma ile birlikte öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini belirlemek için Voekl (2006) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven ölçeğinden aldıkları puanların; cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf düzeyi ve özel dershaneye gitme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada son olarak öğretmene güven ile okulla özdeşleşme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada betimsel, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkiisel araştırma desenleri kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Adıyaman ili Kahta ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 7983 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1124 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplamak için araştırmaya katılan öğrencilere Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği ve Okulla Özdeşleşme Ölçeği'nin yer aldığı bir test bataryası uygulanmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven ve okulla özdeşleşme düzeylerinin cinsiyetlerine ve dershaneye gitme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güven ve okulla özdeşleşme düzeylerinin okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz için

anlamli farklıliğin tespit edildiği durumlarda gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Son olarak öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin okulla özdeşleşme düzeylerinin anlamli bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeylerine ilişkin algılarının ve öğretmene güven düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kız öğrenciler lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmene güven algıları arasında istatistiksel olarak yine kız öğrenciler lehine anlamli farklılık olduğu belirlenmiştir. Okulla özdeşleşme ölçeğinin genelinden alınan puanlar üzerinden yapılan analizler sonucunda meslek lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencileri arasında meslek lisesi öğrencileri lehine anlamli farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanlar okul türü değişkeni açısından da anlamli olarak farklılaşmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin anadolu ve fen lisesi öğrencilerine göre öğretmene güven algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, 9. sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre okulla özdeşleşme düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe okulla özdeşleşme düzeyinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamli olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmene güven düzeyinde azalma olduğu sonucu elde edilmiştir. Okulla özdeşleşme ölçeğinin geneli için, dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında dershaneye gitmeyen öğrenciler lehine anlamli farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle dershaneye gitmeyen öğrenciler, dershaneye giden öğrencilere göre kendilerini daha fazla okulla özdeşleşmiş olarak algılamaktadır. Öğretmene güven ölçeği için, dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında yine dershaneye gitmeyen öğrenciler lehine anlamli farklılık olduğu belirlenmiştir. Son olarak, öğretmene güven ile okulla özdeşleşme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okulla özdeşleşme, öğretmene güven, ortaöğretim öğrencileri



## **ABSTRACT**

### **THE LEVELS OF IDENTIFICATION WITH SCHOOL AND STUDENT SENSE OF TRUST IN TEACHERS OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

DÜNDAR, Narin

Master's Degree, İnönü University, Institute of Educational Sciences  
Department of Educational Administration

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Niyazi ÖZER  
August-2018, xii + 117 pages

The main aim of this study is to determine the level of high school students' identification with school and the level of trust they have in their teachers. In addition, it was aimed to adapt the "Identification with School Scale" developed by Voekl (2006) to Turkish to determine the level of identification of the students with their school. The research also tried to determine whether the scores of students' identification with school and their trust in teachers' were significantly different according to gender, school type, grade level, and private tutoring status. Finally, the research aimed to determine the relationship between the student trust in teacher & student identification with school. For this reason descriptive, causal comparative and relational research designs were used in this study.

The population of the research was formed by 7983 students who were enrolling the secondary education institutions in the Kahta district center in Adıyaman province during spring semester of the 2015-2016 academic year. The sample of the study consisted of 1124 students determined by stratified sampling among the students who were educated in these schools. For the students who participated in the survey to collect the data, a test battery was used which included the Trust in Teacher Scale and the Identification with School Scale. The analysis of the data first included descriptive statistics. Independent groups t-test was used to determine whether the level of students' trust in teachers and their level of identification with school were significantly different according to gender and private tutoring status variables. One way ANOVA was conducted to determine whether students' trust in teachers and their level of identification with school were significantly different from school type and class level. Where significant differences were identified for this analysis, a Scheffe multiple comparison

test was conducted to determine the source of the difference between the groups. A simple linear regression analysis was conducted to determine whether the level of students' trust in teachers was a significant predictor of their levels of identification with schools.

As a result of the descriptive statistics, it was determined that the perceptions of the students' level of identification with school and the level of the trust in teachers were above the average. When the levels of the students' identification with school is evaluated in terms of gender variable, it is concluded that there is a significant difference in favor of female students. It was determined that there was a statistically significant difference between female and male students' perceptions of trust in teachers in favor of female students. As a result of the analysis based on the scores obtained from the identification with school scale, there was a significant difference between the vocational high school students and the science high school students in favor of the vocational high school students. The scores of students' trust in teachers scale also differ significantly in terms of school type variable. According to the results of the study, the vocational high school students' perceptions of the trust in teachers are higher than those of the Anatolian and the science high school students. When evaluated in terms of class level, it was determined that 9th grade students had higher perceptions about the level of identification with school than other students. The higher the class level, the lower the level of identification with school. It was determined that the scores of the students' trusting teachers scale differ significantly from the class level variable. As the class level increased, the result was that the level of trust in teachers decreased. It has been determined that there is a significant difference between the students who go to a private teaching institution and the students who do not go to a private teaching institution in favor of the second one about the identification with school. In other words, students who do not attend a private teaching course perceive themselves as more identified with the school than the other students. For the trust in teacher scale, it was determined that there is a significant difference between the students who attend a private teaching institution and the ones who do not in favor of the students who do not attend a private teaching institution. Finally, it has been determined that there is a positive and high level of relationship between trust in teachers and identification with school.

**Key words:** Identification with school, student trust in teachers, high school students.

## İÇİNDEKİLER

|                        |     |
|------------------------|-----|
| KABUL VE ONAY .....    | i   |
| ONUR SÖZÜ .....        | ii  |
| İTHAF .....            | iii |
| ÖNSÖZ .....            | iv  |
| ÖZET .....             | v   |
| ABSTRACT .....         | vii |
| İÇİNDEKİLER .....      | ix  |
| TABLolar LİSTESİ ..... | xii |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| BÖLÜM I .....                         | 1 |
| GİRİŞ .....                           | 1 |
| 1.1.Problem Durumu .....              | 1 |
| 1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi ..... | 5 |
| 1.3.Problem Cümlesi .....             | 6 |
| 1.3.1.Alt Problemler .....            | 7 |
| 1.4.Varsayımlar .....                 | 7 |
| 1.5.Sınırlılıklar .....               | 8 |
| 1.6.Tanımlar .....                    | 8 |

|   |    |
|---|----|
| BÖLÜM II .....  | 9  |
| KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                          | 9  |
| 2.1. KURAMSAL BİLGİLER .....  | 9  |
| 2.1.1. Güven Kavramı, Kavramın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi ..... | 9  |
| 2.1.2. Güvenin Önemi .....  | 14 |
| 2.1.3. Güvenin Ön Koşulları .....                                       | 16 |
| 2.1.4. Güvenin Boyutları .....  | 18 |
| 2.1.4.1. İyilikseverlik .....   | 19 |
| 2.1.4.2. Güvenilirlik .....   | 19 |
| 2.1.4.3. Yeterlik .....   | 20 |
| 2.1.4.4. Dürüstlük .....  | 22 |
| 2.1.4.5. Açıklık .....  | 22 |

|   |    |
|---|----|
| 2.1.5. Örgütsel Güven Kavramı .....   | 23 |
| 2.1.6. Örgütsel Güvenin Önemi .....   | 24 |
| 2.1.7. Örgütsel Güvenin Sonuçları ve Kuruma Sağlayacağı Yararlar .....      | 25 |
| 2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Güven .....                                      | 27 |
| 2.1.9. Okullarda Örgütsel Güvenin Oluşumu .....                             | 27 |
| 2.1.10. Öğretmene Güven .....   | 31 |
| 2.1.10.1. Öğretmene Güven Duyan Öğrenci Özellikleri .....                   | 34 |
| 2.1.10.2. Öğretmene Güvenin Yararları ve Sonuçları .....                    | 36 |
| 2.1.11. Örgütsel Özdeşleşme .....   | 38 |
| 2.1.11.1. Örgütle Özdeşleşen Çalışan Özellikleri .....                      | 39 |
| 2.1.12. Özdeşleşme Türleri .....  | 40 |
| 2.1.13. Örgütsel Bağlılık .....   | 40 |
| 2.1.13.1. Bağlılık Türleri .....  | 41 |
| 2.1.13.2. Örgütsel Bağlılık Göstergeleri .....                              | 41 |
| 2.1.14. Eğitim Örgütleri Açısından Kavramların İncelenmesi .....            | 42 |
| 2.1.14.1. Okula Yakın Olma .....  | 43 |
| 2.1.14.2. Adanmışlık .....  | 43 |
| 2.1.14.3. Okula Katılım .....   | 43 |
| 2.1.14.4. Okula Aidiyet .....   | 43 |
| 2.1.14.5. Okulla Özdeşleşememe .....  | 44 |
| 2.1.14.6. Okula Yabancılaşma .....  | 45 |
| 2.1.14.7. Devamsızlık ve Okul Terki .....                                   | 45 |
| 2.1.14.8. Okula Bağlılık .....  | 46 |
| 2.1.14.9. Okula Bağlılık Türleri .....                                      | 46 |
| 2.1.15. Okulla Özdeşleşme .....   | 49 |
| 2.1.15.1. Okulla Özdeşleşme Boyutları .....                                 | 51 |
| 2.1.15.2. Okulla Özdeşleşen Öğrenci Özellikleri .....                       | 52 |
| 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....  | 54 |
| 2.2.1. Okulla Özdeşleşme Konusunda Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....  | 54 |
| 2.2.2. Okulla Özdeşleşme Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar ..... | 59 |
| 2.2.3. Güven Konusunda Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....              | 67 |
| 2.2.4. Güven Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....             | 71 |

|   |     |
|---|-----|
| BÖLÜM III .....   | 75  |
| YÖNTEM .....  | 75  |
| 3.1.Araştırmanın Modeli.....                              | 75  |
| 3.2.Evren ve Örneklem .....                               | 75  |
| 3.3.Veri Toplama Araçları.....                            | 77  |
| 3.4.Verilerin Analizi .....                               | 81  |
| <br>  |     |
| BÖLÜM IV .....  | 82  |
| BULGULAR VE YORUM .....                                   | 82  |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum ..... | 82  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....  | 84  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....  | 85  |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 88  |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....  | 92  |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum.....  | 93  |
| <br>  |     |
| BÖLÜM V .....   | 95  |
| SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                    | 95  |
| 5.1.Sonuçlar .....  | 95  |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....        | 95  |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....         | 96  |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....         | 96  |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....       | 97  |
| 5.1.5. Beşinci Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar .....     | 99  |
| 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....        | 99  |
| 5.2. Öneriler .....                                       | 100 |
| 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....                   | 100 |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....                  | 103 |
| <br>  |     |
| KAYNAKÇA.....   | 105 |
| EKLER.....  | 115 |
| EK 1: Veri Toplama Formu.....                             | 115 |
| EK 2: Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı..... | 117 |

## TABLULAR LİSTESİ

| <b>Tablo No</b> | <b>Tablo Başlığı</b>  | <b>Sayfa</b> |
|-----------------|---|--------------|
| 1.              | Evren ve Örneklemdeki Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı                                  | 76           |
| 2.              | Okulla Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları                                  | 79           |
| 3.              | Okulla Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları                                 | 80           |
| 4.              | Lise Öğrencilerinin Okulla Özdeşleşme İle Öğretmene Güven Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları | 82           |
| 5.              | Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları               | 84           |
| 6.              | Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları              | 85           |
| 7.              | Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları           | 89           |
| 8.              | Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Dershaneye Gitme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları       | 92           |
| 9.              | Okulla Özdeşleşmenin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları  | 93           |

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem durumu ile ilgili bilgiler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıkları, araştırmaya başlarken kabul edilen varsayımlar ve tezde yer alacak anahtar kelimelerin tanımları ve hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Dersi bölme, derse katılmama, okul değerlerini reddetme, düşük motivasyon ve okula ilgisizlik günümüz eğitim ortamlarında sıkça karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır (Voekl, 1997:294). Halbuki bir ortam olarak okulların gençler için sosyal bağların oluşmasında ve büyümesinde, öğrenci başarısını sağlamada ve onları geleceğe hazırlamada önemli bir işlevi vardır (Nickerson, Hopson ve Steinke, 2011). Gerek sağlıklı bir zihin ve akıl gelişimi için gerek akademik anlamda başarıyı yakalamak için, okullar öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin hayatını böylesi etkileme gücüne sahip olan bu kurumların öğrencilerle olan etkileşimi ve ilişkisiyle ilgili yapılan pek çok araştırmada öğrenci-okul bağlılığından söz edilmektedir (Finn ve Voekl, 1993; Fletcher, 2009; Leithwood ve Jantzi, 2000; Perry, Liu ve Pabian, 2010). Okul ortamında öğretmenlerle geliştirilen bağların destekleyici nitelikte olması, öğrencilerin eğitimi değerli bir yatırım olarak görüp, amaçlarına ulaşmak için çaba harcamaları, onların daha çok toplum tarafından ortaklaşa paylaşılan norm ve değerler sistemi içerisinde hareket etme olasılıklarını artıracaktır. Öğretmenler ve okulla kurulan bağ, istenmeyen davranışlardan kaçınmayı pekiştirerek, sapkın davranışları engelleyici yönde hareket edecektir (Ünal ve Çukur, 2011:549). Öğrencilerin öğretmenleriyle geliştirdiği bağların güçlü olması, öğrencilerin desteklenmiş hissetmelerine ve okul ortamında devam eden olumlu kişilerarası ilişkiler geliştirmelerine bağlıdır. Öğrencilerin kendilerini okulun bir üyesi olarak algılamaları ise okula bağlılığı ve eğitsel değerleri kabul etmeyi önemli derecede etkilemektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Akt. Adomnik, 2012:21).

Öğrencinin okula bağlılığını anlatmak için alan yazında pek çok kavram kullanılmıştır (Libbey, 2004). Pek çok araştırmacı bu durumu anlatmak için "okul bağlılığı / school engagement" ifadesini kullanmıştır. Leithwood ve Jantzi'ye (2000) göre öğrencinin okulla bağlılığı davranışsal ve duyuşsal unsurlar içermektedir. Araştırmacılar öğrencilerin okul etkinliklerine katılmalarını davranışsal unsur olarak sınıflandırırken, öğrencilerin okulla özdeşleşmeleri ve okula ait olma duygusu duyuşsal unsurun boyutları arasındadır. Öğrencinin okula bağlılığını anlatmak için "okula ait olma / belonging to school" kavramı da kullanılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında okullarda yaşanan devamsızlık, özellikle liselerde görülen okulu bırakma, çetelere üye olma ya da çete oluşturma gibi disiplin problemlerinin daha çok okula aidiyet duygusu oluşmamış öğrencilerde görüldüğü anlaşılmaktadır (Akt. Ma, 2003). Kendini okula ait hissedenden öğrencilerde böyle problemlerin daha az görüleceğini söylemek mümkündür. Yine Ma'nın (2003) aktardığına göre, öğrencilerde okula aidiyet duygusu geliştirmede okulun yapısı, öğretmenlerin yaklaşımları ve davranışları ile akran etkileşimi önem taşımaktadır. Öğrencilerin okula ait olma durumlarını ölçmek için hazırlanmış ölçme araçlarında okulla gurur duymak, değer verildiğini hissetmek, öğretmenlerle rahatça konuşabilmek, en sevilen yer olarak okul, arkadaş edinme gibi maddeler bulunmaktadır (Akt. Libbey, 2004). Buradan okulu sevmenin ve kendini okulun bir üyesi olarak görmenin okula ait olma duygusuyla ifade edildiğini görmekteyiz. Okulunu seven bir öğrencinin başarılı olması kaçınılmazdır. Bu sebeple öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanlarına öğrencilerde böyle bir duygu oluşturmak veya buna zemin hazırlamak gibi büyük görevler düşmektedir. Çünkü okulla öğrenciler arasında oluşan olumlu bağların öğrenci başarısı üzerinde etkileri olduğu yapılan birçok araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır (Goodenow, 1993; Liska ve Reed, 1985; Newmann, 1981; Akt. Voekl-Finn ve Frone, 2004:117). Yine öğrencilerin okula katılım göstermesinin akademik başarı üzerinde çok güçlü bir etkisinin olduğu yapılan pek çok araştırmadan (örneğin Attwell, Orpet ve Meyers, 1967; Fincham, Hokoda ve Sanders, 1989; Finn ve Cox, 1992; Laffey, 1982; McKinney, Mason, Perkerson ve Clifford, 1975; Spivack ve Cianci, 1987; Swift ve Spivack, 1969) elde edilen tutarlı bir bulgudur (Akt. Finn ve Voekl, 1993:250).

Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin giderek artması okulla özdeşleşme gibi çalışmalara ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Okulla arasında olumlu bir bağ oluşturan ve kendini okula ait hissedenden bir öğrencinin okulla özdeşleşebileceği söylenebilir. Voekl (1997) "Identification with School / Okulla Özdeşleşme" adlı ölçme aracında okula ait



olma ve okula değer verme olarak özdeşleşmeyi iki boyutta ele almıştır. Okulla özdeşleşme, öğrencilerin okula ait olduklarını hissetmeleri, okul ve okulla ilgili çıktılara değer vermeleri olarak açıklanabilir (Finn, 1989; Voekl, 1997; Akt. Finn ve Frone, 2004). Özdeşleşme, öğrencilerin okula ait olma duygusunu içselleştirdiklerinde yani kendilerini hem okulun göze çarpan bir parçası olarak hem de okulu kendi yaşantılarının önemli bir unsuru olarak hissettiklerinde ortaya çıkan bir durumdur (Finn ve Voekl, 1993:250). Okulla özdeşleşme, öğrenci okula ait olduğu zaman, okul çevresinin tartışmasız bir parçası olduğu duygularını içselleştirdiği zaman oluşmaktadır. Bu konuda okulla özdeşleşmeyi 'okul üyeliği' başlığı altında kullananlar da vardır. Okulla özdeşleşme eğer öğrenci, sınıf içi etkinliklere ve okul etkinliklerine katılmaya devam ederse ve performansı sonucunda ödüllendirilirse gerçekleşmesi olasıdır (Finn ve Voekl, 1993:250).

Okulun öğrencilerin hayatlarında büyük önem taşıdığı çocukluk ve ergenlik yıllarında okullar öğrenciler için merkez konumunda olabilirler (Voekl, 1997). Özellikle ergenlik döneminde yani lise çağında öğrencilerin bir kısmı okulla özdeşleşim gösterebilirken bazıları da okuldan kopmakta veya okulla özdeşleşmemektedir. Ülkemizde lise çağında devamsızlık, okulu bırakma (Taylı, 2008), okuldan ve derslerden nefret etme, okula devam etse bile başarısız olma, derslere karşı ilgisizlik, sigara, alkol ya da uyuşturucu gibi zararlı madde kullanımı, çetelere ya da örgütlere üyelik, zorbalık (Kütük, 2008; Öğülmüş, 2006; Yıldırım ve Sezginsoy, 2004) gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz olarak etkileyen sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Bu problemlerin yaşanmasını önlemek ya da yaşanan sorunları olabildiğince aza indirmek için de öğrencilerin okulla özdeşleşmelerinin sağlanması ve okula yabancılaşmalarının önlenmesi gerekmektedir (Fuhrman, 1999; Nickerson, Hopson ve Steinke, 2011). Bu noktada okul yönetici ve öğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Öğretmen ve o öğretmenin öğrenci bakış açısından nasıl görüldüğü öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyebilir. Bir öğrencinin öğretmenini sevmesi, ona ısınması onun okulunu sevmesine neden olabilir. Öğretmenini sevebilmesi için ise öğrencinin o öğretmene güven duyması gerekir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sınıf ortamında keşfedip öğrenmelerine olanak sağladığı için çok önemlidir (Howes ve Ritchie, 2002: 5). Öğrenciler ve öğretmenler birlikte çalıştıklarında öğrenme oluşur. (Barlow, 2001: 1). Bir davranışın edinilmesi için o davranışın güven duyulan bir ortamda çocuğa öğretilmiş olması gerekir (Güneş, 2016a: 40). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine güven dolu olumlu ilişkileri

nasıl oluşturacakları konusunda yardım etmeyi bilmeleri çok önemlidir (Howes ve Ritchie, 2002: 5). Çocuk bir dersin öğretmeniyle “güvenli bağlanma” yaşamadıysa o dersi öğrenmek onun için keyifli olamayacak, keyifli olmayan dersin ödevini yapmak ona zevk vermeyecektir (Güneş, 2016a: 44).

Güven dolu ilişkilerin olduğu okullar, güvenin olmadığı okullardaki öğretme ve öğrenme konularında yaşanan problemler ve karşılaşılan engeller, düşük moral, motive olmamış personel, kötü yönetim, öğrenci disiplin sorunları, sendikal şikâyetler, anne-baba katılımının yetersizliği ve durumdan hoşnutsuz genel bir hava gibi çoğu problemi yaşamazlar (King, 1996: II). Güven atmosferi geliştirmek, okullar için önemli yararlar sağlar. Gelişmiş etkililik, iletişim, örgütsel vatandaşlık ve öğrenci başarısı bu yararlardan bazılarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 314).

Şimdiye kadar yapılan pek çok araştırmada öğrencilerin okulla özdeşleşmemelerinin sebepleri arasında kültürel beklentiler, önceki okul başarıları, okulun yapısal ve düzenleyici çevresi, klişe tehdidi, yoksulluk ve akran baskısı gibi durumlar ifade edilmiştir (Finn, 1989, Finn ve Voelkl, 1993, Ogbu ve Simons, 1998; Steele, 1992; Voelkl, 1997). Ancak öğrencilerde okulla özdeşleşmenin oluşumunu teşvik edebilecek güven gibi okul düzeyinde bağlamsal değişkenler üzerinde yeterli araştırmalar yapılmamıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Adams ve Christenson, 2000; Mitchell ve Forsyth, 2004: 3). Öğrenci-öğretmen arasındaki güvenin önemi kabul edilse de (Bryk ve Schneider, 2002), bu konudaki deneysel araştırmalar yetersizdir (Akt. Gregory ve Rispy, 2008: 340).

Grup teorisine dayanan farklı bir sosyal araştırma dizisi, güvenin mikrodinamiklerinin kavramsallaştırılmasını daha da genişletmeye yardımcı olmuştur. Yani bir kişi başka bir kişi ya da örgütle ilişkisini devam ettirdiğinde, bu uzun vadeli sosyal ilişkiler, kendilerine değer katabilirler. Bir bakıma, kişinin kendini tanımlama süreci başlamıştır. Kişi, kendini ilişkisini devam ettirdiği kişi ya da örgütle bağlantılı olarak tanımlamaya başlar (“bunlar benim arkadaşlarım, okulum, örgütümdür.” gibi). Bu tanımlamalar ise kişi için anlamlıdır (Bryk ve Schneider, 2002: 15). Başka bir deyişle bir öğrenci güven duyduğu bir okul ortamında kendisini güven duyduğu “şey” üzerinden tanımlamaya başlayacaktır. Güven duyulan “şey” bir öğretmen olduğunda, öğrenci kendini öğretmenle bağlantılı olarak ifade edecektir. Bu durum ise öğrencinin öğretmenle veya öğretmenin bulunduğu örgüt olan okulla özdeşleşmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin okulla özdeşleşmelerini sağlamak için öncelikle var olan durumun derinlemesine analiz edilmesi, durum saptaması yaptıktan sonra elde edilecek verilere göre soruna ilişkin olası çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada öncelikle öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini belirlemek amacıyla İngilizce olarak hazırlanmış olan bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçme aracının Türkçeye kazandırılması konuyla ilgili araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara katkı sağlayabilir. Uyarlama çalışmasından sonra da lise öğrencilerinin ölçme aracı bulunduran sorulara verdikleri cevaplara göre okulla özdeşleşme ile öğretmene güven düzeyleri incelenmiş, elde edilecek bulgulara göre araştırmacılar ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

## 1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı Adıyaman ili Kahta ilçe merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini ve öğretmene güven algılarını belirlemektir. Bu nedenle çalışmada ayrıca, öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini ölçmeyi amaçlayan orijinali Voekl (1997) tarafından geliştirilen "*Identification with School*" ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Okul ortamı, öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Okulun fiziki yapısı, okulda uygulanan kurallar, okulun yönetici, öğretmen ve öğrencileri, kısacası okul ortamını oluşturan tüm etkenler bir öğrencinin okula yaklaşımını etkilemektedir. Eğitimden beklentilerin giderek arttığı günümüzde, buna bağlı olarak okullarda bir rekabet ortamının oluştuğundan bahsetmek mümkündür. Bu noktada okuldan beklenen, her bir öğrenciyi eşit olarak görmek, onu okulun tek ve değerli bir üyesi olarak değerlendirmek ve öğrencinin okula uyumunu kolaylaştıracak ortamlar hazırlamaktır. Çünkü öğrencinin okula uyumu okuldaki başarısını ve okuldaki rolünü anlamasını etkilemektedir (Bursalıoğlu, 2010). Kendini okula ait hisseden, okulun bir üyesi olarak gören bir öğrenciden okulu önemsemesi ve ona değer vermesi beklenir. Ancak okulu önemsemeyen ve okulla özdeşleşemeyen bir öğrencinin giderek okula yabancılaşması ve başarısızlıkla karşılaşması, bunun sonucunda mutsuz olması ve okulda disiplin problemleri yaşanması muhtemeldir.

Ülkemizde liselerde birçok problemin yaşandığını gerek çevremizden gerek medyadan duymaktayız. Bu problemler öğrencilerin okula ilgi duymaması, okul

değerlerini karalaması, derslerde aksamadan başlayıp okuldan kaçma, devamsızlık, okulu bırakma (Voekl, 1997), okul içinde ve dışında şiddet hatta okula ve okulda bulunanlara karşı bir nefret duygusu ve onlara zarar vermeye kadar gidebilmektedir. Bütün bu davranış bozuklukları öğrencinin kendini okula ait hissetmemesi ve okula değer vermemesi ile ilişkilendirilebilir. Bu sebeple bu araştırmada lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden araştırmada ele alınan konu önemli görülmektedir.

Ayrıca alanyazında öğrencilerin okula bağlılıklarıyla ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğrencilerin akademik ve davranışsal bağlılık düzeyleri ile ilgili olduğu, duygusal bağlılık olarak da adlandırılan okulla özdeşleşme ile ilgili çalışmalara çok az rastlandığı görülmüştür (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006: 429). Bu açıdan değerlendirildiğinde, araştırmanın bu alanda eksikliği gidermeye katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Okulların öğrencileri nasıl eğittiğini anlamak için güven konusu önem taşır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 5; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 336). Ne yazık ki okul sosyal örgütlenmesinin önemli bir özelliği olarak güvenin doğasına ve okullar arasında güven düzeylerinin ne kadar değişiklik gösterdiğine ve bunun da okulların etkililiğiyle nasıl bir ilgisinin olduğuna çok az odaklanılmıştır (Akt. Bryk ve Schneider, 2002: 12). Başka bir ifadeyle güven “okul etkililiğinin temeli” olarak adlandırılrsa da okullarda güven konusundaki çalışmalar yetersizdir. Yapılan araştırmalar daha çok -genellikle ilkokullardaki- öğretmen, veli ve müdürler arasındaki güven ilişkilerine odaklanmıştır (Romero, 2010: VI). Alan yazında öğrencilerin güven algılarına yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüş ve bu araştırmada öğrenciler açısından öğretmene güven konusuna yer verilmiştir. Lise seviyesinde okulla özdeşleşme ile öğretmene güven konularının birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, bu noktadaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

### **1.3.Problem Cümlesi**

Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri ve öğretmene güven algıları ile ilgili mevcut durum nedir? Bu probleme yanıt bulabilmek için aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

### 1.3.1. Alt Problemler

1. Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven algıları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri dershaneye gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri öğrenci okulla özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır:

1. Öğrencilerin okulla özdeşleşme ve öğretmen güven düzeyleri öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlenebilir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler veri toplama araçlarına içten ve kendileri ile ilgili durumu yansıtan cevaplar vermiştir.

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Adıyaman ili Kahta ilçe merkezinde bulunan liseler ve bu liselerde 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Özdeşleşme:** Kişinin başka bir kişiyle ya da bir kurumla kendini bütünleştirmesidir (Akt. Voekl, 1997). Bu çalışmada özdeşleşme kavramı öğrencinin okulla özdeşleşmesi olarak ele alınmıştır.

**Okulla Özdeşleşme:** Öğrencinin okula değer vermesi ve kendini okula ait hissetmesidir (Voekl, 1997). Özellikle orta ergenlik (16-18 yaş) ve son ergenlik (19-21 yaş) döneminde öğrenci ile okul arasında oluşan bağ, okulla özdeşleşme olarak kavramlaştırılmıştır (Finn ve Frone, 2004). Bu çalışmada da orta ergenlik kategorisine giren lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeyleri incelenmiştir.

**Öğretmene Güven:** Öğrencilerin; öğretmenlerinin yardımsever, güvenilir, uzman, açık ve dürüst olduğuna dair inançlarına dayanarak öğretmenlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olma durumlarıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999).

**Lise:** Ortaokuldan sonra öğrencilerin devam ettikleri ortaöğretim kurumlarıdır. Bu çalışmada lise, Adıyaman ili Kahta ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerdir.

**Lise Öğrencisi:** Bir ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencidir. Bu çalışmada lise öğrencisi araştırmanın örnekleme kapsamına alınan liselerde öğrenim gören öğrenciler olarak tanımlanmaktadır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünün kuramsal bilgiler kısmında güven ve örgütsel güven kavramları ile özdeşleşme ve örgütsel özdeşleşme kavramları incelenmiş ve okullarda güven, öğretmene güven ile okulla özdeşleşme hakkında bilgiler verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında ise örgütsel güven ve okulla özdeşleşme konularında yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL BİLGİLER

##### 2.1.1. Güven Kavramı, Kavramın Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Geçmişten günümüze, insanlığın başlangıcından bu yana, insanlar bir şekilde birbirleriyle etkileşim içinde olmak zorundadır. Sosyal bir varlık olarak insanlar yaşamlarını sürdürmek için ve yaşamlarının tüm alanlarında beklentilerinin karşılanması için birbirlerine bağıdırlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 549). Bu bağılıkların devamı için gerekli olan duygulardan belki de en önemlisi güven duygusudur. Soluduğumuz hava ya da içtiğimiz su gibi güven de korunması gereken toplumsal bir kazançtır (Warren, 1998: 1). Güven, herhangi bir karşılıklı etkinlikte o kadar yaygın bulunur ki varlığı bozuluncaya kadar neredeyse fark edilmez (Hartzler, 2003: 6). Güven aslında daha çok aniden ortadan kalktığında veya güven duygusu zedelendiğinde fark edilir. Nasıl ki havasız bir ortamdayken ya da kirli havada “havanın” farkına varılıyorsa güven de yok olduğunda ya da zedelendiğinde daha kolay fark edilmektedir (Baier, 1986: 234). Güven kavramının farkına varılması ve araştırma konusu olması ne yazık ki aslında sosyal ilişkilerde güvenin giderek azaldığını göstermektedir.

Güven üzerine düşünce ve teorinin uzun bir geçmişi vardır, belki de sosyal felsefenin başlangıcına dayandırılabilir. Antik Çağ filozoflarından Konfüçyüs (M.Ö. 551 – 479) sosyal ilişkilerin temelini ve ön koşulunu güvenin oluşturduğunu söylemiştir (Akt. Tokgöz, 2012: 10). Romero ise (2010: 14) güven kavramına M.Ö. 300 yılında Yunan filozof Platon’un yazılarında rastlandığını aktarmıştır. Bunun haricinde 18. yy. Aydınlanma Çağı filozoflarından John Locke, David Hume, Immanuel Kant ve politik

düşünür ve tarihçi Alexis de Tocqueville'in çalışmalarında da güven kavramı yer almaktadır (Romero, 2010: 14). Politik bilimciler ve filozoflar güven kavramının temellerini Hobbes, Locke ve Hume'a, sosyologlar Durkheim veya Simmel'e, psikologlar ise Freud'a dayandırmaktadırlar (Mollering, Backmann ve Lee, 2004: 557; Akt. Tokgöz, 2012: 10).

Başlangıçta psikolojik bir olgu olarak ele alınan güven kavramı psikoloji, sosyoloji, siyasal bilimler, ekonomi, antropoloji, tarih, felsefe ve sosyo-biyoloji gibi farklı disiplinlerde analiz edilmiştir (Uğurlu ve Arslan, 2015, 74; Warren, 1998: 2). Örneğin bir çalışmada dünya ekonomisinin iki büyük sorununun çok fazla terör ve çok az güven olduğunu belirten Bellingham (2003: 1) ilki için fazla bir şey yapılamayabileceğini ancak ikincisi için yani güven eksikliği için çok fazla şey yapılabileceğini vurgulamıştır.

1950'lerden beri güven gelişim, kişilik ve sosyal davranış konularının önemli bir değişkeni olarak ele alınmıştır (Bernath ve Feshbach, 1995: 1). Bu süre zarfında sosyal psikologlar, iş yönetimi kuramcıları ve eğitim araştırmacıları güvenin ne olduğunu anlamaya ve nasıl en iyi şekilde kazanılıp sürdürülebileceğine yönelik çalışmalar yapmışlardır ve böylece birçok güven tanımı ortaya konmuş (Wook, 2003: 11) ancak kavramın tam anlamı noktasında görüş birliğine varılamamıştır (Adams ve Christenson, 2000:479; Casper, 2012: 10;Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 335; Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3). Hosmer (1995) kavramın tanımını yapmanın zorluğunu "insan davranışında güvenin önemi noktasında görüş birliği vardır ancak yapı olarak güven tanımı yapmada da bir o kadar görüş ayrılığı vardır." sözüyle ifade etmiştir (Akt. Wook, 2003: 23). Tek bir güven tanımı yapmayı zorlaştıran etmenler ise onun karmaşık ve çok boyutlu bir yapıda olması (Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3), herkesi bir şekilde ilgilendirmesi ve devamlı olarak kamusal söylemde ortaya çıkması (Möllering, 2006: 5), pek çok farklı bilimde araştırma konusu olması ve bireyler arası ilişkiler, grup davranışı, yönetsel etkinlik, ekonomik değişimler, sosyal ve politik istikrar ve farklı kültürleri anlama gibi mikro ve makro düzeydeki birçok süreci açıklamada güvenin anahtar bir kavram olmasıdır (Akt. Altun, 2010: 20). Kavramın tanımı noktasında görüş ayrılığı olsa da güvenin önemi herkesçe kabul edilmektedir. Güvenin çok önemli olduğunu vurgulayan Gambetta'ya göre (1988: 51) güvenin varlığı ya da yokluğu pek çok durum karşısında yapabileceklerimizi veya tercihlerimizi büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Erikson (1950) ise güveni kimlik gelişimi için bir dayanak, algılanmanın ve davranmanın



yaygın bir yolu, olumlu bir öz saygı ve genel psikolojik sağlığın oluşumu için önemli bir adım olarak görmüştür (Akt. Bernath ve Feshbach, 1995: 1). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde (1954) ise kendini gerçekleştirme basamağına ulaşan kişilerin kendilerine ve başkalarına güven duyma eğiliminde olduğu ifade edilmiştir (Akt. King, 1996: 19).

Güven çok şey anlamına gelir. Herkes onun ne olduğunu bilir ama ister kişilerarası ister örgütsel ya da toplumsal bağlamda ele alınsın, güvenin tam olarak tanımını yapmak da kolay değildir. Güven sadece belirsizliği azaltmakla kalmaz, düzeni devam ettirmeyi sağlar (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 185). İnsan ilişkilerinin vazgeçilmez unsuru olan güvenin pek çok araştırmacı tarafından yapılan tanımlarına geçmeden önce sözlüklerde yer alan güven tanımlarına bakacak olursak, Türk Dil Kurumu güveni "korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat" olarak açıklamaktadır (tdk.gov.tr Alıntılama tarihi: 12.01.2017: 16.08). Oxford İngilizce Sözlüğünde ise güvenin temel anlamı olarak "bir kişinin ya da bir nesnenin bir özellik ya da niteliğine veya bir durumun doğruluğuna itimat etme" ifadesi yer almaktadır (Akt. Gambetta, 1988: 33). Webster'e göre (1974) "trust – güven" kelimesi günümüz İngilizcesine eski İskandinav diline ait "güven ya da sağlamlık" anlamına gelen "trausr" kelimesinden gelmektedir. Bu kelime de "tree – ağaç" anlamına gelen köken olarak Hint-Avrupa dil ailesine ait "drew" kelimesinden gelmektedir. Böylelikle kelimenin orijinal anlamı bir ağaç gibi sağlam, sıkıca bağlı veya ayakları yere basan anlamına gelmektedir (Akt. Barlow, 2001: 8).

Güveni ölçmek için geliştirilen ilk ölçeklerden biri Rotter' a (1967) aittir. Yaptığı çalışmada Rotter güveni "bir kişinin ya da grubun sözel ya da yazılı bir beyanına güven duyulabileceğine dair kişilerin beklentisi" olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda Rotter güveni kültürleşme yoluyla oluşan ve aşamalı olarak geliştirilebilen bir davranış özelliği ya da psikolojik bir yapı olarak ele almıştır (Akt. Wook, 2003: 14). Rotter'ın Sosyal Öğrenme Teorisi (1954) güvene öğrenilmiş bir bilişsel olgu olarak bakmıştır. Ancak Erikson'la karşılaştırıldığında Rotter, güveni daha sonra ortaya çıkan, duyusal olmaktan ziyade bilişsel, mantık öncesi olmasındansa akılcı ve kişiliğe daha dar açıdan odaklanılan özellikte olduğunu belirtmiştir (Akt. Bernath ve Feshbach, 1995: 2).

Deutsch (1973) kavrama daha geniş, daha genel bir açıdan bakmıştır ve güveni bir kişinin diğer kişiden korktuğu değil arzu ettiği şeyi bulacağına dair inancı olarak tanımlamıştır. Scanzoni (1979) ise bu tanıma ek olarak, kişinin güvenmek için risk

almasının gerekli olduğunu ifade etmiştir, böylelikle güvenin yeni ilişkilerde olabilme ihtimali düşüktür çünkü risk almayı gerektiren etkileşim sınırlıdır. Son olarak Holmes ve Rempel (1989) kişilerarası ilişkilerde güveni “olumlu çıktılar elde etmeye yönelik kendinden emin beklentiler yansıtmak” olarak ifade etmişlerdir (Akt. Adams ve Christenson, 2000: 479).

Güven tanımlarının çoğu yakın kişilerarası ilişkilerin incelenmesinden gelmektedir (Adams ve Christenson, 2000: 480). Güven bir samimiyet veya sevgi hissi değildir, güven bir kişinin bilinçli olarak karşısındakine dayanmasıdır (Zand, 1971; Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 549). Güvenmek, bir kişinin karşı tarafın hareketlerine kendini savunmasız bırakmasıdır. Bu ifade Zand’ın güven tanımına yakındır. Zand da (1972) güvenmeyi “davranışını kontrol edemediğimiz (yani nasıl davranacağını bilmediğimiz) kişilere savunmasızlığımızı arttırmak” olarak tanımlamıştır (Akt. Nooteboom ve Six, 2003: 199). Burada, güvenden söz edebilmek için, savunmasızlığın kötüye kullanıldığı takdirde zarar görme ihtimalinin yarar ihtimalinden fazla olması gerekmektedir (Zand, 1996: 91). Güven kavramında yer alan “başkalarının hareketlerini kontrol edememe” ifadesi de önemlidir çünkü eğer kendi davranışımızdan önce karşımızdakinin davranacağı şekli kestirirsek “güven” kelimesi tesirini kaybeder (Gambetta, 1988: 51).

Güven bir kişinin, grubun ya da örgütün sözel ya da yazılı bir beyanına itimat edilebileceği beklentisinde olmaktır (Hoy ve Koppersmith, 1985: 2; Akt. Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 4). Güven kavramının ana fikri, güvenilen kişinin beklendiği gibi hareket edeceğiyle ilgili yargıdır (Barlow, 2001: 8). Mishra’nın (1996) yaptığı tanımda ise güven çok boyutludur: “Güven karşı tarafın yetkin, güvenilir, açık ve ilgili olduğu inancı ile bir tarafın kendini karşı tarafa savunmasız bırakma isteğidir.” (Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 336).

Güven bir bireyin kendini ya da çıkarlarını -karşısındaki kişinin iyi niyetli, yeterli ve dürüstçe davranacağını umarak- güven duyduğu kişiden zarar görme ihtimaline karşı riske atmasıdır (Warren, 1998: 26). Güven karşı tarafın iyiliksever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık olduğu düşüncesine dayanarak kişinin kendini gönüllü olarak savunmasız bırakmasıdır (Adams ve Forsyth, 2006: 7; Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 19-20; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 556).

Bazı yazarlar güveni, ilişkileri bir arada tutan bir “yapıştırıcıya” benzetirken bazıları ise başka bir metafor kullanarak güveni örgütlerin çalışmasına olanak sağlayan “yağlama” olarak görürler (Akt. Barlow, 2001: 12). Her iki durumda da kullanılan metaforlar güvenin etkili iş ilişkileri için gerekli olduğu fikrini iletir. Yani güven insanları bağlayarak anlaşmazlıkların üstesinden gelmeye yardımcı olur (Barlow, 2001: 12). Güven insan ilişkilerinin gerekli ancak kırılabilir yanındır (Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3). Güven seçicidir: yani sadece belli insanlara güvenebiliriz, herkese değil. Güven mantıklıdır: yani insanlara güvenmeden önce güvenmek için mantıklı / iyi sebepler ararız ve o insanların güvenilirliğini değerlendiririz. Güven belirleyicidir: insanlar bir yönde adım atmayı tercih ederek güven duyarlar (Möllering, 2006: 13).

Güven ile öğrenme arasında önemli ilişkiler vardır. Güven öğrenmeye bağlıdır; yani karşımızdakilerin yeterliklerini ve niyetlerini anlayıp onlarla özdeşleşebilmemiz için zamana ve deneyime ihtiyaç duyarız (Noooteboom ve Six, 2003: 12). Bir kişi, grup ya da örgüt ile ilgili öğrendiklerimiz bizi güvenmeye ya da güvenmemeye sevk edebilir. Bunun tam tersi de mümkündür. Yani öğrenme güven gerektirir (Noooteboom ve Six, 2003: 12). Güven kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak ve bu tanımları sentezleyerek Walker, Kutsyuraba ve Noonan (2011: 2) okul temelli güven tanımı yapmışlardır. Buna göre okul temelli güven, karşı tarafın iyilikseverlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik, saygı, dikkat, erdem ve eğitsel idealler gibi özelliklere bir derecede sahip olduğu inancıyla risk almayı kabul etmek ve savunmasız olmayı istemek olarak ifade edilmiştir.

Pek çok bilim adamı (Deutsch, 1962; Fukuyama, 1996; Kramer ve Tyler, 1996; Mishra, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Zucker, 1986) güvenin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu konusunda hemfikirdir:

- Çeşitli seviyeleri vardır; kişisel, grup ya da örgütsel güven gibi.
- Farklı roller içerir; örneğin okulda öğretmenler, yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler.
- Çeşitli boyutları vardır; iyilikseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık.
- Karşılıklı dayanışmaya dayanır.
- Beklentiden emin olmayı içerir.

- Risk ve savunmasızlık vardır (Akt. Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 16-17).

Zand (1996:91) ise güven tanımında yüksek zarar görebilirlik / savunmasızlık, düşük kontrol, az yarar, yüksek ihtimalli zarar ve kendisine güven duyulan kişinin sizin savunmasızlığınızı kötüye kullanmayacağına dair inanç gibi bileşenler olduğunu ifade etmiştir. Webster'e (1974) göreyse doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adalet; inanç, güven, beklenti, umut; sorumluluk ve zorunluluk ile koruma, bakma, gözetleme gibi kavramlar güvenin bünyesinde bulunan kavramlardır (Akt. Barlow, 2001:8).

Güvensizlik ise güvenin kaybolması değildir, bundan ziyade karşıdaki kişinin güven verici bir durumda davranmayacağına dair kişinin beklentisidir. Bu durum da önceki güven kırıcı etkileşimlerden kaynaklanır (Akt. Mishra ve Mishra, 2013:132). Ancak unutmamak gerekir ki bozulmuş güven ilişkileri pahalıya mal olur ve tamiri güçtür (Hartzler, 2003:6).

### 2.1.2. Güvenin Önemi

Birbirine bağımlı olan bir topluluğun gereksinim duyduğu şeyler arasında temel bileşen güvendir. Böylesine önemli olduğu için güven sosyal bilimlerin pek çok farklı alanında (ekonomi, sosyoloji, siyasal bilim, psikoloji ve tarih) incelenmiştir (Akt. Zayim, 2010:50). Çünkü sosyal bir grubun hayatta kalabilmesi, grup üyelerinin birbirlerine güven duyma isteklerine bağlıdır (Rotter, 1967; Akt. Wook, 2003:11). Güven aynı zamanda başarılı kişilerarası ilişkilerin, liderliğin, takım çalışmasının ve etkili örgütlerin kilit taşıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011:3). Güven, örgütlerdeki birbirine bağlı ve üretken ilişkilerin temelleri olan etkili bir işbirliği ve iletişim için gereklidir (Akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2000:549). Etkili birleşme ilişkilere dikkat etmeyi, yüksek oranda karşılıklı güven, dürüstlük, saygı ve örgütsel davranış ve karmaşıklıkların iç yüzünü anlamayı gerektirir (Everard, Morris ve Wilson, 2004:155).

Güven, insanın hayatta kalabilmesi, öğrenebilmesi ve karmaşık bir toplum içerisinde iş görebilmesi için hayati öneme sahiptir. Güven bir çevredeki ya da topluluktaki insanları uyumlu hale getirebilir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001:7). İnsanlar sosyal varlıklardır ve güven sadece ilişkilerin niteliği ve sosyal yaşantılar için önemli bir rol oynamaz, aynı zamanda grupların, örgütlerin ve hatta milletlerin etkililiği ve üretkenliği için de önemli bir role sahiptir (Romero, 2010:16).

Kişilerarası ya da kişiler ile örgütler arasında etkili iletişim için ve işbirliği oluşturabilmek için gerekli olan unsurların başında güven gelir. Güven dolu bir ortamda bilgi paylaşımı teşvik edilir, ilişkiler gelişir, açıklık ve karşılıklı kabul görme artar ve problem çözümü gelişir, böylelikle güvenin işbirliğini geliştirdiği ve sürdürdüğü söylenebilir (Six, 2005:1).

Güven aynı zamanda belirsizliği azaltır ve karmaşıklıkların üstesinden gelebilmeye yardım eder (Akt. Mishra ve Mishra, 2013:6). Dahası güven risk almayı ve yenileşmeyi teşvik eden esnek çalışma düzenine olanak sağlar (Mishra ve Mishra, 2013:6).

Güven değişme ve değişimi destekleme becerisini geliştirir. Bu sebeple güvenin öğrenmeye, yaratıcılığa ve yeniliğe yardımcı olduğu söylenir (Six, 2005: 1). İki kişinin çift pedallı bir bisikleti aynı anda sürmesi gibi birbirine güven duyan insanlar eş zamanlı hareket ederler ve birbirlerine yardım ederler (Zand, 1996: 95). Güven duygusu veya emniyet hissi çocuğun kabuğundan çıkıp mizacını ortaya koyabilmesi için gereklidir. Güven duygusu sonuç değil süreçtir (Güneş, 2016b:161). Güven öğrencilere öğretme imkanı veren güçlü ilişkilerin merkezidir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 3-4).

Güven önemlidir çünkü kişilere ve topluluklara resmi sözleşmeler yapma ihtiyacını azaltarak daha kolay bir şekilde dayanışma yapabilmeyi sağlar (Akt. Mishra ve Mishra, 2013: 6). Sonuç olarak güven dışsal bir değere / öneme sahip olabilir. Böylelikle sosyal ya da ekonomik amaçlara ulaşabilmek için bir araç olabilir. Yaşamın niteliği ya da daha geniş bir iyi oluş kavramının bir parçası olarak içsel bir öneme de sahip olabilir (Six, 2005: 2).

Güven ilham verici ve enerji üreticidir / sağlayıcıdır. Güven olduğunda, insanlar işleriyle ilgili heyecan duyarlar. İsteyerek ortak çalışırlar, iletişim kanalları açıktır, fikirlerin paylaşımı ilkesi vardır ve insanlar hata yapmaktan korkmazlar. Çalıştıkları örgütle gurur duyarlar, beraber çalıştıkları kişilere kendilerini adarlar ve kendilerini tam olarak işlerine yöneltirler. Daha üretkendirler ve işe gelmek isterler (Reina ve Reina, 2006: 5).

Zand (1996: 133) güvenin önemini belirten bazı güven yasaları ortaya koymuş ve güvenin bağlılığı arttırdığını, ortak amaçlara ulaşmada üretkenliği teşvik ettiğini ve insanların problemleri çözmelerini sağladığını ifade etmiştir.

### 2.1.3. Güvenin Ön Koşulları

Örgütün ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgüt üyeleri birbirlerine dayanmak durumundadırlar (Maele ve Houtte, 2009: 559). Sosyal bir sistem olarak örgütlerde kişilerarası güven olumlu sosyal etkileşimlerle zamanla gelişir (Adams ve Forsyth, 2006: 7). Baier (1986: 240) güvenin farklı derecelerde öz farkındalık, gönüllülük ve açıklık ile birlikte aşamalı olarak oluşabileceği gibi ani olarak da oluşabileceğini ifade etmiştir. Güvenin oluşabilmesi için bazı koşullar gerekmektedir. Tschannen-Moran ve Hoy (2000) güvenin oluşabilmesi için gereken koşulların savunmasızlık, karşılıklı bağlılık ve inanç olduğunu belirtmişlerdir. Bu koşullar olmadığı zaman güvene de ihtiyaç yoktur çünkü kişilerin karşısındaki insanlara bağlılığı yoktur, bir iletişimin sonuçları önceden saptanmıştır ve dolayısı ile risk ortadan kalkmıştır (Akt. Casper, 2012: 11).

Güven araştırmalarında belirsizlik, risk, karşılıklı bağlılık, savunmasızlık ve zarar görme ihtimali güvenin önkoşulları olarak yer almaktadır. Güvenin ilk koşulunun belirsizlik olduğunu ifade eden Li (2007), eğer güvenilen kişinin güvenilirliği ile ilgili bir mutlak kesinlik varsa güven duymanın bir önem taşımayacağını söylemiştir. Riski güvenle ilişkilendiren olgu belirsizliktir. Zira ilişkinin sonuçlarına yönelik bir belirsizlik yoksa risk de yoktur ve bu durumda, güvenin ilişkide bir rolü de yok demektir (Altun, 2010: 22).

Güven kavramının analiz edildiği psikolojik, sosyolojik ve ekonomik alanlarda risk bir diğer temel unsurdur (Akt. Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 17). Tabi ki savunmasız olmak da çoğunlukla riske ve risk alma davranışına yol açar. Hem risk hem de savunmasızlık güven için bir fırsat yaratır, yani güven bazen bir tercihtir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 17). Kişilerarası güven ilişkisinde kişi, alternatif bir davranış sergileme imkânı varken, hayal kırıklığına uğrama ihtimalini göze alarak karşı tarafa güvenir; dolayısıyla risk üstlenir (Altun, 2010: 21).

Güven ilişkileri, insanlar, gruplar ve örgütler arasındaki karşılıklı bağlılık üzerine kurulmuştur. İlişkilerde karşılıklı bağlılık ne kadar fazlaysa güven de o kadar gerekli olur (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 17). Kişi güven duyduğunda, tam olarak her şeyin iyi şekilde sonuçlanacağından emin olmasa da güvendiği kişiyle daha fazla karşılıklı bağlı olmaya istek duyar (Mishra ve Mishra, 2013: 17). Tschannen-Moran ve Hoy (2000) karşılıklı bağlılığın önemini vurgulamış ve kişilerin birbirlerine bağlılıkları ortadan

kalktıklarında güvene de ihtiyacın ortadan kalkacağını ifade etmişlerdir (Akt. Casper, 2012: 12). Yani karşılıklı bağlılık olmadan güven de olmaz, bir tarafın çıkarları birbirine dayanma mecburiyeti olmadan sağlanamaz (Akt.Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 17). Herhangi bir örgüt üyeleri arasındaki yapısal bağlılıklar ise ilgili olan kişiler için savunmasızlık duygusu oluşturur (Bryk ve Schneider, 2002: 20).

En temel düzeyde, hemen tüm alanlarda yapılan güven tanımlarında güvenin ön koşulu olarak savunmasızlık yer almaktadır. Güven duyan kişiler kendilerini güven duydukları şeye karşı savunmasız bırakırlar, güvendikleri kişilerin kendilerine zarar vermeyecekleri inancını taşırlar ve olumlu beklenti içindedirler (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 17; Hoy, 2012: 80; Mishra ve Mishra, 2013: 6). Savunmasızlığın güven bağlamında tam olarak nasıl anlaşıldığına dikkat etmek de önemlidir. Savunmasızlık güven için bir önkoşuldur çünkü temelde güven duyan kişinin zarar görme ihtimali vardır, ancak güven duyan kişi güven duyma düzeyine ulaştığı zaman -yani güven oluştuğunda- güven duyan kişi artık zarar görmeyi beklemez (Möllering, 2006: 8). Yani güven duyduğunda zarar görme ihtimaliyle kalan kişi aynı zamanda güvendiği kişinin zarar vermeyeceğine dair inanç oluşturur (Baier, 1986: 235).

Güven hem isim hem de fiildir. Güveni tanımlarken savunmasızlık durumunda bazıları kişinin davranışına odaklanırken diğerleri de tutumlarına veya güven derecelerine odaklanırlar. Risk almaya gönüllü olmak, savunmasızlık durumunda kişinin sahip olduğu güvenin derecesidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 187). Savunmasızlıkla kastedilen şey zarar görme ihtimalidir. Zarar pek çok şekilde olabilir. Örneğin utanç, yapılan planı uygulayamama, yüksek bedeller, zamanı israf eden gecikmeler ve en uç noktada yaşam kaybı bile olabilir (Zand, 1996: 91). Doğrudan ya da dolaylı olarak güven tanımlarının çoğunda zarar görme ihtimaline karşı risk almaya gönüllü olmak ifadesi yer almaktadır. Zarar görme ihtimali ya da savunmasızlık yoksa güven duymaya gerek yoktur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 187; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 337; Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 2). Bu savunmasızlık güvenmeyi zor ya da hassas kılabilir. Aynı zamanda bu, güveni araştırmak (keşfetmek) için ilgi çekici bir kavram haline getirir (Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3).

#### 2.1.4. Güvenin Boyutları

Güven yıllar geçtikçe tek boyutlu bir yapıdan çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür (Adams ve Forsyth, 2006: 7). Karmaşık yapısından dolayı tanımlanması güç bir kavram olsa da güvenin çok boyutlu bir yapıda olduğu ve güven ilişkisi bağlamına dayanan farklı temellere ve açılara sahip olabileceği kabul edilmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 551). Güvenin gelişimi ve oluşumu için bilinçli veya bilinçsiz olarak gerçekleştirilen davranışların güvenin oluşumuna katkı sağlayacağını belirten Casper (2012: 17) bu davranışların güven boyutlarının doğrudan bir yansıması olduğunu ifade etmiştir.

Güven konusunda yapılmış teorik ve deneysel çalışmalarda geçen güven boyutları iyilikseverlik, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklıktır (Akt. Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Tüm bu güven boyutları okuldaki sosyal ilişkilerin önemli özellikleri olarak gösterilmiştir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Butler ve Cantrell (1984) ise kişilerarası güvenin boyutlarını doğruluk, yeterlilik, tutarlılık, sadakat ve açıklık olarak açıklamışlardır (Akt. Wook, 2003: 18). Başka bir çalışmada güvenin sekiz alt boyutu olduğu ve bu boyutların risk, iletişim, iyilikseverlik, güvenilirlik, yeterlilik, doğruluk, açıklık ve saygı olduğu ifade edilmiştir. Bu boyutların işbirlikçi hareket, ortak vizyonun gelişimi ve güvenin oluşumu için gerekli olduğu vurgulanmıştır. (Akt. Chhuon, Gilkey, Gonzalez, Daly ve Chrispeels, 2008: 231). Mishra ve Mishra (2013: 7) tarafından yapılan çalışmada ise bir kişinin güvenilirliğin dört boyutu (güvenilir, açık, yeterli ve şefkatli) olduğu ve bu alt boyutların kişilerin savunmasız olma isteklerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Farklı çalışmalarda güven boyutları değişkenlik gösterse de bir ilişkide güvenin en önemli boyutunun o ilişkinin doğasına ve alanına bağlı olarak değişebileceğini söylemek mümkündür. Örneğin tıbbi bir ameliyat durumunda en çok önem verilen boyut yeterliliktir. Yani ameliyatı yapacak doktora güvenebilmek onun alanındaki yeterliliğine daha çok bağlıdır. Finans konusunda dürüstlük ön plana çıkar. Öğretmen ve müdürler arasında ise güvenin tüm boyutları önem taşır (Akt. Romero, 2010: 35).

Güven boyutları okullar dahil olmak üzere herhangi bir örgütteki kişilerarası olumlu ilişkiler olmadan var olamazlar. Bu ilişkiler olmadan da öğrenci, veli ve öğretmenler okul müdürünü açık, iyiliksever, güvenilir, dürüst ve yeterli olmayan bir lider



olarak görebilirler. Dahası savunmasızlığa istek duymazlar ki bu da güvenin oluşumunu engelleyebilir (Hartzler, 2003: 22).

Bu çalışmada güvenin beş alt boyutu olarak iyilikseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık konularına değinilecektir.

#### **2.1.4.1. İyilikseverlik**

Güven boyutları arasında belki de en gerekli, kolayca fark edilebilir ve en tanıdık olanı yardımseverlik veya iyilikseverlik duygusudur (Goddard, Moran ve Hoy, 2001: 7; Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3). İyilikseverlik kişiye özgüdür. Güvenilen kişinin kendine verilen fırsatı (iyilik yapma ya da güven duygusunu boşa çıkarmama) yapabildiği zaman iyilikseverlik duygusu belirgindir (Nooteboom ve Six, 2003: 200).

Her gün sayısız kişiye güveniriz ve duyduğumuz güvenin haklı ve yerinde olduğundan da tam olarak emin olamayız. Her zaman karşımızdaki kişiye karşı savunmasız haldeyiz ve onlardan hiçbir zarar beklemeyiz, hatta onların iyiliksever ve dayanışmacı olduğunu varsayırız. Ve bu da genelde çok az tanıdığımız kişilere olan hislerimizdir (Möllering, 2006: 51). İyilikseverlik güven duyulan kişinin ya da grubun karşısındaki kişiye zarar verici şekilde davranmayacağına ilişkin beklentidir (Baier, 1986: 236; Akt. Hoy, 2012: 81). Yani birinin iyiliği ya da değer verdiği bir şeyinin güvenilen kişi ya da grup tarafından korunacağından emin olmaktır. Karşısındaki kişinin kendi yararına göre iyi niyetle davranacağına güvenebilmesidir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 18; Goddard, Moran ve Hoy, 2001: 7; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 187). İyilikseverlik aynı zamanda insanın karşısındaki kişi için sevgi ve şefkat gösterdiği davranış olarak tanımlanmaktadır (Akt. Casper, 2012: 14).

Öğrenci güveninin oluşmasında iyiliksever öğretmenler önemli bir unsurdur (Adams, 2010; Akt. Casper, 2012: 14). Zaman geçtikçe öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine gerçekten değer verdiğini ve kendilerinin iyiliklerini düşündüğünü algılamaya başlar (Casper, 2012: 14).

#### **2.1.4.2. Güvenilirlik**

Sosyal ilişkilerde güvenilirlik önemlidir çünkü davranış zaman geçtikçe oluşur. Güven genelde bir seferde oluşabilecek bir şey değildir. Kendilerine güven duyulan

kişilerin olumlu ve tutarlı şekilde davranması beklenir (Goddard, Moran ve Hoy, 2001: 7). Güvenilirlik ihtiyaç duyulan şeyin karşı taraftan karşılanacağına dair kişinin karşı tarafa itimat edebilmesidir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 18-19; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 187). En temel anlamda güvenilirlik öngörülebilirlik ve iyilikseverliğin birleşimidir. Güvenilirlik, öngörülen çıktının olumlu olacağına ve beklenenin gerçekleşeceğine inanma boyutudur (Hoy, 2012: 81). Güvenilirlik öngörülebilirlikle ilgilidir ama öngörülebilirlik tek başına yeterli değildir. Burada gerekli olan güvenilirlik ile iyilikseverliğin birleşimidir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 18-19). Çünkü güven duyulduğunda karşı tarafın “iyi” davranışına itimat edilir. Olası zararlar kıyaslandığında yarar ihtimalinin az olduğu durumlarda niçin başkalarına güvenirsiniz? Güveniriz çünkü karşımızdakinin bizim savunmasızlığımızı kasıtlı olarak ya da kazara kötüye kullanma ihtimalinin çok az olduğuna inanırız. Örneğin pilotlara güveniriz çünkü uçağı kaçırmayacağına ya da kasten düşürmeyeceğine inanırız (Zand, 1996: 91). İlaç kullanırken ilaç şirketlerine, musluktan doldurduğumuz suyu içerken belediyelere, herhangi bir asansörü kullanırken de asansörü üreten firmaya farkında olmadan güven duyarız. Onların güvenilir olmasını bekleriz. Bir kişiye ya da örgüte güven duyduğumuzda onların sabit ve tutarlı davranmalarını bekleriz (Mishra ve Mishra, 2013: 19).

Öğrenciler ise öğretmenlerinin kendilerine yönelik davranışlarında tutarlılık ararlar. Öğretmenler ne kadar güvenilir ve tahmin edildiği gibi davranırlarsa öğrencilerin güven algıları artmaktadır. Değişken ölçütlere sahip olan öğretmenler ya da her öğrenciye göre okul kurallarını farklı uygulayan öğretmenler büyük ihtimalle öğrenci güvenini azaltacaktır (Akt. Casper, 2012: 15).

#### **2.1.4.3. Yeterlik**

Güven ilişkilerinde önemli olan diğer boyut yeterlidir. Eğer kişide bir görevi yerine getirme becerisi yoksa insanların kendilerine güvenmeleri zorlaşacaktır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Örneğin bir kişi ekonomi alanında yeterlidir ve o konuda kendisine güvenilebilir. Ancak o kişi başka bir alanda da yetersiz ve tecrübesiz olabilir (Nooteboom ve Six, 2003: 200).

Yeterlik boyutu açısından güven minimum seviyede bir görevi ya da işi yerine getirebileceğimiz anlamına gelir. Maksimum seviyede ise yeterlik, beklentilerin sürekli

olarak fazlasıyla yerine getirilmesidir (Akt. Mishra ve Mishra, 2013: 7). Bir kişiye veya gruba bir beceriden dolayı güven duymak gerekiyorsa sadece o beceri ve yeterliğe sahip olan kişi ya da gruba güvenme eğilimi olduğundan yeterlik güven ilişkilerinin temel parçasıdır (Hoy, 2012: 81). Örneğin, insanlar kilidi açmak için çilingir çağırır, eskiyen ayakkabılarını tamirciye götürür ve uçağı uçurması için pilota ihtiyaç duyar. Her bir durumda da karşılardaki kişiye güvenme istekleri, kişinin görevi yerine getirebileceğine dair tahminlere bağlıdır (Zand, 1996: 114). Doktorlar neredeyse her zaman diplomalarını muayenehanelerine asarlar. Ancak onlara güvenip güvenmeyeceğimize karar verebilmek için onları tanımamız ve deneyimlememiz gerekir (Mishra ve Mishra, 2013: 21).

Örgütsel görevlerin çoğu yeterliğe dayanır. Örneğin bir projenin başarısı takım katılımına bağlıysa, güven, teslim tarihinde görevin yerine getirilmesine ve işin projenin amaçlarını karşılayacak nitelikte olacağına bağlıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 19). Yeterlik bir kişiye duyulan güvenle kişinin sahip olduğu beceriyi birbiriyle ilişkilendirir (Casper, 2012: 15). Böylesi güven ilişkilerinde güven duyulacak kişinin iyi niyetli olması yeterli değildir. Örneğin genç bir cerrahın hastası doktorunun kendisini iyileştirmeyi istediğini ve iyi niyetini anlayabilir ama eğer doktor yetersiz performansla sahip olarak tanınıyorsa, hasta muhtemelen doktora güven duymayacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 188).

Örgütlerde güven konusundaki çoğu durum yeterlik boyutuyla yakından ilgilidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 188). Okul yöneticileri ve öğretmenler uzmanlıklarının kabulü oranında saygı ve güven kazanırlar (Altun, 2010: 24). Örneğin öğretmenler muhtemelen yetersiz idarecilere güvenmeyecektir. Aynı şekilde veliler de çocuklarına gereken dikkati gösteremeyen öğretmenlere şüpheyile yaklaşacaktır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Öğretmen yeterliliği öğrenci güveni için gereklidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi zamanla biriken etkileşimin toplamıdır ve bu etkileşimlerden alınan izler öğretmen yeterliğine yönelik öğrencilerin algılarını şekillendirir (Casper, 2012: 15).

İlginç bir biçimde yeterlik güven boyutları arasında geliştirilebilmesi en kolay olanıdır. Eğer bir konuda istediğimiz beceriye sahip değilsek pratik yaparak ya da eğitimini alarak bilgi ve becerimizi her zaman geliştirebiliriz (Mishra ve Mishra, 2013: 21).

#### 2.1.4.4. Dürüstlük

Dürüstlük bir davranışın doğruluğu ve gerçekliğiyle alakalı başka bir güven boyutudur. Karşımızdaki kişiye güvenilememiz için o kişinin sözüne ve davranışına itimat etmemiz gerekir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Dürüstlük karakter, doğruluk ve gerçeklikle alakalıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 19). Kişinin bakış açısından olan şeyle uyumlu olduğunda (örtüştüğünde) ve verilen sözler tutulduğunda beyanlar doğru kabul edilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 188). Çoğu araştırmacı dürüstlüğü güvenin temel özelliği olarak görür. Aslında dürüstlük güven denildiğinde düşündüğümüz şeydir. Dürüstlük güveni güçlendirir (Hoy, 2012: 81).

Olumlu bir öğrenci-öğretmen ilişkisi öğretmenlerin samimiyetsiz veya adaletsiz davranışlarının algılandığı bir ortamda gelişmeyecektir (Adams ve Forsyth, 2009; Akt. Casper, 2012: 16). Öğrencilerin öğretmene güven duyabilmesi için öğretmenlerini dürüst olarak algılamaları gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin söz ve davranışlarının tutarlı olması ve adil olmaları önemlidir. Adil olurken de adaleti tüm öğrencilere eşit olarak dağıtmalıdır. Etik güvenilen kişinin sahip olduğu bir dizi değerler ve ilkelerin kabul edilebilirliğidir. Örneğin bir kişi yeterli ve bana karşı iyiliksever olsa da onunla hiçbir işim olmayabilir. Bana karşı iyiliksever olabilir ama bana yardım etmek isterken başkalarına zarar verebilir (Nooteboom ve Six, 2003: 201).

#### 2.1.4.5. Açıklık

Güven kavramının bir diğer boyutu ise açıklıktır. Açıklık ve şeffaflık güven ilişkilerini oluşturan unsurlardandır. Açıklık söz konusu bilginin saklanmadığı ve icraatlar ile planların şeffaf olduğu durumun adıdır (Hoy, 2012: 81). İnsanların karşılardakiyle bilgileri paylaşarak kendilerini savunmasız bıraktıkları bir süreçtir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7). Açıklık insanlarla iletişim kurarken içten ve dürüst (açıksözlü) olma isteğidir (Mishra ve Mishra, 2013: 19). İletişim ve güven arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yani bilginin paylaşımı güven inşasına büyük katkı sağlar (Sapper, 2003: 49). Açıklık güvenin kapısıdır. İnsanlar açık olduğunda hızlı ve doğrudan bilgi alışverişi sağlanır (Zand, 1996: 114). Bilgi paylaşımına dayalı açıklık karşılıklı güvenin oluşmasına yardım eder ve bilginin kötüye kullanılmayacağına dair teminat verir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999: 188). Açıklık bünyesinde yeni fikir ve

bakış açılarını dinlemeye yönelik bir istek barındırır. Açık olma ayrıca tarafsız olmayı da kapsar. Ancak daha büyük açıklık riske de yol açabilir (Mishra ve Mishra, 2013: 20).

Açıklık güveni beslerken, gizlilik ve bilgiyi saklamaya yönelik davranışlar şüphe ve güvensizlik oluşturur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7; Hoy, 2012: 81). Bilgiyi saklayan kişiler şüphe uyandırır ve diğerleri de neyin niçin saklandığını merak ederler. (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 19).

### 2.1.5. Örgütsel Güven Kavramı

Toplum ve onun büyük kurumlarını güçlendirmek için güven inşa etmek gerekir (Mishra ve Mishra, 2013: 1). Güven, sadece kişisel ilişkilerin değil örgütsel ilişkilerin de önemli bir unsurudur (Denholm, 2002: 1). Değişim ve dönüşüm bütün örgütlerde yaygınlaşmıştır. Ancak örgütler için asla değişmeyecek evrensel unsur örgüt içi ilişkilere duyulan ihtiyaçtır. Çünkü iş, ilişkiler aracılığıyla yürütülür ve etkili ilişkilerin temeli de güvendir (Reina ve Reina, 2006: 5).

1990'ların başında çeşitli alanlardaki sosyal bilimciler tarafından örgütsel güven çalışmaları yaygınlaşmaya başlamıştır (Hoy, 2012: 80). Örgütsel yazında güven konuları ekonomi alanında başlamış olsa da, daha sonraları iş ilişkileri, yönetsel uygulamalar ve sosyo-psikolojik boyutları ile güven araştırmaları, farklı akımları ile örgütsel bilim alanındaki birçok araştırmaya yön vermiştir (Möllering vd., 2004:556; Akt. Tokgöz, 2012: 8). Okullarda güvenin önemiyle ilgili araştırmalar ise oldukça yenidir (Hartzler, 2003: 9).

Lewis ve Weigert (1985) güveni sadece bireylerin değil kolektif birimlerin bir özelliği olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmacılar güvenin temel işlevinin psikolojik değil sosyolojik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Çünkü kişiler sosyal ilişkilerden bağımsız olduklarında güven duymaya ihtiyaç duymazlar (Akt. Casper, 2012: 17-18). İletişim süreci, iletişim sürecindeki etik davranış ve iletişim süresi, örgütlerde güvenin oluşmasında etkili özelliklerdir (Altun, 2010: 31). Örgütsel güven kişilerin örgüt içi ilişkiler ve davranışlara karşı sahip oldukları beklentilerdir (Tokgöz, 2012: 9).

Bryk ve Schneider (2002) birkaç tür örgütsel güvenden bahsederler: Görevsel (organik) güven, kiliseler gibi ortak bir misyon ve kimliğe sahip örgütlere özgü bir güven türüdür (Akt. Adams ve Forsyth, 2006: 7). Görevsel güven değişmez ve kesindir. Örgüt

içindeki temsilciler tarafından paylaşılan ahlaki bir inanç sistemi üzerine kurulmuştur. İkinci bir güven türü olarak “sözleşmeli güven” kavramı ortaya atılmıştır. Bir ilişkinin çıktılarını ve şartlarını açıkça belirleyen iki taraf arasında açık bir sözleşmeli anlaşma üzerine dayanır. Bununla beraber okuldaki görev grupları (örneğin anne-babalar, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler) arasında oluşan güvenin niteliğini yansıtmada bu iki güven türü de başarısız olmaktadır. Devlet okulları genellikle görevsel güven için gerekli olan ortak ahlaki bir inanç sisteminden yoksundur. Sözleşmeli güvene göre ise eğitsel amaçlar fazla çeşitli ve bireyseldir. Okulun sosyal yapısı değişik ilgi alanları, beklentiler ve inançlar üzerine kuruludur. Karışık, çok boyutlu ve çok düzeylidir. Burada güveni bir hesaplama ve sözleşme düzeyine indirmek sosyal bir ağ içindeki kişilerarası ilişkiler üzerindeki değeri ve önemi azaltmak olurdu. Rol grupları arasındaki sosyal ilişkiler üzerine şekil alan “ilişkisel güven” okulun sosyal dinamiklerini daha iyi yansıtır. Bryk ve Schneider (2002) tarafından kavramsallaştırılan ilişkisel güven bireysel düzeyde gelişen örgütsel bir varlıktır. Bireyler bilişsel olarak karşılarındaki kişilerin niyetlerini değerlendirebilirler (kişilerarası ilişkilere, sosyal etkileşimlere ve toplumsal olarak tanımlanmış normlara dayanarak). Bu bilişsel değerlendirme kişinin savunmasızlığı riske edip etmeyeceği noktasında zorlanmaktadır. İlişkisel güven rol gruplarının kolektif hareketleri vasıtasıyla örgütsel bir nitelik haline gelir. Bu hareketler örgütün etkili ve üretken olarak işlemesini mümkün kıldığında güven oluşur (Akt. Adams ve Forsyth, 2006: 8).

### 2.1.6. Örgütsel Güvenin Önemi

Güven konusunu inceleyen örgütsel literatür, güvenin işbirliği ve iletişimi beslediğini ve örgüt içindeki belirsizliği azalttığını göstermektedir (Akt. Hartzler, 2003: 6). Güven dolu ilişkiler, daha etkili örgütlere dönüşmek isteyen örgütler için gereklidir (King, 1996: 25). Çağdaş örgütsel kurama göre en ideal biçimde yapılandırılmış örgütler bile örgüt etkililiği için güvene ihtiyaç duyar (Romero, 2010: 17). Güven kişilerarası ilişkiler oluşturmada gereklidir ve lideri ile izleyenlerini bağlayan bir harç gibidir (Akt. Wook, 2003: 37). İlk önce kendilerine güven duydukları takdirde liderlerin duyarlı gerçek ilişkiler oluşturmaları ve örgüt elemanları arasında da güven oluşturmaları mümkündür (Reina ve Reina, 2006:X). Güven örgütsel etkileşimler içerisindeki önemli bir unsurdur çünkü yüksek güven düzeyine sahip örgütlerin kriz zamanlarında hayatta kalma ihtimalleri daha yüksektir (Hartzler, 2003: 6). Okullar ve iş konusunda yapılan

araştırmalar yüksek derecede güven ile örgüt çalışanlarının örgütsel amaçları gerçekleştirme isteği arasında ilişki olduğunu gösterir (Akt. Chhuon vd., 2008: 232). Güven örgütün iklimini olumlu yönde etkiler ancak güvensizliğin ortaya çıkması örgütler için pahalıya mal olabilir (Hartzler, 2003: 7). Düşük güven ortamına sahip örgütler zorlu amaçları gerçekleştirmek için gerekli kapasiteye sahip değildir, yeni fikirleri daha az benimser ve zorlu görevler karşısında daha savunmacı olurlar (Akt. Chhuon vd., 2008: 232).

Güven belirtildiği gibi örgütsel başarı için bu kadar önemliyse, niçin çoğu zaman örgütlerde yüksek güven içeren ilişkiler görülememektedir? Bu soruya verilen cevap şudur: “Güvenin oluşması ve sürdürülmesi zordur.” Güvenin oluşmasını ve devamını engelleyen bazı özellikler mevcuttur. Bunlardan ilki güvenin ne olduğuyla ilgili yanlış anlaşılma ve karmaşıklıkların olmasıdır. İkincisi ise kişilerarası güven oluşumunun, birbirlerinin güvenilirliğini öğrenmeye çalışan en az iki kişi gerektiren interaktif bir süreç olmasıdır. Eğer karşıdaki kişi güven dolu bir ilişki kurmak istemezse tek taraflı bir güven oluşturmak çok zor olur (Six, 2005: 3-4). Güvenin karmaşıklığını gösteren bir diğer özellik ise güvenin birkaç eşitsizlik içermesidir. Hem güven hem de güvensizlik bulaşıcıdır. Bu her iki durumun altında yatan sistem dinamikleri olumlu geribildirim dayandır (ilk davranışı pekiştirerek). Güveni zorlaştıran bir diğer özellik ise oluşan güvene itibar edilip edilmeyeceğine dair bir kesinliğin olmamasıdır. Güven vermeyen davranış için kanıt bulmak kolaydır ama güvenilirliği kanıtlamak ise neredeyse imkansızdır (Akt. Six, 2005: 5).

### **2.1.7. Örgütsel Güvenin Sonuçları ve Kuruma Sağlayacağı Yararlar**

Currall ve Epstein (2003) bir örgüt içerisindeki güvenin merkezîyetini ve hassasiyetini şöyle vurgulamışlardır: “Eğer doğru bir şekilde gelişirse, güven örgütleri mükemmel sevk edebilir. Doğru bir şekilde oluşturulmazsa çöküş tohumları ekebilir.” (Akt. Walker, Kutsyuraba ve Noonan, 2011: 3). Örgütler için güven önemlidir. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi ve örgütün misyonunu etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için örgüt elemanları arasında güven dolu ilişkilerin olması ve elemanların örgüte yönelik olumlu güven algılarının olması şarttır.

Güven örgüt etkililiğine bazı şekillerde katkı sağlar. Yüksek güven düzeyine sahip örgütlerde, örgüt elemanları daha rahattır ve enerjilerini kendilerini korumaktan ziyade

örgütsel amaçlara katkı sağlamak için harcarlar (Tschannen-Moran, 2001: 313). Böyle örgütlerde örgütsel otoriteler daha güçlü desteklenir ve örgüte bağlanma düzeyleri artar. Örgütle özdeşleşmenin kolaylaşması ve performansın yükselmesi beklenir (Akt. Altun, 2010: 43). Güven örgüt içerisinde açık bir iletişim için gereklidir (Wook, 2003: 38). Güven paradoksal olarak hem bir yapıştırıcıya hem de gres yağına benzetilmiştir. Yapıştırıcıya benzer yönüyle güven örgüt çalışanlarını birbirine bağlar. Gres yağı olarak güven örgüt siteminin daha iyi işlemesini sağlar (çarkını yağlar) (Akt. Maele ve Houtte, 2009: 557). Güven oluşturmanın yararları, daha derin ve daha sadakatli ilişkiler, kriz anında daha güçlü dayanıklılık ve daha gelişmiş bireysel, takım ya da örgütsel performanstır (Mishra ve Mishra, 2013: 17). Liderler sadece güven oluşturarak her bir kişideki bilgi ve beceriye yol açabilirler. Bu şekilde olursa, üretkenlikte, yaratıcılıkta, uyumda ve bağlılıkta şaşırtıcı artışlar yaşanabilir (Zand, 1996: 90).

Diğer yandan güvensizlik örgütsel etkililiği zayıflatabilir. Güvensizlik iletişim üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir (Tschannen-Moran, 2001: 313). Düşük güven ortamında çalışanların örgüte yabancılaşma ihtimalleri artar (Altun, 2010: 43). İş ortamlarında aşamalı olarak güveni yok eden ve güvensizlik ortamı oluşturan şeyler zaman içerisinde biriken, küçük, dikkat çekmeyen hareketlerdir. Söylenen şey yapılmadığında, insanların arkasından konuşulduğunda, verilen kararlardan dönüldüğünde, açıklığın ortadan kalkması halinde güven zedelenir (Reina ve Reina, 2006: 7).

Zayıf liderler kişilerin değerli bir kaynak olduğunu kabul ederler ancak yine de fonlar, bitki, araç-gereçler, ürünler ya da demirbaşları örgütün temel kaynakları olarak görürler. Oysaki örgütteki her bir kişi bilgi hazinesidir. Her birinin hayal gücü ve yaratıcılığı vardır. Her biri bağlılık, sadakat ve sevgi kaynağıdır. Her birinin analiz etme ve yeni bilgiyi öğrenme becerisi vardır. Yeni beceriler öğrenebilir ve bunu diğerlerine öğretebilirler. İnsanın beyin gücü ve uyum yeteneği mükemmel kaynaklardır ama güvensizlik ve savunmacılık katmanları altına gizlenmişlerdir (Zand, 1996: 90). Güven noktasında liderlerin çoğunlukla yaptığı bir hata kendilerinin unvan, pozisyon, rol ya da rütbelerinin onlara güvenilirlik kazandıracağına inanmalarıdır. Bir lidere güvenilirlik kazandıran tek şey onun davranış şeklidir. Güvenilmek için liderlerin önce kendi izleyenlerine güvenmeye istek duymaları gerekir. Güven, güven yaratır (Reina ve Reina, 2006: 10).



### 2.1.8. Eğitim Örgütlerinde Güven

1950'lerden beri güven gelişim, kişilik ve sosyal davranış konularının önemli bir değişkeni olarak ele alınmış (Bernath ve Feshbach, 1995: 1) ve çalışmalar kişisel bir özellik olarak güven, kişilerarası ilişkilerde güven, sosyoloji, ekonomik ve örgütsel konularda güven ve son olarak okullarda güven konularında olmuştur (Denholm, 2002: 13-14). Bu bağlamda "okullarda güven" tanımının alt yapısını sosyoloji, felsefe, psikoloji, örgütsel teori, ekonomik ve siyasi bilim alanlarındaki güven konusu hakkındaki fikirlerin oluşturduğunu söylemek mümkündür (Warren, 1998: 25). Güven üzerine eğitsel anlamda kapsamlı olarak araştırmalar son zamanlarda yapılmaya başlanmıştır (Maele ve Houtte, 2009: 557). Okullarda güven konusunda sistematik çalışmalar 1980'lerin başında Hoy ve arkadaşları tarafından başlamıştır. Hoy ve arkadaşları güveni kavramsallaştırmış ve etkili okul işleyişi, takım çalışması, liderlik ve başarılı kişilerarası ilişkiler için önemli olan okulda güven hakkında yapısal ve işlevsel tanımlar geliştirmişlerdir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 3; Hoy, 2012: 78).

Herhangi bir örgütün nihai amacı örgütün etkililiğidir (Akt. Wook, 2003: 39). Güven düzeyi yüksek olduğunda örgütsel amaçların gerçekleştirilme olasılığı ve dolayısıyla örgütün etkililiği artar (King, 1996: 22). Güven aynı zamanda okul etkililiğinin önemli bir bileşeni ve olumlu okul liderliğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Chhuon vd., 2008: 228).

Güven kendilerini bir paradigmadan diğerine dönüştüren örgütlerdeki her türlü değişim çabasının önemli bir unsurudur. Değişim sürecini destekleme açısından güven, eğitim örgütleri olan okullarda ortak bir problem çözümünün gelişimi için gerekli olmaktadır (King, 1996: 21). Diğer örgütlere benzer olarak okullar da daimi iletişim, işbirliği ve içsel ve dışsal çevresi arasında işbirlikçi faaliyet gerektiren aynı iş dinamiklerinin çoğuna sahip olduğundan (Hartzler, 2003: 10) okul örgütleri için güven temel bir konudur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 4).

### 2.1.9. Okullarda Örgütsel Güvenin Oluşumu

Güven konulu araştırmalar kişisel, grup ya da örgütsel eylemlerin insani ve sosyal yanını yeniden tanıtır. Okullarda güven üzerine yapılan araştırmalar, okul yeniliği çabaları için ümit verici sonuçlar göstermektedir (Romero, 2010: 13). İnsanların

önemmediği şeyler sahip oldukları veya para gibi somut ya da demokrasi, saygı ve hoşgörü gibi soyut değerler olabilir. Okullar toplum adına bütün bunlarla ilgilenir, bu nedenle okulların öğrencileri nasıl eğittiğini anlamak için güven konusu önem taşır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 5; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 336). Ne yazık ki okul sosyal örgütlenmesinin önemli bir özelliği olarak güvenin doğasına ve okullar arasında güven düzeylerinin ne kadar değişkenlik gösterdiğine ve bunun da okulların etkililiğiyle nasıl bir ilgisinin olduğuna çok az odaklanılmıştır (Akt. Bryk ve Schneider, 2002: 12). Başka bir ifadeyle güven “okul etkililiğinin temeli” olarak adlandırılrsa da okullarda güven konusundaki çalışmalar yetersizdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 341). Hoy ve Kupper-Smith’in çalışması bu anlamda okullarda güven konusunun temel taşı olmuştur (Denholm, 2002: 27; Hoy, 2012: 78).

Eğitimi geliştirmek için gösterilen çabalarda güven merkezi bir rol oynar. Değişen ekonomik realiteler ve toplumsal sorunlar okullardan beklentilerin artmasına neden olmuştur ve böylece yeni standartlar ve sorumluluk ölçütleri ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 550). Okulların etkili okullar olmasında, okullarda liderliğin geliştirilmesinde, öğrenci başarısının artırılmasında ve örgütsel vatandaşlığın geliştirilmesinde güven önem taşımaktadır (Akt. Uğurlu ve Arslan, 2015: 75). Diğer insanlara inanılabileceğine güven duymak öğrenme için önemli bir unsurdur (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 6). Güven kişilerin asıl göreve odaklanmalarını sağlayarak daha etkin bir şekilde çalışmalarını ve öğrenmelerini sağlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 341). Güven ile öğrenci başarısı, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve okul etkililiği arasında ilişkiler vardır. Eğer okullar işlevlerini düzgün bir şekilde yerine getirmek istiyorlarsa güvene ihtiyaç vardır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 584). Örneğin öğretmenler ortak hedeflere ulaşmada öğrenci ve velilerle işbirliği yapabilmek için onlara güven duymak zorundadır. Okullar toplumda önemli bir role sahiptir ve okullarda böyle güven ilişkileri büyük önem taşır (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 7).

Güven dolu ilişkilerin olduğu okullar, güvenin olmadığı okullardaki öğretme ve öğrenme konularında yaşanan problemler ve karşılaşılan engeller, düşük moral, motive olmamış personel, kötü yönetim, öğrenci disiplin sorunları, sendikal şikâyetler, anne-baba katılımının yetersizliği ve durumdan hoşnutsuz genel bir hava gibi çoğu problemi yaşamazlar (King, 1996: II). Güven atmosferi geliştirmek, okullar için önemli yararlar

sağlar. Gelişmiş etkililik, iletişim, örgütsel vatandaşlık ve öğrenci başarısı bu yararlılardan bazılarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 314). Özellikle sosyal güven düzeyinin yüksek olduğu okullarda okul gelişimi için gerekli olan işbirlikçi çabaların başlatılması ve devam ettirilmesi kolaylaşmaktadır (Bryk ve Schneider, 2002: 13). Araştırma bulguları sağlıklı bir iklime sahip, işbirliğini, meslektaş dayanışmasını ve destekleyici liderliği etkinleştirmeyi başaran okulların güveni geliştirdiğini göstermektedir (Akt. Adams ve Forsyth, 2006: 9). Ancak okul güvenin gelişmesine imkan sağlayan ve güven oluşturan bir ortam olabilirken güvenin gelişmesini zorlaştıran bir ortam da olabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 582; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 314; Wook, 2003: 39). Güven inşa etmek güvenin beş boyutuna da dikkat etmeyi gerektirir. “Güvenilir” olarak tanınmak isteyen bir kişi iyiliksever, güvenilir, yeterli, dürüst ve açık davranışlar sergilemelidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 314). Güven oluşturuvcu davranışlar; açık olmak, gücü paylaşmak, yetki ve görev vermek, beklentileri gerçekleştirmek ve karşılıkine bağlı olabilmektir (Six, 2005: 99). Böylesi davranışların sergilendiği bir okuldaki okul çalışanları arasındaki güvenin yayılmacı olmaya meyilli olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmenler müdüre güvendikleri zaman birbirlerine ve öğrencilere güven duyma ihtimalleri artar. Bunun aksine güvensizlik, güvensizlik doğurur. Kırılmış bir güvenin sisteme hakim olması muhtemeldir (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 48). Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda, öğrenme için sarf edilmesi gereken enerjiyi öğrenciler kendilerini korumak için sarf ederler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 550).

Güvenin dinamik bir yapıda, başlatılabilir, inşa edilebilir ve tamir edilebilir olması okullar için iyi bir haberdır (Romero, 2010: 36). Güvensizliğin hakim olduğu bir ortama sahip okullar yeniden güven dolu bir atmosfere kavuşabilir. Bu noktada başta okul liderleri olan müdür ve idarecilere, ardından öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çünkü güven daima pekiştirilmeye (beslenmeye) ihtiyaç duyar ve eğer beslenmezse tükenir. Kendi güvenilirliğimizi göstermenin en iyi yolu karşımızdakine güvenmektir (Six, 2005: 81).

Okullarda güven konulu birçok araştırmada ilişkisel güven ifadesine yer verilir. Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, diğer okul çalışanları ve veliler arasında karşılıklı bağlılıklar vardır (Akt. Chhuon vd., 2008: 229). Bunlar arasındaki her bir ilişki kendi beklentilerini taşır ve farklı türlerde ve derecelerde güven içerir (Barlow, 2001: 14).

Biri diğere sadece davranışlarda tutarlı olmak için değil aynı zamanda kendi yararına davranmak için güven duyar (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342). Örneğin, öğrencilerin öğrenebilmek için öğretmenlerine güven duyması gerekir. Okul çalışanları ortak amaçları gerçekleştirebilmek için ve işbirliği yapabilmek için birbirlerine güvenmek zorundadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 551). Öğretmenler ile anne-baba arasındaki güven okul-aile ilişkileri oluşturmada ve devam ettirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ev-okul iletişimini geliştirme, güven oluşturmanın başlıca yoludur (Adams ve Christenson, 2000: 477). Yöneticiler ve öğretmenler çocuğun başarısı açısından amaçlara ulaşmak için öğrencilerle ve anne-babalarla güvene dayalı bir ilişki kurmalıdırlar (Boydak Özan ve Korkmaz, 2009: 146).

Okulda güven konusundaki mevcut çalışmalar öncelikli olarak güvenin öğretmenler üzerindeki oluşumunu ele almıştır. Öğretmenlerde yüksek derecede güvenin okul etkililiği, öğrenci başarısı, kolektif yeterlik ve destekleyici yapılarla ilişkili olduğu pek çok araştırma sonucu olarak ortaya konmuştur (Akt. Adams ve Forsyth, 2006: 9). Okulda güveni öğretmenler açısından değerlendiren araştırmacılar güveni üç grupta ele almışlardır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 4; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342):

1. Müdüre güven: Okulun öğretmen kadrosunun, müdürün sözünü tutacağına ve öğretmenlerin yararına göre davranacağına dair inancıdır.
2. İş arkadaşlarına güven (Meslektaşlar arası güven): Öğretmenlerin, zor durumlarda birbirlerine güvenebileceğine ve birbirlerine karşı dürüst davranacaklarına olan inançtır.
3. Okul örgütüne güven: Öğretmenlerin, okul bölgesinin kendi yararlarına göre hareket edeceğine ve kendilerine adil olacağına inanmasıdır.

Araştırmalar daha çok -genellikle ilkokullardaki- öğretmen, veli ve müdürler arasındaki güven ilişkilerine odaklanmıştır (Romero, 2010: VI). Alan yazında öğrencilerin güven algılarına yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüş ve bu araştırmada öğrenciler açısından öğretmene güven konusuna yer verilmiştir. Okul çalışanları ise çocuklarımızın güvendikleri kişiler olarak güvenin karmaşık boyutlarını ve dinamiklerini anlamaları gerekmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 551).

### 2.1.10. Öğretmene Güven

Öğretmenlik kolay bir iş değildir. Toplumun değişen ihtiyaçları, okuldan beklentilerin değişmesi, her bir grup öğrencinin gün geçtikçe değişen ihtiyaçları öğretmenliği zorlu ve çaba gerektiren bir iş haline getirmiştir (Tschannen-Moran, 2001: 310). Değişen ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlar neticesinde gerek okul ortamında gerek sınıf içinde kişiler arası ilişkilerin niteliği değişmiş, başta öğretmenler olmak üzere tüm öğretim kadrosu kaçınılmaz bir yenileşme içine girmiştir ya da girmek zorundadır. Sınıf içinde ilişkiler daha fazla güven gerektiren şekillere dönüşmektedir. Örneğin işbirlikçi öğrenme ve proje temelli öğrenme öğretmen ve öğrenciler arasında daha yüksek seviyede güven gerektiren bağlılıklar meydana getirmektedir. (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 585). İlk günden itibaren öğretmen-öğrenci arasında olumlu bir ilişkiyi başlatacak dört temel bileşen güven, saygı, iletişim ve disiplindir (Akt. Witherspoon, 2011: 27). Güven öğretmen-öğrenci ya da öğretmen-veli ilişkilerini bir arada tutan önemli bir etkidir ve bu ilişkilerin ne derecede üretken olabileceğini etkiler (Denholm, 2002: 8; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001: 4).

Öğretme sanatı ve bilimi, öğretmenin her bir öğrencinin elinden gelenin en iyisini nasıl ortaya çıkaracağını bilmesidir. Güven ve saygı bu sürecin esasıdır (Barlow, 2001: 1). Öğrencileri için güven, takdir ve saygı oluşturan öğretmenler dönüşümcü liderler olarak görülürler. Böyle öğretmenler aynı zamanda hizmetkar liderlik modeli ve demokratik sınıf ideolojisini sergileyen bir platformda dururlar (Witherspoon, 2011: 26). Öğrenciler birilerinin kendilerine inanıp saygı duyduğunu hissettiklerinde muhtemelen kendi potansiyellerine daha fazla saygı duyacaklar, güvenin ve saygının olduğu bir ortamda daha fazla öğrenme çabası içinde olacaklardır (Barlow, 2001: 1). Bu çabanın bir göstergesi olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrencilerde soru sorma isteği veya bilgi eksikliği ve belirsizlik olan alanları ifade etme isteği doğacaktır. Öğrencilerin bu şekilde kendini açması ise öğrencinin öğretmene ne kadar güven duyduğuna bağlıdır (Akt. Kılıç Bebek, 2009: 2).

Yönetici davranışları genel bir okul güveni oluşturmada önemlidir, ancak öğretmen davranışının öğrenci öğrenmesi üzerinde daha doğrudan bir etkisi olacaktır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 572). Öğretmen davranışları hem anne-babanın okula olan güvenini hem de öğrencilerin öğretmene olan güvenini şekillendirir (Forsyth, Adams

ve Hoy, 2011: 65). Aynı zamanda öğretmen davranışları öğrencilerin okuldaki sosyal bütünleşme ve deneyimleri konusunda önemlidir (Maele ve Houtte, 2011: 86).

Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin sınıf ortamında keşfedip öğrenmelerine olanak sağladığı için çok önemlidir (Howes ve Ritchie, 2002: 5). Öğrenciler ve öğretmenler birlikte çalıştıklarında öğrenme oluşur. (Barlow, 2001: 1). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine güven dolu olumlu ilişkileri nasıl oluşturacakları konusunda yardım etmeyi bilmeleri çok önemlidir (Howes ve Ritchie, 2002: 5). Başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için aile hayatında oluşan güvenin çocuğun sınıf öğretmenine de transfer edebilmesi gerekir (Bryk ve Schneider, 2002: 32). Çünkü çocuklar ebeveynleriyle olan ilişkilerine ya da daha önceki öğretmenleri ile kendi arasındaki ilişkiye dayanan öğretmen davranışı beklentileriyle sınıfa girerler (Howes ve Ritchie, 2002: 4). Eğer çocuk ailede oluşturduğu güvenli bağlanmayı okulda devam ettirebilirse ilköğretim öğretmenleri öğrenciler üzerinde geniş bir duygusal güç oluşturabilirler. Öğretmen-öğrenci arasındaki bu güvenin oluşmasında öğretmenin öncülük etmesi gerekir. Örneğin öğretmen sınıfta çocuğun evindeki duygusal ortama benzer bir hava yaratabilir (Bryk ve Schneider, 2002: 32).

Daha önceden etkileşimleri olduğunu varsayarsak bir kişiye güvenme durumunda her iki taraf da ilişkideki geçmiş çıkarları değerlendirir (Bryk ve Schneider, 2002: 14). Yani kişiler geçmiş deneyimlerine ve davranış biçimine bakarak birbirlerinin güvenilirliği ile ilgili bir fikir oluştururlar (Gambetta, 1988: 54). Eğer önceden herhangi bir ilişki ya da etkileşim söz konusu değilse kişiler birbirlerinin itibarlarına güvenebilirler ya da daha genel sosyal benzerliklere dayanarak bir hüküm verebilirler (örneğin aynı memleketli olmak ya da aynı kiliseye gitmek) (Bryk ve Schneider, 2002: 14). Bir öğrencinin öğretmenine duyduğu güven de hem öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili kendi aralarındaki fikir alışverişinden hem de öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkileşimlerden kaynaklanabilir (Casper, 2012: 13). Ayrıca bu güven bir dereceye kadar (bazı hususlarda) öğrencinin anne-babasının okul ve okulun bulunduğu bölge ile ilgili görüşlerinden etkilenebilir (Casper, 2012: 13).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin oluşması zaman alır. İlişki oluştuktan sonra bunun devam ettirilmesi gerekir. Olumlu ilişkiler oluşturmaya çalışan öğretmenlerin ilişki organizatörlüğünden ilişki paydaşlığına döndüğü gözlemlenmiştir (Howes ve Ritchie, 2002: 67). Davranış problemleri ve öğrenme zorluğu çeken çocuklar için iyi bir

öğretmen-öğrenci ilişkisi daha da önemli olabilir. Bazı öğrenciler iletişim ve etkileşim alanlarında dezavantajlı olarak okul ortamına katılırlar. Bu öğrencileri motive edebilmeyi ya da sınıftaki sorunları çözecek bilgiye ulaşmayı amaçlayan öğretmenlerin öğrencileriyle güven dolu ilişkiler kurmaları elzemdir (Witherspoon, 2011: 29).

Okul ortamında, öğrencilerin güven duymadıkları öğretmenlerden bir şey öğrenemeyeceklerine inanılır. Öğrenme açık olmayı ve savunmasızlığı içerdiğinden, öğrenciler sınıfta zarar görmeyeceklerine dair güvenceye ihtiyaç duyarlar (Akt. Kılıç Bebek, 2009: 2). Bir davranışın edinilmesi için o davranışın güven duyulan bir ortamda çocuğa öğretilmiş olması gerekir (Güneş, 2016a: 40). Çocuk bir dersin öğretmeniyle “güvenli bağlanma” yaşamadıysa o dersi öğrenmek onun için keyifli olamayacak, keyifli olmayan dersin ödevini yapmak ona zevk vermeyecektir (Güneş, 2016a: 44).

Peki bir kişi bilinçli olarak güven inşa etmek istediğinde hangi davranışlar etkili olur? Güven inşa etmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki şekilde davranabilir (Akt. Nooteboom ve Six, 2003: 203):

- Bilgi: Zamanında ve doğru bir şekilde bilgiyi açıklamak hem olumlu hem de olumsuz geribildirim sağlar. Öğretmenler açık olmalı ve öğrencilerin bilmesi gerekenleri onlarla paylaşmalıdırlar.
- Etki: Gerektiğinde kararları değiştirmek ve diğer insanların tavsiyelerini kabul edip onlara danışmak önemlidir. Örneğin öğrencilerle ya da dersle ilgili bir konuda öğrencilerden görüş alınmalı ve onların sürece dahil olması sağlanmalıdır.
- Kontrol: Sınıf içinde öğrencilere görev, sorumluluk ve gelişimlerine uygun yetki vermek, öğretmen ve öğrencilerin dayanışma ve bağlılıkları güven oluşumu için gereklidir.

Öğrencileriyle güçlü ve olumlu ilişkiler göstermeyen bir öğretmen kendi ile öğrencileri arasında güvensizlik yaratır, düşük beklentilerin olduğu bir ortam oluşturur ve ders dışı ve dersi aksatan davranışların oluşumuna sebep olur (Akt. Witherspoon, 2011: 27). Öğretmen ve öğrenciler çok sık çatışma veya güvenilir olmayan ilişkilerin gelişmesine neden olan ters davranışlarla uğraşırlar. Sınıf ortamı sert ve düşmanca hale gelir. Sosyal gelişim kadar öğrenme de kötüye gider (Howes ve Ritchie, 2002: 1). Öğretmen ile öğrenci arasında herhangi bir ilişki kurulamazsa veya kurulan bir ilişki zarar

görürse öğrencinin ilişkiyi sonlandırıp başka bir öğretmenle etkileşim kurma seçeneği yoktur. Öğrenci öğretmenden veya okuldan kaçamayacağı için başka yollarla uzaklaşmaya çalışır. Yani duruma dikkatsiz, ilgisiz kalarak veya pasif olarak okuldan uzaklaşarak tepki verebilir. Ya da aktif olarak karşı koyup sınıfın düzenini bozup dersin işlenişine engel olabilir (Romero, 2010: 25).

### 2.1.10.1. Öğretmene Güven Duyan Öğrenci Özellikleri

Rotter ve arkadaşları tarafından yapılan pek çok çalışmada, farklı durumlarda ve değişik alanlarda başkalarına güvenmek isteyen kişilerin özellikleri incelenmiştir. Genel olarak, karşısındaki insanlara güven duyma isteği içinde olan kişilerin aynı derecede güvenilir olduklarını bulmuşlardır (yalan söyleme, aldatma veya çalma ihtimalleri daha düşüktür). Bu kişilerin aynı zamanda, mutsuz ya da uyumsuz olma ihtimalleri düşüktür ve genellikle arkadaşları tarafından daha çok sevilirler (Gambetta, 1988: 32). Yüksek güven, açıklığı ve ortak kabullenmeyi artırır. İnsanlar tam olarak başkalarının değerlerini ve isteklerini algırlar, duyduklarını saptırmazlar ve göreve odaklanırlar. İyi fikirleri kabul edip kullanırlar (Zand, 1996: 97). Güven ilham verici ve enerji üreticidir. Güven var olduğunda insanlar yaptıkları işten heyecan duyarlar, işbirliği yapmada istekli olurlar, iletişim kanalları açıktır, fikirlerin paylaşımı kural haline gelmiştir ve insanlar hata yapmaktan korkmazlar (Reina ve Reina, 2006: 5).

Anne-babası tutarlı çocuklar genel olarak güven dolu bir şekilde büyürler. Bunun aksine sürekli olarak yerine getirilmeyen sözlerle hayal kırıklığına uğratan çocuklar ise insanların sözlerine ve hareketlerine yönelik genel bir şüphe duyarak büyürler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 559). Çocukların öğretmenlerle yaşadıkları ilk deneyimler (ilkokuldaki) çocukların daha sonraki (ortaokul) öğretmenleriyle olan ilişkilerini ve okula yönelik davranışını etkileyecektir (Howes ve Ritchie, 2002: 53). Olumlu tecrübeler güvenimizi pekiştirir ve güven büyür (Akt. Mishra ve Mishra, 2013: 132).

Çocukların sınıf ortamını keşfetmeleri için ve öğrenmelerine yardım eden önemli bir ilk adım olduğu için olumlu, güven dolu öğretmen-öğrenci ilişkileri inşa etmede çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilen öğretmenler büyük önem taşır. Öğretmenine güven duyan çocuklar öğrenme süreçlerini düzenlemek veya şekillendirmek için



öğretmenlerinden yararlanırlar. Okullarda öğrenmeyi destekleyen bilişsel ve sosyal gelişme etkileşimli bir ortamda oluşur (Akt. Howes ve Ritchie, 2002: 5).

Öğrenciye saygı duyma, bir öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisine dahil edebileceği bir şeydir. Bir öğretmen mutlaka öğrencilerinin saygısını ve güvenini kazanmalıdır. Bunu yapmanın en iyi yolu ise her bir öğrencinin sahip olduğu potansiyele saygı duymak, eğitsel metot ve kaynaklar konusunda yeterlik kazanmak ve öğrenme sürecinin iniş ve çıkışlarına yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemektir. Öğrencilerin elinden gelenin en iyisini ortaya çıkarmak ve öğrencilerin birlikte çalışmayı istedikleri biri olabilmek için öğretmenler de kendilerinde olan “en iyi”yi getirmek zorundadır (Barlow, 2001: 2).

Öğretmen güveninin okul yeniliği için çok önemli olması gibi öğrenci güveni de önemlidir. Basitçe söylemek gerekirse okul ve öğretmenlerine güvendikleri zaman öğrenciler daha iyi öğrenebilir ve daha fazla başarabilirler (Romero, 2010: 4). Kendilerini fiziksel ya da duygusal olarak güvende tutacağına dair öğretmenine güvenebilen çocuklar, öğrenmek için öğretmenden yararlanırlar (Howes ve Ritchie, 2002: 133). Öğretmenin kendilerini tam olarak önemseydiğini bilmek öğrenci ile öğretmen arasında oluşan güveni doğrudan etkiler. Bu bağlamda ilgisiz öğretmenler yüzünden okula yabancılaşmış ve sakıngan öğrenciler ile öğretmenler arasında oluşmuş mesafe öğretmenler tarafından yok edilebilir (Witherspoon, 2011: 31). Güven dolu bir ortam oluştuğunda, öğrenciler öğrenmeye ve öğretmenleri ile okulun öğrenme amaçlarını sahiplenmeye karşı muhtemelen daha fazla güdülenmiş olacaktır (Romero, 2010: 28).

Çocuklar küçük yaşlarda yaşadıkları zor ve bazen de trajik yaşantılarına tepki olarak geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini ve davranışlarını sınıf ortamına getirirler. Düşmanca davranabilirler, kendileriyle ilgilenmek isteyen veya yaşamlarını düzene sokmaya çalışan yetişkinlere genellikle güvenmezler (Howes ve Ritchie, 2002: 1). Güvensizlik ise savunmacılık ve reddetmeye neden olur. Kişiler diğerlerinin değer ve hareketlerini yanlış algırlar ve sorumluluk almaya direnirler. Duyduklarını çarpıtırlar ve iyi fikirleri kullanma ve kabul etmede zorluk yaşarlar (Zand, 1996: 97). Öğretmenleriyle sorunlu ilişkiler yaşayan öğrenciler sınıf içindeki öğrenme fırsatlarından (olanaklarından) yararlanamazlar (Howes ve Ritchie, 2002: 1-2). Öğretmenlerine güven duymayan ve öğretmenleriyle olan ilişkisinden endişe duyan çocuklar öğretmenlerini öğrenmek için bir kaynak olarak göremeyebilir. Bunun yerine öğretmenden kaçarak ya

da onu kontrol etmeye çalışarak okula karşı direnirler. Okula odaklanmaktansa sorunlu ilişkiye odaklanmaları öğrenme becerilerine ket vurabilir ve sınıftaki diğer çocukların öğrenmelerine de zarar verebilirler (Howes ve Ritchie, 2002: 5-6). Bununla beraber ilgisiz öğretmenler yüzünden okula yabancılaşmış ve sakıngan öğrenciler ile öğretmenler arasında oluşmuş mesafe öğretmenler tarafından yok edilebilir (Witherspoon, 2011: 31). Bu da bir öğretmenin öğrencilerle güven dolu bir ilişki kurmada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

### **2.1.10.2. Öğretmene Güvenin Yararları ve Sonuçları**

Öğretmenlik mesleğini etkileyen önemli faktörlerden biri de öğrenme ve öğretme sürecine etki eden değişkenlerin farklılaşmasıdır. Bu farklılıklardan biri, geleneksel öğretmen davranışının odak noktasında yer alan öğretme olgusunun yerini öğrenmenin almasıdır (Ural, 2011: 211). Bu sebeple öğrenmeyi etkileyen unsurlar doğru bir şekilde belirlenirse, okullarda öğrenci başarısını arttırmanın yollarını keşfetmek daha da kolaylaşacaktır. Öğretmene güven öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen unsurlardan biridir. Çünkü bir davranışın edinilmesi için o davranışın güven duyulan bir ortamda çocuğa öğretilmiş olması gerekir (Güneş, 2016a: 40). Güven içeren öğrenci-öğretmen ilişkileri öğrenme için gereklidir. Bu ilişkiler erken okul dönemlerinde ebeveyn-çocuk ilişkisine benzer kendine özgü bir şekilde gelişmeye başlar (Bryk ve Schneider, 2002: 32). Yani ebeveynine güven duyan bir çocuğun öğretmenine de güvenle yaklaşma ihtimali yüksektir. Öğretmenine güven duyan çocuklar ise öğretmeniyle güvenli ilişkiler kuramamış çocuklara göre pek çok yönden daha avantajlıdır. Öğrencinin öğrenmesi ve öğretmen etkililiği gibi yararlı çıktıları olan güven, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Akt. Maele ve Houtte, 2011: 86).

Bir örgütün bütün düzeylerinde, güven üretkenliği kolaylaştırır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 585). Eğitim örgütleri olan okullarda da öğretmene güven duyan öğrencilerin daha üretken olacaklarını söylemek mümkündür.

Yüksek, açık ve doğru beklentilerin olduğu, şefkatli ve iyi yapılandırılmış bir öğrenme ortamı oluşturduğuna inanılan öğretmenlere sahip öğrencilerin okula bağlanma ihtimalleri daha fazladır (Akt. Witherspoon, 2011: 32).

Güvenin okul iklimi üzerine etkileri vardır. İşbirliği yapabilme ve başka olumlu okul çıktıkları, bu olumlu etkilerden bazılarıdır (Forsyth, Adams ve Hoy, 2011: 80). Güven işbirliği, yaratıcılık ve bağlılığı geliştirerek ilişkileri zenginleştirir (Zand, 1996: 89). Sınıf içinde de öğretmenine güven duyan öğrenciler öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla daha kolay işbirliği yapabilirler.

Eğer çocuklar daha sıkı çalışmak için teşvik edildiklerini ve kendilerine önem verildiklerini hissedersen, dolayısıyla öğretmenlerinden güven verici davranışlar algılayarlarsa, muhtemelen okumayı, yazmayı, matematiği ve diğer beceri ve yetenekleri öğrenmek için ve okula devam etmek için ellerinden gelenin en iyisini yapacaktır (Epstein, 1995: 702). Dolayısıyla öğretmeniyle güvenli ilişkiler oluşturmuş öğrencilerin okula yabancılaşma oranlarının düşük olması beklenir.

Güvensizliğin ise öğrenci gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olacaktır. Güven olmadan öğrencinin enerjisi kendini korumaya yönelir ve öğrenmeden uzaklaşır. Güvensizlikten kaynaklanarak okul kurallarının artması öğretmenler ve öğrenciler arasında kızgınlık ve yabancılaşmaya sebep olur. Güvenin olmadığı bir ortamda iletişim engellenir ve problem çözümü zorlaşır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000: 585). Öğrenci-öğretmen arasında güven eksikliği yaşandığında öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olma düzeyleri azalabilir (Akt. Maele ve Houtte, 2011: 86). Güven eksikliği aynı zamanda şüphe ve aldatma getirerek ilişkileri zayıflatır (Zand, 1996: 89).

Öğrenci-öğretmen arasında oluşmuş güvenin yararları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğrenci üretkenliği artar.
- Okula bağlılık artar.
- Öğrencileri öğrenme için daha fazla güdüler ve başarı artar.
- Öğretmen ve okul etkililiği artar
- İşbirliği ve yaratıcılık artar.
- Problem çözme isteği oluşur.
- Öğrenme sürecinde öğrenci daha aktif hale gelir.

Güvensizlik ise;

- Öğrenci gelişmesine ket vurur.
- Savunmacılığı artırır.
- Öğrenme ortamından uzaklaştırır.
- Okula yabancılaşmayı artırır.
- İletişim kanallarını tıkar.
- Problem çözümünde zorluklar oluşturur.
- Öğrenciyi öğrenme sürecinde pasifleştirir.
- Şüphe ve aldatmaya sevk eder.

### 2.1.11. Örgütsel Özdeşleşme

Literatürde özdeşleşme kavramını ilk kullananlardan politik bilimci Lasswell'e göre (1935), özdeşleşme diğer kişilerle oluşan duygusal bağın rehberlik ettiği ve benzer olma algısının oluşum gösterdiği bir süreçtir (Akt. Tokgöz, 2012: 34). Örgütsel davranış alanında ise, örgütsel özdeşleşme kavramı 1943 yılında Edward Tolman tarafından yapılan bir çalışmada yer almaktadır ve örgütsel özdeşleşme bu çalışmada, bir bireyin üyesi olarak hissettiği herhangi bir gruba bağlılığı şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Tokgöz, 2012: 35).

Kavramla ilgili yapılan bazı çalışmalarda, özdeşleşme, birey ya da gruplar tarafından "kimliği benimseme" (Cheney ve Tompkins, 1997), "benzeşme" (örgüt değerlerinin kendininkine benzer olduğuna inanma) ya da "öykünme" (kendi değerlerini örgüt değerlerine uydurma) (Pratt, 1998) olarak ifade edilmiştir (Akt. Kalemci-Tüzün, 2006: 75). Kişi örgütü cazip ve değerli görüyorsa onunla özdeşleşme eğilimindedir. Yani hem kendi değerlerini örgütün değerlerine uydurmaya çalışarak hem de örgütün değerlerine uyum sağlayarak örgütle özdeşleşme yoluna girer. Örgütün, kişinin gözünde değeri devam ettikçe örgüte uyma davranışı da devam eder (Kağıtçıbaşı, 2004; Akt. Özdemir, 2010: 239).

Dutton, Dukerich ve Harquail (1994: 242) örgütsel özdeşleşmeyi kişinin örgüt ile kendisi arasında bilişsel bir ilişki kurması olarak yorumlamışlardır. Mael ve Ashforth (1992) bir çalışmada örgütsel özdeşleşmeyi kişinin örgüte ait olma algısı ya da kişinin kendini örgütle bir olarak algılaması olarak ifade ederken, başka bir çalışmada (Asforth

ve Meal, 1986) örgütsel özdeşleşmeyi bireyin amaçlarıyla örgütün amaçlarının bütünleşmesi olarak açıklamışlardır. Miller vd. (2000) ise örgütsel özdeşleşmeyi örgütle dayanışma duyguları içinde olmak şeklinde açıklamıştır (Akt. Özdemir, 2010: 239).

Pratt'e göre (1998: 194) örgütsel özdeşleşmenin gerçekleşmesi için iki şartın oluşması gerekmektedir. İlk olarak birey örgütsel kimliğin belirgin olduğunu algılamalıdır. Ardından bu örgütsel kimlik üzerinden kendisini sınıflandırmalıdır (Akt. Duckerich vd., 2002: 508). Örgütsel özdeşleşme; şirketlerin, kurum ve kuruluşların başarılı olması için çok önemlidir. Çünkü örgütsel özdeşleşme; örgütsel adanmışlık, iş tatmini, katılım, örgütsel sadakat, işe bağlılık gibi durumlarla pozitif yönde ilişkilirken, işten ayrılma gibi durumlarla negatif yönde ilişkilidir (Adler ve Adler, 1988; O'Reily ve Chatman, 1986; Riketta, 2005; Riketta ve Van Dick, 2005; Akt. Jones ve Volpe, 2010: 2).

#### **2.1.11.1. Örgütle Özdeşleşen Çalışan Özellikleri**

Örgütle özdeşleşmiş kişilerin ortak özelliklerini bilmek örgüt liderlerinin çalışanlarını anlamaları açısından önemlidir. Çünkü örgütsel özdeşleşme genel anlamda kişinin örgüt üyeliğine atıfta bulunarak kendisini tanımlamasıdır (Ashforth ve Mael, 1989). Yani kişi özdeşleştiği örgütün değerleri ve özellikleriyle kendini eş görür. Özdeşleşmenin çalışanı nasıl etkilediğini bilmek ve bir çalışanın davranışlarına bakarak onun kurumuyla özdeşleşme derecesi ya da türüyle ilgili bir çıkarımda bulunmak başarılı olmak isteyen bir lider için elzemdir. Nitekim özdeşleşme yoluna giden bir çalışan kendini örgütün temsilcisi olarak görme eğiliminde olduğu için, stratejik kararlara ve iş kararlarına yönelik fırsatlarda kurumun menfaatini önde tutar ve örgüt değer ve amaçlarına karşı olumsuz tutum göstermekten kaçınır (Miller ve diğerleri, 2000; Akt. Kalemci-Tüzün, 2006: 76). Örgütle özdeşleşmiş çalışanlar örgütsel hedefleri kendi bireysel hedefleri olarak kabul edip örgüte daha sadık ve örgütle daha uyumlu hale gelirler (Akt. Özdemir, 2010: 240), örgütün başarısını ve hatalarını paylaşırlar (Mael ve Ashforth, 1995: 310; Akt. Kalemci-Tüzün, 2006: 78).

Örgütsel özdeşleşme örgütsel vatandaşlık davranışı, düşük oranda iş bırakma, iş tatmini, refah ve yüksek performans gibi olumlu çıktılar üretme potansiyeline sahiptir (Akt. He ve Brown, 2013: 14). Bu olumlu çıktılarının, örgütle özdeşleşmiş çalışanların davranışlarına yansımaları ve onların bir özelliği olması beklenir.

### 2.1.12. Özdeşleşme Türleri

Kreiner ve Ashforth (2004) tarafından yapılan bir çalışmada özdeşleşme, özdeşleşmeme, kararsız özdeşleşme ve yansız özdeşleşme gibi kavramlardan bahsedilmektedir. Bu kavramlar kişilerin özdeşleşme seviyelerini ifade etmek için kullanılır (Kreiner, 2004; Akt. Tokgöz, 2012: 53).

*Özdeşleşmeme:* Biçimsel olarak özdeşleşmeme iki adet kişisel algının üzerine kuruludur: İlk olarak özdeşleşmeme, kişinin kimliği ile örgütten algıladığı kimlik arasındaki bilişsel ayrılık olarak adlandırılmıştır. Diğer yandan kişi ve örgüt arasında oluşan negatif ilişkiyi sınıflandırma da özdeşleşmeme olarak açıklanabilir.

*Kararsız Özdeşleşme:* Örgüt üyelerinin çelişkili bir biçimde özdeşleşme seviyesidir. Yani örgüt üyeleri kararsız özdeşleşme derecelerine göre, sahip oldukları güçleri örgütün yararına kullanabilecekleri gibi iş performanslarını ortaya koymak istemeyebilirler.

*Yansız Özdeşleşme:* Yansız özdeşleşme ya da nötr özdeşleşme kişinin algılarındaki yokluktan meydana gelir. Bu durum kişinin daha önce başka örgütlerde yaşadığı olumlu ya da olumsuz deneyimlerden kaynaklanabilir. Bu deneyimlerle kişi yeni katıldığı örgüt ile ilişki kurmak istemeyebilir (Akt. Tokgöz, 2012: 54).

### 2.1.13. Örgütsel Bağlılık

1950'lerden itibaren örgütsel bağlılık kavramı örgütsel davranış alanında çalışılan bir konu olmuştur. Örgütsel özdeşleşme ile örgütsel bağlılık kavramları birbiri yerine kullanılan kavramlar olsa da özdeşleşme denince bağlılığın daha çok psikolojik ve duygusal yönü akla gelmelidir.

Davis ve Newstrom (1989) örgütsel bağlılığı, çalışanın örgütü ile oluşturduğu kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olması şeklinde tanımlarken, Leong vd.(1996) kavramı kişinin örgüt ile oluşturduğu kimlik birliği ve bağlılığın birleşik gücü olarak ifade etmişlerdir (Akt. Parker, 2009: 48).

Balcı (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ise örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücü olarak ifade edilmiştir (Akt.

Paker, 2009: 50). Örgütsel bağlılık çalışanın örgütte kalmak için çaba gösterme isteği ile örgütün amaç ve değerlerini özümsemesi, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin onunla özdeşleşmesi olarak tanımlanmıştır (Eğriboyun, 2013: 39; Altun, 2010: 51).

### 2.1.13.1. Bağlılık Türleri

Meyer ve Allen, örgütsel bağlılığı, örgütle oluşan sevgi ve özdeşleşmeden kaynaklanan duygusal bağlılık, örgütten ayrılmanın yol açacağı maliyetten kaynaklanan devamlılık bağlılığı ve örgütte kalma yükümlülüğü hissetmekten kaynaklanan ilkesel bağlılık olarak üç boyut altında incelemiştir (Akt. Altun, 2010: 51; Eğriboyun, 2013: 49).

**Duygusal Bağlılık:** Duygusal bağlılık, örgüt üyesi olmaktan hoşnut olmayı, örgütle özdeşleşmeyi ve örgütü ilgilendiren konulara ilgi duymayı ifade eder. Duygusal bağlanma, örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmalarda en fazla incelenen bağlılık türü olmuştur. Allen ve Meyer (1990) duygusal olarak örgütle bağlılık gösteren bireyin kendini örgütün bir parçası olarak gördüğünden örgütün onun için büyük bir anlam ve önemi olduğunu söylemekte ve bu yönüyle duygusal bağlılığın örgütler tarafından en fazla arzulanan bağlılık türü olduğunu ifade etmektedirler.

**Devam Bağlılığı:** Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı ve bunu kabul etmeyi ifade eder (Çetin, 2004). Yani bir kişi herhangi bir örgütte kaldığı süre boyunca belirli bir emek sarf etmiş, başka bir deyişle yatırım yapmış olur. Devam bağlılığında kişi örgütten ayrılmanın algılanan maliyetine karşılık örgütte kalmaya devam etmenin yararlarını düşünür ve bu düşünce ya da bilinçle hareket eder

**Normatif Bağlılık:** Normatif bağlılıkta ise kişi örgütte kalmasının doğru ve ahlaki olduğunu düşündüğü için örgütte kalır (Meyer ve Allen, 1991:67). Bu bağlılık türünde ise örgüt üyeleri yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inandıkları için belli davranışları sergilerler (Balay, 2000: 22; Akt. Eğriboyun, 2013: 50).

### 2.1.13.2. Örgütsel Bağlılık Göstergeleri

Bir kişinin örgütsel bağlılığını gösteren bazı kıstaslar bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık göstergeleri pek çok araştırmada aşağıdaki gibi beş madde ile sıralanmaktadır (Akt. Eğriboyun, 2013: 40; Akt. Paker, 2009: 64-65; Akt. Tekingündüz, 2012: 17):

1. Örgütsel amaç ve değerleri benimseme
2. Örgüt için olağanüstü çaba ve özveride bulunabilme
3. Örgütte kalmak için güçlü bir istek duyma
4. Örgütle özdeşleşebilme
5. Örgütsel amaç ve değerleri içselleştirme

Mowday vd. ise (1982) örgütsel bağlılığın üç temel göstergesi olduğunu belirtmiştir (Akt. Paker, 2009: 48). Bunlar;

1. Örgütün amaçlarını ve değerlerini kabul etme ve bu değerlere sıkı sıkıya bağlanma,
2. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gayret gösterme,
3. Örgütün bir üyesi olarak kalma konusunda güçlü bir isteğe sahip olmadır.

Örgütsel bağlılığın sonuçları üzerine yapılan araştırmalarda ise yüksek bağlılığı olan çalışanların yeniliklere ve yaratıcılığa daha çok katkıda buldukları, örgütlerine yararlı olabilmek ve örgütü daha etkin kılabilmek için daha çok çalışmaya hazır oldukları, daha iyi performans gösterdikleri ve işe giriş çıkış oranlarının azaldığı vurgulanmıştır (Akt. Altun, 2010: 70).

#### **2.1.14. Eğitim Örgütleri Açısından Kavramların İncelenmesi**

Yapılan çalışmalarda, öğrencinin okula olan bağı birçok farklı kavramla açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin okulla olan bağı önemli bir konu olduğundan, literatürde farklı alanlarda yapılan çalışmalarda öğrencinin okula olan bağı ifade etmek için birçok kavram ortaya çıkmış ve bu kavramlar zaman zaman birbirini yerine de kullanılmıştır.

Öğrencilerin okula olan bağı ya da ilişkisini değerlendirirken bazı araştırmacılar okula bağlılık (school engagement, school bonding) kavramını seçmiş bir diğerleri bu durumu okula ait olma (school belonging) kavramıyla açıklamışlardır. Okula bağlılık konusunda yapılan araştırmalar arttıkça ortaya birçok ilintili kavram, terim ve ölçme aracı çıkmıştır (Libbey, 2004: 274). Eğitim bilimleri alan yazınında sıklıkla okula bağlılık (school engagement & school attachment & school bonding), okula aidiyet (school belonging), katılım (school involvement), okula yakın olma (school connectedness), adanmışlık, okulla özdeşleşme (identification with school) gibi kavramlar kullanılmıştır.



#### 2.1.14.1. Okula Yakın Olma

Okula yakın olma esasında okulun bir parçası gibi hissetme ve okulla bağlantılı olma anlamlarına gelmektedir. Öğrencinin devam ettiği okulla anlamlı bir ilişkisinin olması kendisini okula yakın hissetmesinden kaynaklanmaktadır (Arastaman, 2006: 16).

#### 2.1.14.2. Adanmışlık

Öğrencinin okula olan bağlılığını ifade etmede kullanılan bir diğer kavram adanmışlıktır. Yapılan araştırmalarda, öğrencinin adanmışlığının iki boyutu olduğu ifade edilmiş ve bunlar; ‘okulu ciddiye almak’ olarak adlandırılan *öğrenmeye adanma* ve ‘ders dışı sosyal etkinliklere katılım’ olarak adlandırılan *bulunulan yere adanma* olarak açıklanmıştır (Akt. Arastaman, 2006: 17). Öğrenmeye adanma boyutu bağlılığın bilişsel boyutunu, bulunulan yere adanma ise bağlılığın davranışsal boyutunu temsil eder.

#### 2.1.14.3. Okula Katılım

Okula katılım okula devam etme, derse önem verme, derste bir konuyla alakalı münazaralarda görev alma, sınıf içi ve ders dışı etkinliklere katılma gibi davranışları içerir. Finn (1989) okulla ilgili etkinliklere katılımın öğrenciyi başarılı olmaya sevk edeceğini, bu durumun da okulla özdeşleşmeye yol açacağını ve dolayısıyla öğrenci katılımını arttıracığını ifade etmiştir (Akt. Jackson, 2007: 15). Yani katılım ile özdeşleşme arasında döngüsel bir ilişki vardır. Öğrenci katılım gösterdikçe okulla özdeşleşecek, okulla özdeşleştikçe katılımı artacaktır. Eğer bu durum tersine döner de öğrenci katılım göstermezse, okulla özdeşleşemeyecek, zamanla okula katılımı ve devamı azalacak, hatta belki okulu bırakmaya kadar gidecektir.

#### 2.1.14.4. Okula Aidiyet

Goodenow ve Grady (1993) ait olmayı, öğrencilerin okul ortamında kişisel olarak kabul ve saygı gördüklerini ve desteklendiklerini algılama derecesi olarak ifade etmişlerdir. Maslow’a göre (1962) saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları karşılanmadan önce ait olma ihtiyacı karşılanmalıdır (Akt. Ma, 2003: 340).

Okula aidiyet duygusu öğrencinin, bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, okula dâhil edildiğine ve

desteklendiğine yönelik algısı olarak ifade edilmiştir (Goodenow, 1992a; Goodenow ve Grady, 1993) (Akt. Sarı, 2013: 148). Kendini okula ait hissedenen bir öğrencinin sınıf içi ve ders dışı etkinliklere gönüllü olarak katılması ve okuluna karşı olumlu duygular beslemesi beklenir. Okula aidiyet duyan öğrenciler aynı zamanda öğretmenlerinin ve okul arkadaşlarının kendilerini önemsediklerini algırlarlar (Adomnik, 2012: 21).

Yapılan araştırmalarda okula aidiyet duygusunun akademik başarı, motivasyon, öz yeterlik algısı, okula katılım, kişilerarası olumlu ilişkiler, okuldan memnun olma, okulda mutlu hissetme, geleceğe olumlu bakma gibi birçok olumlu özellikle pozitif yönde; okulu terk etme, kaygı, zorbalık, okula yabancılaşma, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi birçok olumsuz özellikle ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Sarı, 2013: 150).

#### **2.1.14.5. Okulla Özdeşleşememe**

Okulla özdeşleşmenin aksine, okulla özdeşleşemeyen bir öğrenci kendini okula ait hissetmez ve okula değer vermez. Böyle bir durumda öğrenci kendini kabul edilmiş bir üye olarak hissetmez, okul ortamında rahatsız ve yetersiz hisseder, okula yönelik öfkeli ve düşmanca bir tavır sergileyebilir, okuldan başka bir yerde olmak isteyebilir, öğrencide bağıllık duygusu hemen hiç yoktur ve öğrenci okulla ilgili güvensiz bir tutum içindedir (Voekl, 1997: 296). Okulla özdeşleşemeyen öğrencilerin, davranış sorunları, sosyal ve duygusal geri çekilme ve akademik başarısızlık gibi bir dizi zorlukla karşı karşıya kalma ihtimali artmaktadır (Adomnik, 2012:22).

Yapılan pek çok araştırmada (Finn, 1989; Fordham, 2000; Steele, 1999; Voekl, 1997) kültürel beklentiler, daha önceki okullardan edinilen olumsuz tecrübeler, okulun yapısal ve düzenleyici çevresi, basmakalıplık, yoksulluk ve arkadaş baskısı gibi etmenlerin öğrencilerin okulla özdeşleşmelerini engelleyebileceği ifade edilmiştir (Akt. Adomnik, 2012:22).

Okulla özdeşleşemeyen, okul etkinliklerine katılım göstermeyen ve okulda başarılı olamayan öğrenciler başarısızlık ve okulu bırakma riskiyle karşı karşıyadır. Öğrencilerin okul etkinliklerine katılması ise öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda öğrencilerin okulla özdeşleşmelerine ve akademik başarı

sağlamak için olumlu yönde performans sergilemelerine ön ayak olmaktadır (Akt. Fuhrman, 1999: 3).

#### **2.1.14.6. Okula Yabancılaşma**

Okula yabancılaşma okulla özdeşleşmenin karşıtı olarak ifade edilmektedir. Seeman (1975) tarafından yapılan bir araştırmada okula yabancılaşmanın altı boyutundan bahsedilmiştir. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, kültürel yabancılaşma, kendi kendine yabancılaşma ve sosyal izolasyon olarak ifade edilmiştir (Akt. Bankole, 2010:22).

#### **2.1.14.7. Devamsızlık ve Okul Terki**

Devamsızlık (school absence) öğrencilerin okula aralıklı gelmesi veya uzun süreli gelmemesidir. Okul terki (dropout) ise çeşitli sebeplerden dolayı bir öğrencinin okulu bırakması ya da eğitim sürecine herhangi bir şekilde devam etmemesi anlamına gelir (Aküzüm vd., 2014: 3).

Araştırmacılara göre okul terki ayrıık bir olay olmaktan ziyade gelişimsel bir süreçtir (Christenson ve Thurlow, 2004; Croninger ve Lee, 2001; Jimerson vd., 2000). Yani okul terki aslında okulun ilk yıllarından itibaren başlayan okuldan uzaklaşmanın ya da okula bağlanamamışlığın giderek artmasının bir sonucudur. Düşük katılım ile akademik ve davranışsal zorluklar genelde okula bağlanamamışlığın göstergeleri olmaktadır (Christenson ve Thurlow, 2004; Croninger ve Lee, 2001; Akt. Ahn, 2010: 14). Eğitsel amaçlara ulaşmak ve beklenen sonuçları elde etmek için böyle bir bağlanamamışlığı tersine çevirmek şarttır (Leithwood ve Jantzi, 2000: 117).

Yapılan çalışmalar, öğrencileri devamsızlığa ve okul terkine iten nedenler arasında okul ve eğitim sisteminden kaynaklanan unsurların da olduğunu göstermiştir. Öğrencinin okula veya öğretmenine karşı memnuniyetinin azalması onu okulu terk etme konusunda cesaretlendirmektedir (Reyes ve Jason, 1993; Şimşek, 2011; Akt. Aküzüm vd., 2014: 5). Buldukları kuruma yüksek düzeyde bağlılık hisseden ve kurumla amaç ortaklığı olan öğrencilerin öğrenimlerine ara vermelerinin ihtimali düşüktür (Sevinç, 2010: 32).

### 2.1.14.8. Okula Bağlılık

Okula bağlılık farklı isimler ve çeşitli tanımlar altında çokça araştırılan bir kavram olmuştur (örn. okul katılımı, okula yönelme, okulla özdeşleşme, öğrenci katılımı, okula bağlanma ve okula aidiyet). Tanımla alakalı bir görüş birliğine varılamasa da, okula bağlılık, öğrenci ile okul, okul çalışanları ve okul tarafından benimsenen akademik idealler arasındaki bağlılığı ifade eder (Akt. Jackson, 2007: 1). Okula bağlılık, okul ile ilgili olumlu şeyler hissetme, okula ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler içinde olmak olarak da ifade edilir. Alanyazında okula bağlılık kavramı; sınıf içi davranışlar, akademik performans, ders dışı sosyal etkinliklere katılım, kişilerarası ilişkiler ve okul toplumu olarak beş temel içerikle ele alınmaktadır (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Akt. Arastaman, 2006: 9). Okula bağlılık, okul çalışmalarını için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini söyleyebilme olarak da tanımlanmaktadır (Mengi, 2011: 6).

Okula bağlılığı yüksek öğrenciler genel olarak okulda başkalarının kabul görmüş, saygı duyulmuş, benimsenmiş ve desteklenmiş öğrencilerken, düşük düzeyde okula bağlılık gösteren öğrencilerde düşük motivasyon, akademik anlamda başarısızlık, yetersizlik, devamsızlık ve okul terki, madde kullanımı ile erken cinsel aktivite gibi durumlar rapor edilmiştir (Akt. Jackson, 2007: 1,2).

Finn'in (1989) bağlılık modelinde bağlılık çoklu bileşenlerden oluşan bir yapı olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle bağlılık hem psikolojik hem de davranışsal özellikleri ifade eder. Finn'e göre (1993) davranışsal bağlılık öğrencilerin okul ve sınıf etkinliklerine düzenli katılımı ile gösterilir. Duyuşsal bağlılık ise öğrencilerin okula ait olma ve okulla ilgili çıktılara değer verme derecesi ile belirtilir (okulla özdeşleşme; ait olma ve değer verme).

### 2.1.14.9. Okula Bağlılık Türleri

Okula bağlılık hem davranışsal hem de duyuşsal bileşenler içerir. Öğrencilerin dersle ilgili veya okul dışı etkinliklere katılımının derecesi davranışsal boyuta girerken, öğrencilerin okula ait olma ve okulla özdeşleşme dereceleri ise duyuşsal boyut kapsamına alınmıştır (Leithwood ve Jantzi, 2000: 117). Bazı araştırmacılar (Fredricks, Blumenfeld

ve Paris, 2004; Jimerson, Campos ve Greif, 2003) okula bağlılığı davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç tür olarak ele alırken bazıları ise (Schlechty, 2001) öğrencinin okuldaki çalışma ve ödevleri içselleştirme durumuna göre okul bağlılığını özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olarak beşe ayırmıştır (Akt. Mengi, 2011: 10). Başka bir çalışmada ise okula bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğu ve dört alt boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Bunlar akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik boyutlardır. Her bir alt boyutun ise farklı göstergeleri vardır. Örneğin, akademik bağlılık görevi zamanında yerine getirme, öğrenim boyunca edinilen kazanımlar, ödev tamamlama gibi değişkenlerden oluşurken, okula devam etme, isteyerek derse katılma, ders dışı etkinliklere katılım davranışsal bağlılığın göstergeleridir. Bilişsel ve psikolojik bağlılık boyutların göstergeleri ise daha içseldir ve daha az gözlemlenebilir. Öz-düzenleme, okulda edinilen kazanımların günlük yaşamdaki yerini algılama, öğrenmeye değer verme, kişisel amaçlar ve özerklik bilişsel bağlılık kapsamına girerken, özdeşleşme veya aidiyet duygusu, öğretmenler ve okul arkadaşlarıyla ilişkiler ise psikolojik bağlılık dahilindedir (Appleton vd., 2006: 429). Bu çalışmada davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere okula bağlılığın üç boyutundan bahsedilecektir.

**Davranışsal boyut**, bağlılığın katılım yönüyle ilintilidir. Finn (1989) davranışsal bağlılığı katılım kavramıyla açıklarken, duyuşsal bağlılığı özdeşleşme kavramıyla açıklamıştır (Akt. Finn ve Voekl, 1993: 249).

Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları içerir. Yani bir öğrencinin dersle ilgili etkinliklere veya ders dışındaki sosyal etkinliklere katılımı öğrencinin davranışsal olarak okula bağlılığını gösterir. Öğretmen öğrencinin çaba sarf edip etmediğine, öğrenirken yardım isteyip istemediğine ve anlamak için ısrarcı olup olmadığına bakarak davranışsal bağlılığı kolayca görebilir (Arastaman, 2006: 10). Katılım, öğrencinin düzenli olarak dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılımının derecesidir. Öğrencinin sınıf düzeyi ilerledikçe katılımın türleri de daha ayrıntılı bir hal alabilir. En temel seviyede katılım öğrencinin öğretmeni dinleyerek, derse katılarak ve ödevlerini yaparak okula ve derse devam etmesi anlamına gelir. Eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için bu davranışların yerine getirilmesi gerekir (Finn ve Voekl, 1993: 249).

Bir öğrencinin davranışsal bağlılığını değerlendirirken ilk olarak okul ve sınıf kurallarına uyma, zarar verici davranışlarda bulunmama gibi temel kıstaslara dikkat edilir. Bundan sonraki adımda akademik görevler, öğrenmeye katılım, sorular sorma,

sınıfta dikkatli olma, odaklanma ve enerji harcama gibi davranışlara dikkat edilir. Son olarak yönetim ve spor etkinlikleri gibi okulla ilgili ve ders dışı sosyal etkinliklere katılıma bakarak davranışsal bağlılık incelenebilir (Akt. Mengi, 2011: 9).

**Duyuşsal bağlılık** ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tepkilerden oluşmaktadır. Duyuşsal bağlılık özdeşleşme kavramıyla eş tutulmuştur. Duyuşsal bağlılık öğrencinin okulda mutlu olması, okula ve derse ilgi göstermesi ve okula yönelik olumlu duygular beslemesidir.

Duyuşsal bağlılık, okulla ilgili bileşenleri tanımlarken hissedilen olumlu duyguları, coşkulu olma, olumlu düşünme, meraklı olma ve ilgili olma gibi durumları içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004; Akt. Arastaman, 2006: 11). Sınıf arkadaşlarına ve okula olan olumlu-olumsuz tepkiler duyuşsal bağlılık kapsamına girmekte ve duyuşsal bağlılık okulla öğrenci arasında bağlar oluşturarak kişinin çalışma isteğini etkilemektedir (Akt. Ahn, 2010: 15). Araştırmalar öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından sergilenen sosyal destek davranışlarının, okul bağlılığının davranışsal ve duyuşsal boyutları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkartmıştır (Akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013: 296).

Okul bağlılığının üçüncü boyutunu oluşturan **bilişsel bağlılık** ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik yatırım olarak ele alınmaktadır (Akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013: 295). Zor kazanımları edinmek ve fikirleri kavramak için gereken çabayı harcama istekliliği bilişsel yönden bağlı öğrencilerin özellikleridir (Akt. Ahn, 2010: 15). Öz yeterlik algısı yüksek, sorunlarla başa çıkma stratejileri kullanabilen, verimli çalışma yöntemlerini bilen ve uygulayabilen ve içten denetimli öğrencilerin bilişsel bağlılığının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Alanyazında bilişsel bağlılık stratejik ve öz düzenleyici (self-regulating) olma şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Arastaman, 2006: 12). Ön hazırlık ve plan yapma, özetleme, hatırlamaya çalışma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, analiz yapma ve konuyu derinden anlamaya çalışma gibi meta-bilişsel öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin bilişsel bağlılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik anlamda başarı sağlayabilmek için öğrencinin davranışsal ve duyuşsal açıdan bağlılığının olması yeterli değildir. Çünkü öğrenci, hiç kimseyle konuşmadan dersi dinliyormuş gibi yapıp, öğretmene bakıp, başka şeyler düşünüyor olabilir (Akt.

Arastaman, 2006: 12). Bu öğrenmek için yeterli değildir. Öğrencilerin ders sırasında konuyu derinden anlamaya çalışması, akıl yürütmesi, öğrenme stratejilerini bilip bunları uygulayabilmesi, analiz yapabilmesi ve öğrendiği şeyin okul dışında ne işe yaradığını bilmesi ve idrak etmesi gerçek bir öğrenme için gereklidir. Bu şekilde öğrenci bilişsel olarak okula bağlı olduğunu ortaya koyar.

Okula bağlılık üç boyut olarak incelense de bu boyutları birbirinden ayrı düşünmek imkansızdır. Yani davranışsal bağlılık ile ilgili davranışlar duyuşsal ve bilişsel bağlılığı da etkileyecektir. Örneğin dersle ilgili etkinliklere katılan bir öğrencinin akademik anlamda başarısının artması ve bunun sonucu olarak okulu daha çok sevmesi beklenir. Okulunu daha çok seven bir öğrenci ise daha fazla katılım göstermek isteyecektir.

Öğrencinin okula bağlılığını arttırmak için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bir öğretmen öğrencinin okula bağlılığını etkilemesi beklenen gelir düzeyi, sosyo-ekonomik şartlar veya öğrencinin aile ortamını değiştiremeyebilir (Akt. Appleton vd., 2006: 431). Ancak öğrencinin bağlılığını arttırmak için bağlılık türlerine odaklanarak ders esnasında veya okul ortamında gerekli önlemleri alması öğrencinin bağlılığına olumlu yönde katkı sağlayabilir.

### **2.1.15. Okulla Özdeşleşme**

Özdeşleşme öğrencilerin kendilerini okula ait hissettikleri zaman oluşur. Yani hem öğrenciler kendilerini okulun bir parçası olarak görür hem de okul onların hayatında önemli bir yer tutar. Bazı araştırmacılar “okul üyeliği” adı altında okulla özdeşleşme hakkında çalışmışlardır (örneğin Goodenow, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, ve Fernandez, 1989). Okulla özdeşleşme, öğrencinin dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılmaya devam etmesiyle ve performanslarının ödüllendirilmesiyle zamanla oluşur. İçselleşmiş bir özdeşleşme hissi ise öğrencinin derse ve okula aktif katılımını sürdürmeye yardım eder (Finn ve Voekl, 1993: 250). Böylece bir döngü oluşur. Katılım-özdeşleşme modeli, aynı zamanda okulla özdeşleşmenin öğretmene bir tepki verme ve dersle ilgili etkinliklere katılma isteğiyle başladığını gösterir (Adomnik, 2012: 26).

Okula bağlılık üç boyuttan oluşmaktadır; davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık. Davranışsal bağlılık katılım ile ilişkilendirilirken duyuşsal bağlılık

özdeşleşme kavramıyla ilgilidir (Finn, 1989). Yani okulla özdeşleşme kavramı bağlılığın duyuşsal boyutuyla denk tutulabilir. Finn ve Rock (1997), dört katılım düzeyinden bahsetmektedir ve bu katılım düzeyleri ile öğrencinin okulla özdeşleşmesi arasında güçlü bir olumlu ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Birinci düzey katılımında öğrenci, okula gitmeyi kabullenir, okula hazırlık yapar ve derse katılır. İkinci düzey katılımında, öğrenci, sınıfta girişimcidir, coşkuludur, derslere fazladan zaman ayırır. Üçüncü düzey katılımında, öğrenci, ders dışı sosyal etkinliklere de katılır. Dördüncü düzeyde ise, öğrenci, üç düzey etkinlikler yanında, okul yönetimiyle ilgili etkinliklere de katılır (Leithwood ve Jantzi, 2000: 421).

Voekl (1997: 296) okulla özdeşleşmenin iki bileşeni olduğunu ve bunları öğrencide oluşan okula ait olma hissiyatı ve öğrencinin okula ve okulla ilgili konulara değer vermesi olarak ifade etmiştir.

Öğrencinin okulla özdeşleşmesi (bağlılığın psikolojik boyutu) ile öğrencinin okul faaliyetlerine katılımı (davranışsal boyutu) arasında ilişki vardır. Ayrıca okulun sahip olduğu özellikler, şartları ile öğrencilerin okulla özdeşleşmeleri arasında yine anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Leithwood ve Jantzi, 2000: 421). Yapılan çalışmalarda özdeşleşme sağlayan öğrencilerin okula katılım veya davranışsal bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu öğrenciler okulla ilintili başarılarla değer verirler (Leithwood ve Jantzi, 2000: 428).

Finn (1989) okulun ilk yıllarından itibaren okulla özdeşleşme duygusu gelişmeyen öğrencilerin ise okula gelmeme, ders devamsızlığı, okulu bırakma, sınıf içinde zarar verici davranışlarda bulunma gibi istenmeyen davranışlar açısından risk altında olduklarını belirtmiştir (Akt. Arastaman, 2006: 16).

Özdeşleşme kavramı birçok alanda sosyal bilimciler tarafından kullanılmıştır ancak her zaman özünde bir “benzeşme maksadı” barındırır. Örneğin “özdeşleşme” kavramı bir kişinin başka birine (anne-baba ya da arkadaş gibi) olan bağlılığını ifade eder (Adomnik, 2012:20; Voekl, 1997:295). Gelişim psikologları adölesan gelişimi etkilediği için bu tür bir özdeşleşme üzerine odaklanmışlardır (Ainsworth 1973; Erikson 1959). Özdeşleşme bir kişi ile bir kurum arasındaki bağlılığı da temsil edebilir (örneğin öğrenci ile okul) (Berrueta-Clement vd. 1984; Kulka vd. 1980; Rabinowitz ve Hall 1977). Bu bakış açısına göre kişi beklentilerini, değerlerini, inançlarını ve alışkanlıklarını temsil



ettiğini düşündüğü yer ile özdeşleşme yoluna gider. Okulun öğrencilerin hayatının önemli bir parçası olduğu çocukluk ve ergenlik yıllarında okul, öğrencinin kendi görüş alanının merkezi konumunda olabilir (Voekl, 1997:295). Ergenliğin orta (16-18 yaşlar arası) ve son (16-18 yaşlar arası) dönemlerinde okul başarı için (Dornbusch, Herman ve Morley, 1996) ve kimlik gelişimi için (Harter, 1990), önemli hale geldiğinde öğrencilerle okul arasında bağlar oluşur. Bu bağlar okulla özdeşleşmeyle ilgilidir (Voekl-Finn ve Frone, 2004: 117).

Gelişim ve eğitim psikolojisi alanında yapılan çalışmalarda okula bağlılığın öncüllerinin bireysel, aile, akran, okul ve cemiyet düzeylerinde meydana geldiği ileri sürülmüştür (örneğin Benner, Graham ve Mistry, 2008). Doğal olarak bir dizi sosyal ajanların (arkadaş, öğretmen, anne-baba gibi) okul bağlılığını etkilediği belirtilmektedir. Bunlar arasında ise öğretmen faktörü en çok ilgiyi çeken olmuştur (Fredricks vd., 2004). Okulu bırakma riskine karşı öğretmen desteği çok önemli bir etkidir (Akt. Perry, Liu ve Pabian, 2009: 274). Yapılan başka bir araştırmada ise öğrenciler dikkatli, saygılı ve yardımsever olan öğretmenlerin kendilerine karşı ilgili ve şefkatli olduklarını düşündüğü, bu durumun da öğrencilere bir ait olma algısı verdiği ve akademik bağlılıklarını geliştirdiği ileri sürülmüştür (Akt. Ma, 2003: 341).

#### **2.1.15.1. Okulla Özdeşleşme Boyutları**

Okulla özdeşleşme ait olma ve değer verme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Finn (1989) ait olmayı, öğrencinin kendini okulun önemli bir parçası olarak görmesi ve okulun öğrenci yaşamında önemli bir rolü olması olarak açıklamıştır. Değer verme ise okulla ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinden zevk alma ve bunların öğrenci için değerli olması anlamlarına gelmektedir. Voekl'a göre (1997:296) öğrenci okula ve okulla ilgili olan şeylere değer vermediğinde ve bunun sonucu olarak okula karşı aitlik hissedemediğinde okulla özdeşleşme gerçekleşmeyecektir.

Okul çağının ilk yıllarında okulla veya dersle ilgili etkinliklere katılım gösteren bir öğrencinin bu katılımı eğer dışsal ödüllerle pekiştiriliyorsa öğrencide ait olma algısının oluşma ihtimali artmaktadır (Adomnik, 2012:26).

Bu çalışmada okulla özdeşleşme Finn (1989) tarafından açıklandığı üzere iki bileşenden oluşmuştur; okula ait olma ve okulla ilgili çıktılara değer verme. Ait olma

duygusu öğrencide oluşan, okul ortamının bir parçası olduğu hissidir. Öğrenci aynı zamanda okulu kendi yaşantılarının önemli bir elementi olarak görür. Değer verme ise eğitsel amaçlara ve başarıya ulaşmadan duyulan memnuniyeti ifade eder. Okula ait olma aynı zamanda okulun önemli bir üyesi olma, okulda kabul ve saygı görme, okulun bir üyesi olmaktan gurur duyma ve öğrencinin öz-tanımını yaptığıında okulu da bu tanıma dahil etmesi gibi duygu ve durumları içerir.

Değer verme kavramı, okula hem bir kurum olarak hem de kişisel gelişime olanak sağlayan bir araç olarak değer vermek, anlamına da gelir. Yani öğrenci okulu toplumun merkezi bir kurumu olarak görür ve derste öğrendiği şeylerin kendi içinde önemli olduğunu ve kişisel yaşam hedeflerini gerçekleştirmede okulun önemli bir araç olduğunu hisseder.

Özetle, özdeşleşme öğrencinin okula bağlanma ve onu hayatına dahil etme derecesi anlamına gelir. Bu durumun aksine okulla özdeşleşemeyen öğrenciler ait olma ve değer verme gibi hislere sahip olmayabilir. Kendilerini okulun kabul görmüş bir üyesi gibi hissetmezler, okula uyum sağlama algıları çok azdır ya da yoktur, okul ortamında kendilerini rahat veya yeterli hissetmezler, okulu hayatlarına dahil etmede başarısız olurlar, okula karşı öfke veya düşmanlık duyabilirler, okulda olmaktansa başka bir yerde olmayı tercih ederler, bağlılık duyguları neredeyse yoktur ve okula ve onu temsil eden kişilere karşı güven duymazlar (Voekl, 1997: 296).

#### **2.1.15.2. Okulla Özdeşleşen Öğrenci Özellikleri**

Ergenlik döneminde tüm sosyal çevrelerdeki gençler kimlik gelişiminin bir parçası olan “Ben kimim?” sorusuyla yüzleşmişlerdir (Marcia, 1980). Aslında birçok psikolog ergenlik dönemini kişilik gelişimi için psikososyal keşfin yapıldığı bir zaman olarak tasvir etmişlerdir (Harter, 1990). Bu sürecin bir parçası olarak ergenler kim olmayı istediklerini ve gelecekte ne olmayı beklediklerini anlamaya çalışır. Özellikle anlamlı, gelecek odaklı bir yaklaşımın öğrencilerin okul ortamındaki davranışlarını ve motivasyonlarını düzenlediği kabul edilmektedir (Kracke, 1997) (Akt. Perry, Liu ve Pabian, 2009: 272). Bu sebeple okulla özdeşleşme, öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeleri, okullarına değer vermeleri ve olumlu bir kimlik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü değer verilen kişilerle veya kurumlarla oluşturulan bağlar, değer verilen kişinin duygu ve düşüncelerini, kurumun kurallarını ve işleyişini dikkate

almayı getirmekte, bu bağ riske atılmayacak kadar değerli olunca da öğrenciler, değer verdikleri kişilerin onlar hakkındaki düşüncelerini ve kurumun kurallarını dikkate alarak davranmaktadırlar (Ünal ve Çukur, 2011: 548-549).

O halde bir öğrenci okula aidiyet hissettiğinde, okulda kabul gördüğünde veya okula bağlılık duyduğunda bunu algılayış şekli ile psikolojik sonuçları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Çocuk diğerleriyle olumlu bir yakınlık kurduğunda, içsel güdülenmesi artar, güçlü bir özdeşleşme kurar, başkalarının özerkliğini kabul ederken kendini de özerk hisseder ve kendi davranışlarını sınıf ve okul kuralları ile uyumlu hale getirir (Osterman, 2000; Akt. Arastaman, 2006: 51). Bu sebeple öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, öğrencilerle okulları arasında güçlü bağların oluşması için özdeşleşmeye etki eden faktörleri ve okulla özdeşleşen öğrenci özelliklerini bilmeleri gerekir. Günümüzde gerek akademik açıdan öğrenci başarılarının düşük olması gerekse sınıf ve okul içindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının yaygınlaşması eğitim alanında çalışanların üzerinde durdukları bir konu olmuş ve bu konu hakkında yapılabilecekler araştırılmıştır. Çünkü yapılan pek çok araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulla özdeşleşme öğrencilerin akademik performanslarını etkilemektedir (Steele, 1992; Osborne, 1995, 1997; Steele ve Aronson, 1998; Voelkl, 1996, 1997; Akt. Rainey, 2010: 23).

“Okuldan Uzaklaşma” adlı çalışmada Finn (1989), okula bağlılığın, öğrencilerin devamlı olarak okula katılımlarının bir sonucu olduğunu ve öğrencilerin akademik performanslarını etkileyeceğini ifade etmiştir. Başarı elde edildikçe öğrencinin saygınlığı artacak, okula olan bağlılığı veya okulla özdeşleşmesi ilerleyecektir (Akt. Leithwood ve Jantzi, 2000: 118). Buradan hareketle okulla özdeşleşen öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha saygın hisseden bireyler olduğu söylenebilir. Başarı için güdülenmiş bireyler, okulda rahat hissetme, sınıfta kabul edilebilir davranışlar sergileme, kurallara uyma gibi davranışlar yansıtabilir (Voekl, 1997: 295).

Okula bağlılığın öğrencilerin sapkın ve hatalı davranışlarını azalttığı, öğrenci motivasyonunu ve yeterliliğini arttırdığı ve öğrencilerin okul ortamını daha olumlu hissetmelerine olanak sağladığı yapılan pek çok araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazılarıdır (Akt. Nickerson vd., 2011:830). Bu sonuçlardan yola çıkarak okula bağlılık veya okulla özdeşleşme gösteren öğrencilerin istenmeyen davranışları daha az gerçekleştirdiklerini, akademik açıdan başarılı olmak için daha çok güdülenmiş

olduklarını, öz-yeterlik algılarının daha yüksek olabileceğini ve okula karşı daha olumlu tutumlar sergileyebileceklerini söylemek mümkündür.

Goodenow (1993:297) “okula ait olma veya psikolojik üyelik” kavramını öğrencinin okul ortamında kabul ve saygı görme, ortama dahil edilme ve başkalarınca desteklenme gibi algıları olarak ifade etmiştir. Öğrenciler okula değer verdikçe akademik anlamda performansları daha iyiye gidecektir. Sosyal kontrol kuramcılar kuruma bağlılık gösteren bir kişinin saldırgan davranışlar gösterme ihtimalinin daha az olduğunu varsaymışlardır (Voekl, 1997: 297).

Öğrencinin dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılımında veya okulla özdeşleşme algısında yaşanan olumsuz değişiklikler ise olası problemlerin habercisi olabilir ve derhal müdahale edilmesi gerekir (Lloyd, 1978; Akt. Leithwood ve Jantzi, 2000: 117). Finn’e göre (1989) öğrenciler okulla özdeşleşmedikçe okula katılımları daima sınırlı kalacaktır. Okulla özdeşleşmemenin, okulda yaşanan şiddet olaylarının haricinde başka toplumsal sonuçları da vardır. Çocuk çetelerinin doğası ve oluşumları üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerde okula aidiyet duygusunun olmaması halinde bu tür sorunların artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Ma, 2003: 340).

Okulun ilk yıllarından itibaren dersle ilgili veya ders dışı etkinliklere katılmayan ve dolayısıyla okulla özdeşleşemeyen öğrencilerin derste olumsuz davranışlar gösterme, devamsızlık yapma, okulu asma, suç işleme ve okul terki gibi kötü sonuçları yaşama ihtimalleri artmaktadır (Akt. Finn ve Voekl, 1993: 250).

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. Okulla Özdeşleşme Konusunda Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Meydan ve Polat (2013) yaptıkları çalışmada okulla özdeşleşme ile akademik başarı ve öz disiplin arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara’daki bir üniversitenin mühendislik fakültesinde öğrenim gören 506 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 10’u yabancı uyruklu geri kalanları ise Türk’tür. 8’i bayan, 498’i ise erkektir. Veri toplama aracı olarak, öz disiplini ölçmek için beş faktör kişilik ölçeğinin öz disiplin boyutunu ölçen bir alt ölçek kullanılmıştır. Özdeşleşme

düzeyini belirlemek içinse altı sorudan oluşan Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri değişmektedir. Yani birinci sınıfta bulunan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrencilerden, üçüncü sınıftaki öğrencilerin özdeşleşme düzeyleri de dördüncü sınıftaki öğrencilerden yüksektir.
- Yaş ve sınıf değişkenleri kontrol altındayken öz disiplin örgütsel özdeşleşmeyi yordamaktadır ancak akademik başarı örgütsel özdeşleşmeyi yordamamaktadır.
- Öz disiplini yüksek olan öğrencilerde örgütle özdeşleşme daha fazladır.
- Akademik başarı örgütsel özdeşleşme üzerinde etkili değildir.

Sarı (2013) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin okula aidiyet duygusunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Adana ili Yüreğir merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıf düzeyinden 274 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 18 maddeden oluşan ve Türkçeye uyarlaması önceden araştırmacının kendisi tarafından yapılan “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kendilerini orta derecenin biraz üzerinde okula ait hissetmektedir. Cinsiyet değişkeni ile okula aidiyet duygusu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, ancak kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise okula aidiyet duygusu en fazla olan dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Yani sınıf düzeyi yükseldikçe okula aidiyet duygusu azalmaktadır. Akademik başarı ile okula aidiyet duygusu arasında pozitif yönde anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri daha yüksektir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile okula aidiyet duygusu arasında da anlamlı farklılık saptanmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip liselerdeki öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha düşük çıkmıştır.

Kalaycı ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları ile okul bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Çankırı ili merkez ilçesine bağlı farklı tür liselerde öğrenim gören toplam 5814 kişilik öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 410 öğrenciye “Okul Bağlılığı Ölçeği” ve “Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının orta düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Ayrıca okul yaşamının niteliği ile okula bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmada son olarak okul yaşamı niteliğine ilişkin alt-boyutların, okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı oldukları da belirlenmiştir.

Savi (2011), çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığı araştırmada toplam 708 ilköğretim öğrencisinden veriler elde etmiştir. Yapılan araştırma sonucu bu ölçeğin okula bağlanma durumunu ölçmek için yeteri düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okula bağlandıkları ve küçük yaşta öğrencilerin büyük öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bağlanma gösterdikleri elde edilen bulgular arasındadır.

Mengi (2011) yüksek lisans tezinde, ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın örneklemini İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinde genel lise, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, ticaret meslek lisesi ve teknik liselerde öğrenim gören, tesadüfi olarak seçilmiş 623 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin okula bağlılıklarının sosyal destek ve öz yeterlik inançları ile okul türü, alan adı, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarı durumu, ailenin ekonomik durumu, anne-babanın çalışma ve birlikte olma durumu, kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Sosyal destek, öz yeterlik inancı ve okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha fazladır.
- Fen Bilimleri alanındaki öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

- Akademik başarı arttıkça aileden ve öğretmenden algılanan sosyal destek artmaktadır. Normal akademik başarıya sahip öğrencilerin okula bağlılıkları ve öz yeterlik inançları daha yüksektir.
- Tek çocuklu ailelerde aile desteği en yüksek olmaktadır. Ailelerde birinci çocuklar okullarına en bağlı çocuk olmaktadır.
- Okula bağlılık düzeyleri bakımından 10. sınıf öğrencilerinin bağlılıkları 11. sınıf öğrencilerinde daha fazladır.

Özdemir (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, algılanan örgütsel destek ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemiştir ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Sevinç (2010) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi bakış açılarından üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel, duygusal ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişkileri, öğretim elemanlarının nitelikleri, öğretim süreci ve bununla ilgili öğrencilerin bazı kişisel özellikleri öğrencilerin akademik uyumlarını etkilemektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde, sosyal ve kültürel etkinliklerde ve boş zamanları değerlendirmede yaşanan zorluklar ise öğrencilerin sosyal uyumlarını etkilemektedir. Öğrencilerin bazı kişisel problemleri ile üniversiteden beklentiler öğrencilerin kişisel ve duygusal uyumlarını etkilemektedir. Sonuç olarak da bu boyutların birinde yaşanan bir uyumsuzluk diğer boyutları da etkilemekte ve genel olarak öğrencilerin üniversiteye uyumlarında bir olumsuzluk gözlenmektedir.

Arastaman (2006) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 65 kamu lisesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri ve bu liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmış ve araştırma, 17 kamu lisesinde öğrenim gören 408

öğrenci, bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ve bu okullarda görev yapan yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek için 27 maddeden oluşan “okul bağlılığı” anketi öğrencilere uygulanmıştır. Okul bağlılığını azaltan nedenleri belirlemek içinse 22 maddeden oluşan “öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenler” anketi ve “okul bağlılığını arttırıcı önlemler” anketi öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

- Öğrenciler ankette bulunan maddeler arasından en çok “Liseden sonra üniversiteye devam etmek istiyorum.”, “Okulda yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum.” ve “Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm.” maddelerine katılmışlardır. Öğrencilerin en az katıldıkları maddeler ise “Sınıfta zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederim.”, “Okulda öğrendiğimiz şeylerle ilgili olarak daha çok öğrenmek için başka kitaplar okurum.” ve “Öğretmenlerim öğrencilerle iyi iletişim kurarlar.” maddeleridir.
- Araştırmaya katılan kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir.
- Annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin bağlılık durumları azalmaktayken babanın eğitim durumuyla öğrencilerin bağlılık durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin okula bağlılık düzeyi azalmaktadır.
- Öğrenciler okula karşı davranışsal olarak bağlılık göstermektedir. Bilişsel bağlılık düzeyleri düşük bulunmuştur.
- Öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenler alt boyutlarına göre öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlerin başında sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin okulda mutlu olmaması ve öğrencinin başarılı olacağına inanmaması gelmektedir.
- Yöneticilere göre ise okul bağlılığını azaltan nedenler, öğrencilerin okulda mutlu olmaması, öğrencilerin kendini okula ait hissetmemesi ve öğretilen konuların öğrencinin ilgisini çekmemesidir.



### 2.2.2. Okulla Özdeşleşme Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Adomnik (2012) tarafından yapılan araştırmada otonomi (özel belirlenim / kendi geleceğini belirleme), okulla özdeşleşme ve okul iklimi kavramları ile öğrencilerin cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin öğrencilerin gelecekteki öğrenimleriyle ilgili düşünceleri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya üç okuldan 496 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okulla Özdeşleşme Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan anketler elendikten sonra 458 öğrencinin anketinden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; otonomi, okulla özdeşleşme ve okul iklimi değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri ve etnik kökenleri onların gelecekteki öğrenim durumlarına yönelik düşüncelerini etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin başarılı olmaları için sadece motivasyonun yeterli olmadığı bunun yanında olumlu bir okul ikliminde öğrencilerin okulla özdeşleşmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü olumlu ve destekleyici olarak algılanan bir okul ortamında, öğrencilerin okula değer vermesi ve kendilerini okula ait hissetmeleri muhtemeldir. Kendini okula ait hisseden ve güçlü bir otonomi algısı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olabilecekleri ve öğrenimleriyle ilgili geleceğe yönelik amaçlarını gerçekleştirmede daha çok güdülenmiş olabilecekleri vurgulanmaktadır.

Witkow, Gillen-O’Neel ve Fuligni (2012) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, iki yıllık yüksekokul öğrencileri ile dört yıllık fakülte öğrencilerini okulla özdeşleşme düzeyleri ve etnik kökenleri üzerinden kıyaslamaktır. Araştırmaya Latin Amerikalı, Asyalı ve Avrupalı olmak üzere 373 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilere önce lise son sınıftayken anket uygulanmış, demografik bilgilerine ve okulla özdeşleşme düzeylerine ulaşılmıştır. Liseden mezun olduktan iki yıl sonra öğrencilere tekrar ulaşılmış ve onlardan gittikleri üniversite, arkadaşları ve üniversite ortamları hakkında bilgiler alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, lise son sınıftayken öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrenciler üniversiteye geldiklerinde bu durum farklılaşmıştır. İki yıllık bölüm okuyan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri lisedekine oranla azalırken, dört yıllık bölüm okuyan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinde artış

gözlenmiştir. Araştırmacılara göre, bu durum iki yıllık bölüm okuyan öğrencilerin aile yanında okumaları ve bu sebeple arkadaşlarıyla daha az vakit geçirerek ders dışı etkinliklere daha az katılmalarından; dört yıllık bölüm okuyan öğrencilerin ise çoğunluğunun kampüs içerisinde bulunan yurtlarda kalmaları ve okul arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmelerinden kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin etnik kökenleri ile okula bağlılıkları arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Avrupa kökenli öğrenciler Asyalı ve Latin Amerikalı öğrencilere göre ders dışı etkinliklere daha fazla katılmaktadır ve bu öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir.

Lam vd. (2012) son yirmi yılda dünyanın pek çok ülkesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek notlar aldığı olgusu üzerinden yola çıkarak bir araştırma yapmışlardır. Kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları ve okula bağlılıkları arasındaki farklılığın sebebini araştırmak için 12 ülkeden (Avusturya, Kanada, Çin, Kıbrıs, Estonya, Yunanistan, Malta, Portekiz, Romanya, Güney Kore, İngiltere ve ABD) yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıfta okuyan 3420 öğrenciden elde edilen verilerle incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin akademik başarıları ve okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha fazladır. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla öğretmen, anne-baba ve akran desteği almaktadırlar. Okul bağlılığı, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynarken; cinsiyet, okul bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynamamaktadır. Öğretmen, anne-baba ve akran desteği ile akademik başarı arasında anlamlı farklılık vardır. Bunlar arasında akademik başarıyı en çok etkileyen öğretmenden alınan destektir. Yine öğretmen desteği, anne-baba ve akran desteğine kıyasla öğrencinin okula bağlılığını daha çok etkilemektedir. Bu da öğretmenlerinden daha fazla destek ve ilgi gören öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasında diğer öğrencilere göre daha fazla şans elde edebileceklerini göstermektedir.

Perry, Liu ve Pabian (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul bağlılığının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin kariyer hazırlığının, bu kariyer hazırlığı için anne-baba ve öğretmen desteğinin okul bağlılığını geliştirmede birbiri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacılar dört hipotez öne sürmüşlerdir. Bunlar:

- Kariyer hazırlığı, öğrencinin okula bağlılığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.

- Öğretmen desteği, okul bağlılığı ve kariyer hazırlığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Anne-baba desteği, kariyer hazırlığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- Okul bağlılığı öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Bu hipotezleri doğrulamak için araştırmada yaşları 11 ile 19 arasında değişen ve çoğunluğunu lise öğrencilerinin oluşturduğu 285 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada okul bağlılığını ölçmek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan biri Voekl (1997) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” ve Dornbusch ve Steinberg (1990) tarafından geliştirilen “Okul Bağlılığı Anketi”dir. Yapılan analizlere göre, kariyer hazırlığı okul bağlılığı üzerinde; okul bağlılığı ise öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen desteği, okul bağlılığı ve kariyer hazırlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak öğretmen desteğinin kariyer hazırlığı üzerindeki etkisi okul bağlılığı üzerindeki etkisinden daha fazla bulunmuştur. Anne-baba desteği kariyer hazırlığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olsa da öğretmen desteği kariyer hazırlığı üzerinde anne-baba desteğinden daha büyük bir etkiye sahiptir. Araştırmacılara göre, bu durum yoksulluk, işsizlik, aile içindeki olumsuz yaşantılar gibi sorunlardan kaynaklanabilir. Bunun için öğrenciler için kariyer planları yapmada öğretmenler önemli rol oynamaktadır.

Veli ve öğrencilerin okula güven duymalarının okulla özdeşleşme üzerindeki etkilerini belirlemek için Mitchell, Forsyth ve Robinson (2008) tarafından yapılan araştırmada, veli ve öğrenci güven duygusunun ilişkili olduğu ve bu güven duygusunun okulla özdeşleşmeyi yordadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulla özdeşleşme ilkökul seviyesinde daha fazladır ve sınıf düzeyi arttıkça özdeşleşme ve güven duygusunda azalma görülmektedir.

Jackson (2007), doktora tezinde öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Okula bağlılığı etkilemesi muhtemel faktörler olarak zihin sağlığı, cinsiyet, akademik başarı, ders dışı aktivitelere katılım, akran sosyal desteği ve okul personelinin sosyal desteği ile öğrencinin okula bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Jackson araştırmasında 252 tane yaşları on beş ile on dokuz arasında değişen 10. ve 11. sınıf öğrencisinden elde ettiği verileri kullanmıştır.

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini ölçmek için Voekl (1996) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” ve öğrencilerin öğretmenlerini ve arkadaşlarını ne ölçüde destekleyici gördüklerini belirlemek için Harter (1985) tarafından geliştirilen “Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Bunların dışında, öğrencilerin zihinsel sağlık durumlarını belirlemek için Achenbach (1991) tarafından geliştirilen bir ölçme aracı ve öğrencilerin ders dışı aktivitelere ne ölçüde katıldıklarını belirlemek için bir form kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bilgi sahibi olmak için önceki yıla ait not ortalamaları hesaplanmış ve okul kayıtlarından öğrencilerin 8. sınıfta girdikleri değerlendirme sınavına ilişkin puanlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; önceki yıla ait akademik başarı, zihin sağlığı, sosyal destek ve ders dışı aktivitelere katılım öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu değişkenler arasından hem kız hem de erkek öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri üzerinde en çok etkiye sahip olan okul personelinin desteğidir. Önceki yıla ait akademik başarı ve akran desteği okul bağlılığı üzerinde en az etkiye sahiptir. Beklenenin aksine cinsiyet ve okul bağlılığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Appleton, Christenson, Kim ve Reschly (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bakış açısından onların bilişsel ve psikolojik bağlılıklarını ölçmek için tasarlanmış ölçme aracını geliştirmek ve ön geçerliliğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1931 tane dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur ve bu öğrenciler etnik ve ekonomik açıdan farklılık göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin okula bağlılıklarının önemi vurgulanmış ve bağlılıkla güdülenme arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Hazırlanan ölçeğin daha genel bir okula bağlılık algısını ölçmeye çalıştığı söylenmiş ve daha belirli sonuçlar için başka araştırmaların da yapılabileceği vurgulanmıştır.

Libbey (2004), öğrenci-okul ilişkisini incelediği araştırmada, alan yazında yer alan, öğrencilerin okulla bağlılığını ifade eden birçok kavramın ve ölçme aracının bulunduğu dikkat çekmiş ve bu kavramların açıklamasını yapmıştır. Çalışmada, hemen hepsi öğrencinin okula bağlılığı anlamına gelen “positive orientation to school / okula uyum, school attachment / okula bağlılık, school bonding / okula bağlanma, school climate / okul iklimi, school connection / okula bağlılık, school context / okul bağlamı, school engagement / okula bağlılık, school involvement / okula bağlılık, student satisfaction with school / öğrencinin okuldan memnun olması, student identification with

school / öğrencinin okulla özdeşleşmesi, teacher support / öğretmen desteği” kavramlarına ve bu konularda çalışma yapan araştırmacılara ve ölçme araçlarına yer verilmiştir. Sonuç olarak kendilerini okula bağlı hisseden ve öğretmenleri tarafından desteklenen öğrencilerin daha başarılı olacağına değinilmiştir.

Finn ve Frone (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin akademik başarıları ile kopya çekme arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmanın örneklemini 16-19 yaş aralığındaki 315 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, düşük seviyedeki okulla özdeşleşme, kopya çekme ihtimalini arttıran zayıf performansla ilgili bir risk faktörü oluşturmaktadır. Ancak performans açısından iyi olmayan öğrencilerden yüksek düzeyde okulla özdeşleşme gösterenlerin kopya çekme ihtimalleri azalmaktadır. Yine akademik açıdan yüksek öz yeterliğe sahip olan öğrencilerin kopya çekme ihtimallerinin de düşük olabileceği elde edilen bulgular arasındadır. Akademik performansı iyi olsa da düşük öz yeterlik algısına sahip bir öğrencinin kopya çekme ihtimali artmaktadır. Sonuç olarak çalışmada öğrencilerin okulla özdeşleşmeleri teşvik edilerek ve öz yeterlikleri artırılarak kopya çekme davranışının azaltılabileceği savunulmaktadır.

Mitchell (2004) doktora tezinde güven ile öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 836 okul arasından rastgele seçilen 22 ilkokul, 30 ortaokul ve 27 lise olmak üzere toplam 79 okul oluşturmuştur. Her bir okulda görev yapan müdür, rastgele seçilen on öğretmen, 5. 7. ve 11. sınıf düzeylerinden on beşer öğrenci ve yine bu öğrenciler dışındaki öğrencilerin rastgele seçilen on beş velisine anket uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak;

- Güven ölçeği (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999)
- (Veli) okula güven ölçeği (Forsyth, Adams ve Barnes, 2002)
- (Veli) müdüre güven ölçeği (Forsyth vd., 2002)
- (Öğrenci) müdüre güven ölçeği (Forsyth vd., 2002)
- Okulla özdeşleşme ölçeği (Voekl, 1997)
- Akademik başarı indeksi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri içsel güven ve dışsal güven olarak belirlenmiştir. İçsel güven olarak kastedilen öğretmenin müdüre, diğer öğretmenlere ve öğrencilere

duyduğu güven; dışsal güven bileşenleri ise, velinin okula ve müdüre duyduğu güven ile öğrencinin müdüre duyduğu güvendir. Öğrencinin okulla özdeşleşmesi ve akademik başarısı araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Okul düzeyi ve öğrencilerin sosyoekonomik konumları kontrol değişkeni olarak ele alınmıştır. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Dışsal güven, içsel güvene göre öğrencinin okulla özdeşleşmesi üzerinde daha fazla etkilidir.
- Sosyoekonomik konum okulla özdeşleşme üzerinde etkili değildir.
- İlkokul seviyesindeki öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri ortaokul ve lise öğrencilerine göre daha fazladır.
- Okulla daha fazla özdeşleşmiş öğrenciler daha yüksek akademik başarıya sahiptir.

Mitchell ve Forsyth (2004) araştırmalarında, aile ve öğrencinin okul müdürüne olan güveninin, öğrencinin okulla özdeşleşmesi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için tesadüfi olarak seçilen ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 79 okuldan 572 ebeveyn ve 619 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul düzeyi ve özdeşleşme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. İlkokul öğrencileri okulla daha fazla özdeşleşme göstermektedir ancak okul düzeyi arttıkça özdeşleşme azalmaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile okulla özdeşleşmeleri arasında herhangi bir ilişki yoktur. Sosyo-ekonomik durum, güven değişkeni ile de ilişkili bulunamamıştır. Öğrenci velisinin okul müdürüne duyduğu güven ve öğrencinin okul müdürüne duyduğu güven arasında, beklenildiği üzere, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencinin okul müdürüne duyduğu güven ile özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğrenci velisinin okul müdürüne duyduğu güven özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Radziwon (2003) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri ile arkadaşlarının okulla ilgili düşüncelerine yönelik algıları ve kendi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ABD'nin Tennessee eyaletinden % 74'ü Kafkasyalı -beyaz ırk- ve % 26'sı Afro-Amerikan olmak

üzere 3.346 sekizinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu öğrencilerin % 54'ü kız ve % 46'sı erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini ölçmek için Voekl (1996) tarafından geliştirilen Okulla Özdeşleşme Ölçeği ve akran inancı algısını ölçmek için (Akran inancı algısı; bir öğrencinin, arkadaşının okula olan inancına ve okulla özdeşleşme düzeyine yönelik algısıdır.) bu araştırma için geliştirilen altı maddeden oluşan Akran İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Akran İnancı Ölçeğinde; “Arkadaşlarımın çoğu okulun vakit kaybı olduğunu düşünür.” ve “Arkadaşlarımın çoğu okulu sever.” gibi maddeler yer almaktadır. Akademik başarılarını ölçmek içinse öğrencilere “çok amaçlı temel beceriler testi” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Akademik başarı, ırk, cinsiyet ve akran inancı değişkenleri okulla özdeşleşme ile önemli ölçüde ilişkilidir. Bu değişkenler arasından okulla özdeşleşme ile ne fazla ilişkili olan da akran inancı değişkenidir.
- Akademik başarı, Kafkasyalı öğrenciler açısından, okulla özdeşleşmenin güçlü bir yordayıcısıyken bu oran Afro-Amerikan öğrencilerde düşüktür.
- Okulla özdeşleşme düzeyi yüksek olan arkadaşlara sahip öğrencilerin de okulla özdeşleşme düzeyleri yüksektir.
- Kız öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- Afro-Amerikan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri Kafkasyalı öğrencilere göre daha yüksektir.

Ma (2003), okula aidiyet algısı üzerine yaptığı araştırmada 6.883 altıncı sınıf öğrencisi ve 6.868 sekizinci sınıf öğrencisi arasında okula aidiyet algısını incelemiştir. Okullarda artan şiddet olaylarının, eğitimciler üzerinde öğrencilerin aidiyet algılarını geliştirmeleri için bir baskı oluşturduğuna değinen Ma, okul bağlılığı düşük olan öğrencilerin daha fazla şiddet içerikli disiplin problemi oluşturabileceğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin okula aidiyet algıları okullar arasında değişiklik göstermekten ziyade aynı okul içinde değişiklik göstermektedir. Ma ayrıca aidiyet algısının en önemli yordayıcısının öz saygı olduğunu vurgulamıştır. Bu da öğrencilerin kendilerine yönelik tutumlarının okula yönelik tutumlarını etkileyebileceğini

göstermektedir. Aidiyet algısının öğrenci düzeyinde yordayıcılarından bir diğeri de öğrencilerin genel sağlık durumudur. Bu, sağlıklı olan öğrencilerin akademik, atletik ve sosyal aktivitelere sağlığı kötü olan öğrencilere göre daha fazla katılacağını gösterir. Özetle, araştırmada vurgulanan, öğrencilerin okula aidiyet algılarının ailevi ve kişisel özelliklerinden ziyade ruhsal ve fiziksel durumlarından daha çok etkilenmesidir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin okula aidiyet duygusunu etkilemede büyük bir rolü vardır. Öğrencilere dikkat edildiği, adilce davranıldığı hissi ve güven veren okullar olumlu bir okula aidiyet algısı geliştirmede yardımcıdır.

Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderliğin öğrencinin okula bağlılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya Kanada'nın doğusunda bulunan bir vilayetteki büyük bir okul bölgesinden 1762 öğretmen ve 9941 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlere 214 maddeden oluşan "Örgütsel Durumlar ve Okul Liderliği Anketi" uygulanmıştır. Öğrencilere ise 61 maddeden oluşan "Okul Bağlılığı ve Ailesel Kültür Anketi" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, dönüşümcü liderlik, öğrencilerin okula bağlılığı ve okulla özdeşleşmesi üzerinde orta düzeyde anlamlı bir etkiye sahiptir. Yani dönüşümcü liderlik uygulamasının öğrencinin okula bağlılığını arttırmadaki katkısı beklentinin altındadır.

Fuhrman (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci okula bağlılık indeksi oluşturmak ve öğrencilerin okula bağlılığını etkileyen değişkenleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin ırkları, müfredatla ilgili etkinlikler, akran gruplarındaki yakınlık ve okul türü (devlet okulu ya da özel okul olması gibi) öğrenci okula bağlılığını etkilemektedir. Irk değişkenine göre incelendiğinde en çok bağlılık gösterenler Asyalı öğrencilerken, Afrika kökenli ve Hispanik olanlar beyazlara göre daha çok okula bağlıdırlar. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da okulda çok popüler olan öğrencilerin de hiç popüler olmayan öğrenciler gibi düşük bir bağlılık göstermeleridir.

"Öğrenci bağlılığı ile ilgili okul özellikleri" adlı araştırmalarında Finn ve Voekl (1993) öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ve okula bağlılığının önemini vurgulamış ve bağlılık derecelerinin okul ve çevresinin özelliklerinden etkilenebileceğini savunmuşlardır. Araştırmanın örneklemini yaklaşık % 33'ü Hispanik asıllı, % 28'i Afrika asıllı ve %39'u da beyaz Amerikalı olmak üzere 6.488 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, okul kaydının yani okul mevcudunun daha az



olduğu durumlarda, genel olarak devamsızlığın daha az, sınıf katılımının daha iyi olduğu ve öğrencilerin çevreyi daha sıcak ve destekleyici algıladıkları görülmüştür.

### 2.2.3. Güven Konusunda Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Özer ve Tül (2014) yaptıkları çalışmada, Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen ve alan yazında sıklıkla kullanılan “Öğretmene Güven Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamayı amaçlamışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak üzere üç ayrı çalışma grubundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. 635 öğrencinin katıldığı birinci çalışmada açımlayıcı faktör analizi, 520 öğrencinin katıldığı ikinci çalışmada ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan üçüncü çalışmada ise ölçeğin zamana karşı tutarlılığı test edilmiştir ve bunun için 156 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Orijinalinde 13 madde bulunan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra ölçeğin 10. maddesinin düşük faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir ve bu madde ölçeğin Türkçe formundan çıkarılmıştır. Kalan 12 maddenin ise ortaokul ve lise örnekleme için tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güveni ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Tekin (2013) yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okula güven düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Gaziantep ilinin Şahinbey ilçe merkezinde bulunan 17 ilköğretim okulunda görev yapan 517 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okula Güven Ölçeği” ve “İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda; öğretmenlerin okula güvenlerinin “çoğunlukla” düzeyinde, iş doyumlarının ise “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okula güven toplam puanı ile iş doyumunu toplam puanı arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eğriboyun (2013) doktora tezinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Bolu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 72 yönetici ve 529 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, “Örgütsel Güven Ölçeği”, “Örgütsel Destek Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada,

yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda araştırma sonucunun; çalışanların, örgütlerinin kendilerine bağlı ve destekçi olduğunu hissettiklerinde, güvenlerinin ve örgütsel bağlılıklarının da daha güçlü olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Yapılan analizlerden sonra elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir:

- Genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin anadolu ve fen liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyleri daha düşüktür.
- Yöneticilerin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılık ve duygusal bağlılık algıları; örgüte güven algıları ile de örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tekingündüz (2012) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının temel amacı örgütsel güven ve iş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca araştırma kapsamında örgüt çalışanlarının bazı demografik özelliklerinin (eğitim durumu, meslek, toplam çalışma süresi ve gelir düzeyi) örgütsel güven, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 2011 yılında Bingöl Devlet Hastanesi'nde görev yapan 516 personelden elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Örgütsel Güven Envanteri", "İş Tatmini Ölçeği" ve çoğu araştırmacı tarafından kullanılan ve Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel bağlılık boyutları (normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık) ortalamasının üzerinde çıkmıştır. Örgütsel güven boyutlarından hem bilişsel güven hem de duygusal güven düzeyleri de ortalama değer üzerindedir. Elde edilen diğer bir bulgu da eğitim seviyesinin yükselmesiyle örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasıdır. Yüksek ve düşük gelir grubundaki katılımcıların örgütsel güven düzeyleri orta gelir grubundaki katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur.

Tokgöz (2012) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ise örgüt çalışanlarının, örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve örgütsel güven algılamasının, örgütsel özdeşleşme aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarına neden olduğunu ortaya koyan bir model sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir Devlet Hastanesi ve Balıkesir Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi çalışanları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven Ölçeği”, “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili ortalamaların yüksek olduğu görülmüş ve üç değişken arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca örgütsel özdeşleşmenin, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı görülmüştür. Yani örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak bu ilişkiye örgütsel özdeşleşme dahil edildiğinde örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki anlamlı ilişkinin ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Menteş (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerine ve derse katılım düzeylerine ilişkin görüşleri alınmış ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan beş yüz 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen on yedi maddeden oluşan ‘Derse Katılım’ ve yirmi üç maddeden oluşan ‘Öğrencilerin Öğretmene Güveni’ anketleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Altun (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ilinin 6 merkez ilçesinde bulunan devlete bağlı İş, Eğitim ve Uygulama okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan 265 öğretmenden elde edilen veriler

üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 36 maddeden oluşan ‘Güven Envanteri’ ve 18 maddeden oluşan ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde;

- Öğretmenlerin güven algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doktora tez çalışmasında Polat (2007) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi belirlenirken Türkiye’nin her bir coğrafi bölgesinden iki il ve bu illerin her birinden dört ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Bu kurumlarda görev yapan 1281 öğretmen araştırmaya katılmışlardır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algılarını ölçmek için “Örgütsel Adalet Ölçeği”, yöneticilerine duydukları güveni ölçmek için “Okullarda Meslektaşlara Güven Ölçeği”, okula ilişkin güven algılarını ölçmek için “Örgütsel Güven Ölçeği” ile “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbirleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahipken; yöneticiye güven, örgütsel vatandaşlık davranışını dolaylı etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel güven düzeyleri diğerlerine göre daha düşüktür.

Özer ve diğerleri (2006) ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Malatya ili merkez ilçedeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 236 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan, öğretmenlerin okullarına duydukları güven düzeylerini belirlemeyi amaçlayan “Çok Amaçlı T Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek meslektaşlara güven, veli-öğrencilere güven ve müdüre güven olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler çalıştıkları okullarda örgütsel güveni “orta”

düzeyde algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda meslektaşlara duyulan güven düzeyinin daha düşük olduğu; anadolu ve fen liselerinde görevli öğretmenlerin, diğer liselerdeki öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyini daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

#### **2.2.4. Güven Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Tschannen-Moran ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada öncelikle öğrenciler tarafından öğretmenlere duyulan güven, okulla özdeşleşme ve öğrencilerin okuldaki akademik baskı ortamına yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacılar daha sonra, bu üç değişkenin bir araya gelerek “akademik iyimserlik” adı altında yeni bir bileşik yapı ortaya koyup koymayacağını ve öğrenci akademik iyimserlik durumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın evrenini 35 ilkokul, 9 ortaokul ve 5 lisede öğrenim gören toplam 34.000 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmene Güven Ölçeği”, Voekl (1996) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” ve “Akademik Baskı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmene güven, okulla özdeşleşme ve akademik baskı değişkenleri arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Yapılan analizler sonucunda, bu üç değişkenin “öğrenci akademik iyimserliği” adı altında yeni bir yapı ortaya koydukları doğrulanmıştır. Öğrenci akademik iyimserliği ise öğrenci başarısı üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahiptir.

Adams (2013) tarafından yapılan araştırmada kolektif (toplu) öğrenci güveninin okulla özdeşleşme, öz yönlendirmeli öğrenme ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 1.646 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere “Okulla Özdeşleşme Ölçeği”, “Öğretmene Güven Ölçeği” ve “Öz Yönlendirmeli Öğrenme için Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kolektif öğrenci güveninin okulla özdeşleşme, öz yönlendirmeli öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucuna göre kolektif öğrenci güveni okulla özdeşleşmenin okul düzeyinde en güçlü öncülüdür.

Casper (2012) doktora tezinde kolektif öğrenci güveni ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yani öğrencinin öğretmene duyduğu güvenin kendi akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 5. sınıf düzeyinde 1.748 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Adams

ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmene Güven Ölçeği” Voekl (1996) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları hakkında bilgi sahibi olmak içinse matematik ve okuma becerileri derslerinden aldıkları notlara bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmene güven ile akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu, araştırmanın başında belirtilen hipotezi doğrulayan bir bulgudur. Ayrıca araştırmada yoksul öğrencilerin yoksul olmayan öğrencilere göre okula güven puanları daha düşük çıkmıştır. Ancak öğretmene güven algısı yüksek olan öğrencilerin düşük güven algısı belirten öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinde öğretmene duyulan güvenin akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran Harvey (2012) yüksek lisans tezinde aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır:

- Öğrencinin okulundaki bir öğretmene duyduğu güven ile okul içindeki güven ortamına ilişkin algısı arasında herhangi bir farklılık var mıdır?
- Matematik öğretmenine duyduğu güven algısı yüksek olan bir öğrencinin matematik dersine ilişkin öz yeterlik algısı da yüksek midir?
- Önceki yıllarda matematik başarısı daha düşük olan öğrencilerin güven algısı ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişki diğer öğrencilere göre daha mı güçlüdür?

Araştırma ABD'nin Teksas eyaletinde bulunan bir okulda öğrenim gören 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 720 kişilik bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere “Matematik dersi için öz yeterlik anketi” ve Adams ve Forysth (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmene Güven Anketi” uygulanmış ve öğrencilerin önceki yıl matematik dersinden aldıkları notlar incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmene güven ile öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin okul içindeki güven ortamını algıladıkları ancak belirli öğretmenlere duydukları güven algılarında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Durnford (2010) doktora tez çalışması için öğretmen tarafından öğrenciye duyulan güvenin ne şekilde algılandığını ve ifade edildiğini ve güvenin öğretmenin sınıf içi davranışını ve kararlarını nasıl ve ne ölçüde etkilediğini belirlemek için nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışmada katılımcı sayısını üç ile sınırlı

tutmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler aynı ortaokulda görev yapmaktadır ve öğrencileri 7. ve 8. sınıf düzeyindedir. Verilere ulaşmak için görüşme, anket ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında üç ay boyunca öğretmenler ders esnasında gözlemlenmiştir. Görüşmelerden ilki araştırmanın başında, diğeri ise üçüncü ayın sonunda yapılmıştır. İkinci ayda öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Bu anketi uygulamanın amacı öğretmenlerin öğrencilerine yönelik güven algılarını daha rahat ifade etmelerini sağlamaktır. Gözlem boyunca sınıf ortamını tasvir eden notlar tutulmuş ve öğrencilere dağıtılan materyaller incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi ve karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler güvenin bazı unsurlarına diğerlerine oranla daha fazla önem vermektedir. Yine sınıf ortamında bazı güven unsurlarını daha fazla ya da daha az kullanan öğrenciler için belirli pedagojik ya da davranışsal kararlar alınmaktadır. Katılımcılar diğer güven unsurlarını pekiştirdiğini düşündükleri unsurlara daha çok önem vermektedir.

HoSuiChu (2007) çalışmasında, ilkokullarda öğretmenler tarafından okula duyulan güveni incelemiş, ev-okul-toplum işbirliğinin güven üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu bağlamda öğretmen tarafından okula duyulan güven “öğrenciye duyulan güven, veli desteğine duyulan güven ve veliye duyulan güven” olarak ele alınmıştır. Araştırmada 94 okulda görev yapan 2879 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacı tarafından kendi diline uyarlanan 19 maddeden oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak öğretmenlerin öğrencilere ve velilere yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu veli desteğine ve veli ile öğretmen arasındaki karşılıklı saygıya olumlu bakmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90’ından fazlası öğretmen-veli arasında güven oluşturmak için çalışmaktadır. Yine velilerin sosyo-ekonomik durumları ile öğretmenlerin güven düzeyleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Smith ve Birney (2005) yaptıkları araştırmada ilkokul öğrencilerinde okul zorbalığı ve okula güven arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okul zorbalığı öğretmen koruması ve öğrenci zorbalığı olarak iki boyutta, okula güven ise öğrenci-veliye güven, meslektaşına güven ve okul müdürüne güven olarak üç boyutta ele alınmıştır. Araştırma kapsamında okula güvenin öğretmen korumasını nasıl teşvik ettiği ve okul zorbalığını da nasıl önlediği sorularına da cevap aranmıştır. Araştırmanın

örneklemi ABD'nin Teksas eyaletinde bulunan 106 ilkokuldan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin algılarını ölçmek için "Zorbalık Ölçeği", okula duydukları güveni ölçmek içinse "Çok Amaçlı T Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında öğrenci zorbalığı ile öğrenci ve veliye duyulan güven arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani bir okulda öğrenci zorbalığı arttıkça öğrenci ve veliye duyulan güven azalmaktadır. Öğretmen koruması ve meslektaşına güven arasında ise pozitif yönde orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Müdüre duyulan güvenin yüksek olduğu okullarda daha az okul zorbalığı olması ve daha çok öğretmen koruması beklenmektedir. Ancak bu araştırmada bunun tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Yani öğretmen tarafından müdüre duyulan güven, öğretmenlerin öğrencileri koruma kararı almasında önemli bir etkiye sahip değildir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda kullanılacak araştırma modelinin ne olacağına, verilerin nasıl toplanacağına ve analiz edileceğine karar verirken, öncelikli olarak araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulur. Bu araştırmanın modeli belirlenirken de araştırmanın amaçları belirleyici olmuştur. Araştırmada öncelikli olarak lise öğrencilerinin okulları ile ne düzeyde özdeşleştikleri ve öğretmenlerine ne düzeyde güvendiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven ölçeğinden aldıkları puanların; cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf düzeyi ve özel dershaneye gitme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada son olarak öğrencilerin öğretmene güven düzeyleri ile okulla özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın betimsel, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel araştırma desenlerinin üçünü de içeren bir araştırma olduğu söylenebilir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011; Karasar, 2012; Şişman, 2011). Ancak eğitim alanındaki araştırmacılar sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemek isteyebilirler. Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Adıyaman ili Kahta ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 7983

öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1124 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın temel değişkenleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişken cinsiyet olduğundan örneklem alınırken tabaka olarak cinsiyet alınmıştır ve evrendeki kız ve erkek öğrencilere ait tabaka büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda toplam 1.246 öğrenciden veri toplanmış ancak boş, hatalı ve eksik doldurulan 122 veri toplama aracının elenmesinden sonra toplam 1124 öğrenciden toplanan veriler analize dahil edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın örneklemini oluşturan bu grubun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1

*Evren ve Örneklemdaki Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı*

| Değişken         | Evren |       | Örneklem |       |
|------------------|-------|-------|----------|-------|
|                  | n     | %     | n        | %     |
| <b>Cinsiyet</b>  |       |       |          |       |
| <i>Kız</i>       | 4146  | 51.94 | 591      | 52.58 |
| <i>Erkek</i>     | 3837  | 48.06 | 533      | 47.42 |
| <b>Sınıf</b>     |       |       |          |       |
| <i>9. Sınıf</i>  | 2718  | 34.05 | 302      | 26,87 |
| <i>10. Sınıf</i> | 2015  | 25.24 | 354      | 31,49 |
| <i>11. Sınıf</i> | 1763  | 22.08 | 268      | 23,84 |
| <i>12. Sınıf</i> | 1487  | 18.63 | 200      | 17,79 |
| Toplam           | 7983  | 100   | 1124     | 100   |

Tablo 1 incelendiğinde, evrendeki öğrencilerin 4146'sının (%51.94) kız, 3837'sinin (%48.06) erkek olduğu görülmektedir. Örneklemdaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde ise 591'inin kız (%52.58), 533'ünün ise erkek (%47.42) olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre evren ve örneklemdaki öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise, örneklemda yer alan öğrencilerin 302'sinin 9.sınıf (%26.87), 354'ünün 10. sınıf (%31.49), 268'inin 11. sınıf (%23.84) ve 200'ünün ise 12. sınıf (%17.79) öğrencisi olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada kapsamında “Okulla Özdeşleşme Ölçeği” için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütüldüğünden asıl uygulama verilerinin toplandığı örneklem grubu dışında iki farklı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için verilerin toplandığı birinci grup Adıyaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören

toplam 595 öğrenciden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için verilerin toplandığı ikinci grup ise yine Adıyaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören ve açımlayıcı faktör analizi için verilerin toplanmadığı liselerde öğrenim gören 520 öğrenciden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güven ve okulları ile özdeşleşme düzeylerinin belirlenmesi için, *Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği* ve *Okulla Özdeşleşme Ölçeği*'nin yer aldığı bir test bataryası uygulanmıştır. Test bataryasında yer alan her iki ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

#### *Öğretmene Güven Ölçeği*

Araştırmada kullanılan *Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği*'nin orijinal formu Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 13 maddeden oluşan ölçek formundaki her bir madde, Hiçbir zaman (1) ile Her zaman (5) arasında değişen beşli likert bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özer ve Tül (2015) tarafından yapılmıştır. Ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler üzerinden öncelikli olarak açımlayıcı (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ortaokul ve lise öğrenci grupları için ayrı ayrı yapılan AFA sonucunda, bir maddenin düşük faktör yükü nedeniyle elendiği, geriye kalan 12 maddenin ise orijinal ölçek formundaki gibi önemli olarak belirlenen tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ortaokul örnekleme için toplam varyansın %43,50' sini açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin “.51” ile “.75” arasında değiştiği, açıklanan faktör ortak varyans oranlarının ise “.32” ile “.56” arasında değiştiği raporlanmıştır. Lise örnekleme için ise; analize alınan maddelerin, toplam varyansın %47,81'ini açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin “.57” ile “.77” arasında değiştiği, açıklanan faktör ortak varyans oranlarının ise “.32” ile “.59” arasında değiştiği belirtilmiştir. AFA'dan elde edilen tek faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere, ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden ortaokul ve lise örnekleme için ayrı ayrı DFA yapılmıştır. Yapılan DFA analizleri sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ortaokul örnekleme için “.88”, lise

örneklemi için ise “.90” olarak hesaplanmıştır (Özer ve Tül, 2015). Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “.914” olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şöyledir: “*Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.*”, “*Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.*”, “*Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.*”.

### *Okulla Özdeşleşme Ölçeği*

Araştırmada öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini belirlemek için orijinal formu Voelkl (1997) tarafından geliştirilen *Okulla Özdeşleşme Ölçeği* kullanılmıştır. Okulla özdeşleşme ölçeğinin orijinal formu toplam 16 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ait olma boyutunda, öğrencilerin kendilerini ne düzeyde okula ait hissettiklerini ölçen 9 madde yer almaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir; “*Bu okulun bir parçası olmaktan gurur duyuyorum*”, “*Öğretmenlerimin çoğu bana gerçekten önem vermez.*” Ölçeğin değer verme boyutunda ise öğrencilerin okul ve okulla ilgili faaliyetlere ne düzeyde değer verdiklerini ölçen yedi madde yer almaktadır. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir; “*Okul, hayatımdaki en önemli şeylerden biridir.*”, “*Derste öğrendiklerimizin çoğu yararsızdır.*”

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Özer ve Dünder (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle orijinal ölçek formu İngilizceden Türkçeye ve sonra Türkçeden İngilizceye geri tercüme yöntemi kullanılarak tercüme edilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek formunda yer alan maddeler, dört alan uzmanı ve yirmi öğrenci tarafından hem dil hem de kavramsal açıdan değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçek formunda yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlendikten sonra denemelik ölçek formuna nihai şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra Okulla Özdeşleşme Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere hem AFA hem de DFA yapılmıştır. AFA için veriler Adıyaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören 595 öğrenciye yapılan uygulamalardan elde edilmiştir. DFA için yine Adıyaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören 520 öğrenciden veri toplanmıştır. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .877, Bartlett Test of Sphericity = 2787.568, p=.000). Yapılan ilk AFA sonucunda, bazı maddeler (4. ve 12. madde) düşük faktör yüküne sahip

oldukları, bazı maddeler (15. madde) düşük faktör ortak varyansına sahip oldukları ve bazıları (3., 5. ve 13. Maddeler) ise kuramsal olarak ilgili olmadıkları boyutta yüksek yük değeri aldıkları için elenmiştir. Bu altı maddenin elenmesinin ardından yinelenen analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin orijinal formundaki gibi özdeğeri birden büyük olan iki faktörlü bir yapı altında yüksek yük değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri, faktör ortak varyansları ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2  
*Okulla Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (n=595)*

| Maddeler  | Faktör Yükleri*      |       | FOV   | DM-TK  |
|---|----------------------|-------|-------|--------|
|   | I                    | II    |       |        |
| 16. Okul çoğu insanın düşündüğünden daha önemli bir yerdir.   | .798                 |       | .652  | .654   |
| 14. Okul, çoğu zaman vakit kaybıdır.  | -.747                |       | .576  | .591   |
| 6. Okul, hayatımdaki en önemli şeylerden biridir.   | .743                 |       | .565  | .575   |
| 11. Okulda öğrendiğim bilgilerin çoğu bir işe girdiğimde faydalı olacak.                                      | .706                 |       | .562  | .601   |
| 7. Derste öğrendiklerimizin çoğu yararsızdır.   | -.665                |       | .499  | .553   |
| 10. Okulumda, bir problem yaşadığımda konuşabileceğim öğretmenler ya da başka çalışanlar var.                 |                      | .710  | .574  | .571   |
| 2.Öğretmenlerim bana sınıftaki diğer öğrenciler kadar saygılı davranır.                                       |                      | .683  | .475  | .456   |
| 1. Bu okulun bir parçası olmaktan gurur duyuyorum.  |                      | .662  | .442  | .430   |
| 13.Okul çalışanları söylemek istediğim şeyleri ilgiyle dinlerler.   |                      | .648  | .453  | .475   |
| 8. Öğretmenlerimin çoğu bana gerçekten önem vermez.   |                      | -.603 | .410  | .430   |
| 3.Notlarım kötü olsa da iyi bir iş bulabilirim. <sup>D</sup>  |                      |       |       |        |
| 4.Bu okulda ancak sorun yarattığım zaman ilgi görürüm. <sup>D</sup>   |                      |       |       |        |
| 5.Okulda düzenlenen pek çok etkinliğe (spor, kulüp çalışmaları, oyunlar vb.) katılmak istiyorum. <sup>D</sup> |                      |       |       |        |
| 9. Çoğu zaman, okulda olmaksızın başka bir yerde olmayı istiyorum. <sup>D</sup>                               |                      |       |       |        |
| 12. Okul, bulunmaktan en çok hoşlandığım yerlerden biridir. <sup>D</sup>                                      |                      |       |       |        |
| 15.Okulu bırakmak benim için büyük bir hata olur. <sup>D</sup>  |                      |       |       |        |
|   | Özdeğer              | 2.848 | 2.359 | Toplam |
|   | Açıklanan Varyans(%) | 28.48 | 23.59 | 52.07  |
|   | Cronbach Alpha       | .807  | .714  | .813   |

\*FY= Faktör Yüğü, FOV= Faktör Ortak Varyansı, DM-TK= Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları, I= Değer Verme, II= Ait Olma  
D=Düşük Faktör yükü ve Faktör ortak varyansıya da hatalı faktör yükü nedeniyle silinen maddeler

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde, *değer verme* olarak adlandırılan birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.665” ile “.798” arasında, *ait olma* olarak adlandırılan faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin ise “.603” ile “.710” arasında değiştiği görülmektedir. İki boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %52.07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları *değer verme* faktörü için “.807”, *ait olma* faktörü için ise “.714” olarak bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde sağlandığını göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ayrıca Adıyaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören 520 öğrenciden toplanan veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, bir ölçme aracının gizil yapısını incelemek için ölçek geliştirme sürecinde kullanılan bir yöntemdir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Araştırmacılar açımlayıcı faktör analizi çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını sonrasında doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmaktadır (Şimşek, 2007). Lisrel 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) kullanılarak yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3  
*Okulla Özdeşleşme Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (n=520)*

| İndeks   | Değerler |
|--|----------|
| $\chi^2$   | 148.59   |
| sd   | 31       |
| $\chi^2/Sd$  | 4.79     |
| Uyum iyiliği indeksi (GFI)                         | 0.97     |
| Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)            | 0.95     |
| Normlanmamış uyum indeksi (NNFI)                   | 0.95     |
| Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)                 | 0.96     |
| Kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)          | 0.051    |
| Kök ortalama kare artık (RMR)                      | 0.064    |
| Standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR) | 0.036    |

Doğrulayıcı faktör analizi sonunda model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri vardır. Alanyazında; “ $\chi^2/Sd$ ” oranının

2 ya da daha az olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.95” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise “.05” ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; “ $\chi^2/Sd$ ” oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006; Şimşek, 2007). Yukarıdaki tabloda yer alan uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, uyarlanan ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma ile öncelikli olarak lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak üzere katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puanlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven ve okulla özdeşleşme düzeylerinin cinsiyetlerine ve dershaneye gitme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güven ve okulla özdeşleşme düzeylerinin okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek içinse Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çalışmada son olarak öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeylerinin okulla özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak “.05” alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve bulgulara ait yorumlar, araştırmanın alt problemlerinin verilişindeki sıraya uygun olarak tablolaştırılmış ve düzenlenmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güvenleri ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla her bir ölçek ya da alt boyut için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin *Öğretmene Güven* ölçeğinin genelinden ve *Okulla Özdeşleşme* ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

*Lise Öğrencilerinin Okulla Özdeşleşme İle Öğretmene Güven Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (N=1124)*

| Ölçek                    | Boyut              | Madde Sayısı | Min. | Max. | $\bar{X}$     | Ss    |
|--------------------------|--------------------|--------------|------|------|---------------|-------|
| <i>Okulla Özdeşleşme</i> | <i>Ait Olma</i>    | 5            | 5    | 25   | 17.65 [3.53]* | 4.52  |
|                          | <i>Değer Verme</i> | 5            | 5    | 25   | 20.77 [4.15]  | 4.22  |
|                          | <i>Toplam</i>      | 10           | 11   | 50   | 38.42 [3.84]  | 7.47  |
| <i>Öğretmene Güven</i>   |                    | 12           | 12   | 60   | 43.06 [3.59]  | 10.45 |

\* Parantez içerisindeki değerler 5’li likert üzerinden alınan ortalama puanları göstermektedir.

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ait olma boyutundan aldıkları en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=17.65$ ” ve standart sapmasının “4.52” olduğu görülmektedir.



Öğrencilerin ait olma boyutundan aldıkları puanlar 5’li likert üzerinden “3.53” olarak hesaplanmıştır. Yani öğrencilerin bu boyuttan aldıkları puanlar ortalamanın üzerindedir. Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun incelenmesi amacıyla Sarı (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 5’li likert üzerinden “ $\bar{X}=3.51$ ” olarak bulunmuştur. Bulgular değer verme boyutu açısından incelendiğinde bu boyuttan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25 olduğu, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=20.77$ ” ve standart sapmasının “4.22” olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin değer verme boyutundan aldıkları puanlar 5’li likert üzerinden “4.15” olarak hesaplanmıştır. Okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından alınan puanlar incelendiğinde, öğrencilerin aldıkları en düşük puanın 11, en yüksek puanın ise 50 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=38.42$ ” ve standart sapmasının “7.47” olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin özdeşleşme ölçeğinden aldıkları puanların 5’li likert üzerinden karşılığı “3.84” olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinin “orta” düzey ile “çoğunlukla” arasında olduğu söylenebilir. Kalaycı ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada da lise öğrencilerinin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=3.39$ ” olarak bulunmuştur. Benzer bulgu Arastaman (2009) tarafından yapılan araştırmada da yer almıştır. Her iki araştırmanın bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmene güven ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında, bu ölçekten alınan en düşük puanın 12, en yüksek puanın 60 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=43,06$ ” ve standart sapması “10.45” dir. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanlar 5’li likert üzerinden “3.59” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine çoğunlukla güvendikleri söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

*Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

| Ölçek             | Boyut       | Cinsiyet | N     | $\bar{X}$ | Ss     | t      | sd   | p    |
|-------------------|-------------|----------|-------|-----------|--------|--------|------|------|
| Okulla Özdeşleşme | Ait Olma    | Kız      | 591   | 18.91     | 3.85   | 10.299 | 1122 | .00* |
|                   |             | Erkek    | 533   | 16.25     | 4.79   |        |      |      |
|                   | Değer verme | Kız      | 591   | 21.98     | 3.32   | 10.594 | 1122 | .00* |
|                   |             | Erkek    | 533   | 19.43     | 4.69   |        |      |      |
|                   | Toplam      | Kız      | 591   | 40.89     | 5.78   | 12.453 | 1122 | .00* |
|                   |             | Erkek    | 533   | 35.68     | 8.15   |        |      |      |
| Öğretmene Güven   | Kız         | 591      | 47.19 | 6.54      | 15.343 | 1122   | .00* |      |
|                   | Erkek       | 533      | 38.48 | 11.96     |        |        |      |      |

\* p<.05

Tablo 5’teki bulgular okulla özdeşleşme açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin okulla özdeşleşme ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir [ $t_{(1122)} = 10.299$ ,  $p=.00$ ;  $t_{(1122)} = 10.594$ ,  $p=.00$ ;  $t_{(1122)} = 12.453$ ,  $p=.00$ ]. Katılımcıların puanları incelendiğinde ait olma boyutunda, kız öğrencilerin ( $\bar{X}=18.91$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=16.25$ ) göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Benzer biçimde değer verme alt boyutunda da, kız öğrencilerin ( $\bar{X}=21.98$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=19.43$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak ölçeğin genelinden alınan puanlarda da, kız öğrencilerin ( $\bar{X}=40.89$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X}=35.68$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan

hareketle öğrencilerin okula özdeşleşme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı, kız öğrencilerin kendilerini daha fazla okula ait hissettikleri ve eğitim-öğretime ve okul yaşamına daha fazla değer verdikleri söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Adomnik (2012), Arastaman (2006), Lam vd. (2012), Ma (2010), Mengi (2011), Radziwon (2003), Rainey (2010), Sarı (2013), Voekl (1997) ve Wang (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da, kız öğrencilerin okula bağlılık ya da okulla özdeşleşme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablodaki bulgular öğretmene güven açısından incelendiğinde, okulla özdeşleşme düzeyine ilişkin bulgularla paralel bulgular elde edildiği, öğretmene güven düzeyine ilişkin puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır [ $t_{(1122)}=15.343, p=.00$ ]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ( $\bar{X}=47.19$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=38.48$ ) göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgu erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında kız öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

| Ölçek                    | Boyut           | Okul Türü         | N    | X     | Ss   | sd   | F      | p   | Fark (Scheffe) |
|--------------------------|-----------------|-------------------|------|-------|------|------|--------|-----|----------------|
| <i>Okulla Özdeşleşme</i> | <i>Ait Olma</i> | 1) Anadolu Lisesi | 334  | 16.61 | 4.45 | 2    | 14.367 | .00 | 1<2            |
|                          |                 | 2) Meslek Lisesi  | 418  | 18.35 | 4.54 | 1121 |        |     | 1<3            |
|                          |                 | 3) Fen Lisesi     | 372  | 17.78 | 4.39 | 1123 |        |     |                |
|                          |                 | Toplam            | 1124 | 17.65 | 4.52 |      |        |     |                |

| Ölçek                    | Boyut              | Okul Türü         | N     | X     | Ss   | sd     | F      | p    | Fark (Scheffe) |
|--------------------------|--------------------|-------------------|-------|-------|------|--------|--------|------|----------------|
| <i>Okulla Özdeşleşme</i> | <i>Değer Verme</i> | 1) Anadolu Lisesi | 334   | 19.29 | 5.00 | 2      | 41.810 | .00* | 1<2            |
|                          |                    | 2) Meslek Lisesi  | 418   | 22.03 | 3.43 | 1121   |        |      | 1<3            |
|                          |                    | 3) Fen Lisesi     | 372   | 20.70 | 3.82 | 1123   |        |      | 3<2            |
|                          |                    | Toplam            | 1124  | 20.78 | 4.23 |        |        |      |                |
|                          | <i>Toplam</i>      | 1) Anadolu Lisesi | 334   | 35.90 | 7.96 | 2      | 35.431 | .00* | 1<2            |
|                          |                    | 2) Meslek Lisesi  | 418   | 40.38 | 6.81 | 1121   |        |      | 1<3            |
|                          |                    | 3) Fen Lisesi     | 372   | 38.48 | 7.06 | 1123   |        |      | 3<2            |
|                          |                    | Toplam            | 1124  | 38.42 | 7.47 |        |        |      |                |
| <i>Öğretmene Güven</i>   | 1) Anadolu Lisesi  | 334               | 40.21 | 10.20 | 2    | 33.703 | .00*   | 1<2  |                |
|                          | 2) Meslek Lisesi   | 418               | 46.13 | 9.70  | 1121 |        |        | 1<3  |                |
|                          | 3) Fen Lisesi      | 372               | 42.18 | 10.61 | 1123 |        |        | 3<2  |                |
|                          | Toplam             | 1124              | 43.06 | 10.45 |      |        |        |      |                |

\* p<.05

Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin okulla özdeşleşme ölçeğinin alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir [ $F_{(2-1123)}=14.367$ ,  $p=.00$ ;  $F_{(2-1123)}=41.810$ ,  $p=.00$ ;  $F_{(2-1123)}=35.431$ ,  $p=.00$ ]. Ait olma boyutu açısından belirlenen bu farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda, anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=16.61$ ), mesleki/teknik liselerde ( $\bar{X}=18.35$ ) ve fen liselerinde öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{X}=17.78$ ) göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre kendilerini daha az okula ait hissettiklerini göstermektedir. Ölçeğin değer verme alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları, anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=19.29$ ), fen liselerinde ( $\bar{X}=20.70$ ) ve mesleki/teknik liselerde öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{X}=22.03$ ) göre, benzer biçimde fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin de mesleki/teknik liselerde öğrenim gören öğrencilere göre okula ve eğitim-öğretim etkinliklerine daha az değer verdiklerini göstermiştir. Okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar incelendiğinde ise, anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=35.90$ ), fen

liselerinde ( $\bar{X}=38.48$ ) ve mesleki/teknik liselerde ( $\bar{X}=40.38$ ) öğrenim gören öğrencilere göre, fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ise mesleki/teknik liselerde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre meslek lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerine göre okulları ile daha fazla özdeşleştikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin beklentileri ve akademik başarıları ile ilişkilendirilebilir. Fen lisesi öğrencilerinin okullara daha yüksek puanlarla yerleşmeleri, eğitimden beklentilerinin yüksek olması ve yükseköğretime giriş sınavında başarılı olmak için okuldaki eğitimin yanında dershanelere gitmeleri, bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarla özdeşleme düzeylerini olumsuz etkilemiş olabilir. Yapılan bazı araştırma sonuçları bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini inceleyen çalışmasında Gedik (2014), anadolu lisesi öğrencilerinin, genel lise ve meslek lisesi öğrencilerine göre okula daha fazla yabancılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun, bu araştırmadan elde edilen sonuca benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Çünkü okula yabancılaşma kavramının karşıtı okulla özdeşlemedir.

Finn (1989) okula bağlılığın davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu üzerinde durmuştur ve okulla özdeşleşme kavramının bağlılığın duyuşsal boyutuyla ilgili olduğunu belirtmiştir (Akt. Arastaman, 2006, 11). Fredricks vd. (2004) bağlılığın duyuşsal boyutunu öğrencinin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları olarak açıklamaktadır (Akt. Ahn, 2010, 15). Buradan hareketle bu araştırmadaki meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okuluna yönelik daha olumlu duygular beslediğini söyleyebiliriz.

Alanyazında okula bağlılık konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde akademik başarı ile okula bağlılık arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Anderman, 2003; Jackson, 2007; Ma, 2003). Başka bir deyişle akademik başarısı yüksek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu ileri sürülmektedir. Bu bağlamda fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre akademik açıdan daha başarılı oldukları ve okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Ancak bu araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okulla özdeşleşme düzeylerinin fen liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu, bu okullardaki öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okul yaşamlarına yönelik daha olumlu duygular besledikleri belirlenmiştir. Bu bulgunun araştırmanın

örnekleme ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü araştırma kapsamında veri toplanan imam hatip liseleri, mesleki/teknik liseler arasında sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri ile ilgili yapılan bazı araştırma bulguları (Aşlamacı, 2016; Cebeci, 1993; Doğan, 2006; Korkmaz, 2006; Türkmen, 1998; Ünlü, 1999) bu okullara kayıt yaptıran öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi isteğiyle kayıt yaptırdığını ve İmam hatip liselerine ilişkin bakış açılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durumun da öğrencilerin okula aidiyet duyguları üzerinde olumlu etkileri olabileceği düşünülebilir.

Tablodaki bulgular öğretmene güven açısından incelendiğinde, öğrencilerin puanları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(2-1123)}=33.703$ ,  $p=.00$ ]. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=46.13$ ), anadolu lisesi ( $\bar{X}=40.21$ ) ve fen lisesinde ( $\bar{X}=42.18$ ) öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle meslek lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencilerine göre öğretmenlerine daha fazla güvendikleri söylenebilir. Meslek liselerindeki müfredatın öğretmenle daha fazla etkileşim gerektiren derslerden oluşması bu durumun sebebi olabilir. Yine fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin dersane ya da özel ders imkanlarının meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre fazla olması onların okullarındaki öğretmene güven düzeylerini azaltmış olabilir. Fen lisesindeki öğrenciler bu okullara sınavla yerleşmektedir ve akademik açıdan başarı oranları meslek lisesi öğrencilerinden dolayı ile yüksektir. Başarı oranları daha fazla olduğu için öğretmenlerden beklentilerinin de fazla olduğu söylenebilir. Güvenin boyutları dikkate alındığında (iyilikseverlik, güvenilirlik, dürüstlük, yeterlik, açıklık) bu durumun fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin bireysel yetersizliklerinden de kaynaklanabileceği düşünülebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum**

Dördüncü alt problem “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 7

*Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

| Ölçek                    | Boyut              | Okul Türü    | N     | X     | Ss   | sd     | F      | p    | Fark (Scheffe) |
|--------------------------|--------------------|--------------|-------|-------|------|--------|--------|------|----------------|
| <i>Okulla Özdeşleşme</i> | <i>Ait Olma</i>    | 1) 9. Sınıf  | 302   | 18.93 | 4.45 | 3      | 13.314 | .00* | 2<1            |
|                          |                    | 2) 10. Sınıf | 354   | 17.58 | 4.28 | 1120   |        |      | 3<1            |
|                          |                    | 3) 11. Sınıf | 268   | 16.87 | 4.67 | 1123   |        |      | 4<1            |
|                          |                    | 4) 12. Sınıf | 200   | 16.86 | 4.41 |        |        |      |                |
|                          |                    | Toplam       | 1124  | 17.65 | 4.52 |        |        |      |                |
|                          | <i>Değer Verme</i> | 1) 9. Sınıf  | 302   | 21.70 | 3.72 | 3      | 16.389 | .00* | 3<1            |
|                          |                    | 2) 10. Sınıf | 354   | 21.04 | 3.89 | 1120   |        |      | 4<1            |
|                          |                    | 3) 11. Sınıf | 268   | 20.63 | 4.37 | 1123   |        |      | 4<2            |
|                          |                    | 4) 12. Sınıf | 200   | 19.11 | 4.81 |        |        |      | 4<3            |
|                          |                    | Toplam       | 1124  | 20.77 | 4.23 |        |        |      |                |
|                          | <i>Toplam</i>      | 1) 9. Sınıf  | 302   | 40.63 | 6.91 | 3      | 18.261 | .00* | 2<1            |
|                          |                    | 2) 10. Sınıf | 354   | 38.62 | 7.00 | 1120   |        |      | 3<1            |
|                          |                    | 3) 11. Sınıf | 268   | 37.50 | 7.53 | 1123   |        |      | 4<1            |
|                          |                    | 4) 12. Sınıf | 200   | 35.97 | 8.05 |        |        |      | 4<2            |
|                          |                    | Toplam       | 1124  | 38.42 | 7.48 |        |        |      |                |
| <i>Öğretmene Güven</i>   | 1) 9. Sınıf        | 302          | 47.49 | 8.82  | 3    | 44.851 | .00*   | 2<1  |                |
|                          | 2) 10. Sınıf       | 354          | 43.68 | 9.40  | 1120 |        |        | 3<1  |                |
|                          | 3) 11. Sınıf       | 268          | 41.49 | 10.96 | 1123 |        |        | 4<1  |                |
|                          | 4) 12. Sınıf       | 200          | 37.40 | 10.68 |      |        |        | 4<2  |                |
|                          | Toplam             | 1124         | 43.06 | 10.45 |      |        |        | 4<3  |                |

\* p&lt;.05

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından ve alt boyutlarından aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir [ $F_{(3-1123)}=13.314$ ,  $p=.00$ ;  $F_{(3-1123)}=16.389$ ,  $p=.00$ ;  $F_{(3-1123)}=18.261$ ,  $p=.00$ ]. Öğrenci puanları arasındaki bu farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, ölçeğin ait olma alt boyutu için, 10. ( $\bar{X}=17.58$ ), 11. ( $\bar{X}=16.87$ ) ve 12. ( $\bar{X}=16.86$ ) sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 9. sınıfta ( $\bar{X}=18.93$ ) öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları değer verme

alt boyutu açısından karşılaştırıldığında, 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=19.11$ ), 9. ( $\bar{X}=21.70$ ), 10. ( $\bar{X}=21.04$ ) ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{X}=20.63$ ) göre, 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin toplamından alınan puanlara ilişkin çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise, 12. ( $\bar{X}=35.97$ ), 11. ( $\bar{X}=37.50$ ), ve 10. ( $\bar{X}=38.62$ ) sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{X}=40.63$ ) göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme ve okula ve eğitim-öğretim etkinliklerine değer verme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu durumun genel beklentilerle uyumlu olduğu düşünülebilir. Özellikle artık yükseköğretim basamağına odaklanan lise son sınıf öğrencilerinin kendilerini artık mezun olmuş gibi görmeleri ya da üniversiteye giriş sınavına hazırlıkları nedeniyle okul ortamından çok dersane, etüt vb. ortamlarda bulunmak istemeleri onların okulla özdeşleşme düzeylerinin azalmasına sebep olabilir. Buna karşın ortaokul kademesinden lise kademesine henüz geçmiş olan 9. sınıf öğrencilerinin ise okulla özdeşleşme düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilerine göre daha fazla olması da beklenen bir durumdur. Bu bulgular öğrencilerin beklentileri ve okul yaşantıları ile de ilgili olabilir. Artan yaş ve sınıf düzeyi ile birlikte öğrencilerin okuldan ve eğitimden beklentilerinin değişebileceği ya da öğrencilerin okul yöneticileri, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile olumsuz yaşantılarının da artabileceği düşünülebilir. Diğer sınıflarla karşılaştırıldığında beklentileri karşılanmayan ya da daha fazla olumsuz yaşantıya sahip olabilecek olan üst sınıf öğrencilerinin daha fazla yabancılaşma ve okul tükenmişliği yaşayabilecekleri söylenebilir. Alanyazında, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okula bağlılık ya da okulla özdeşleşme düzeylerinde düşüş yaşandığını gösteren pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Örneğin, Sarı (2013) tarafından yapılan bir araştırmada okula aidiyet açısından 9. sınıf öğrencilerinin en yüksek aritmetik ortalamalara, 11. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer bulguya Mitchell, Forsyth ve Robinson (2008) ile Mitchell ve Forsyth (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da rastlanmıştır. Bu araştırmalara göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okulla özdeşleşme düzeylerinde azalma görülmektedir. Mengi (2011) ise 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre



okula bağlılık düzeylerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gedik (2014) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, 12. sınıf öğrencilerinin daha çok okula yabancılaştıkları bulgusunu elde etmiştir. Witkow, Gillen-O'Neel ve Fuligni (2012) tarafından yapılan araştırmada liseden sonra iki yıllık bölüm okuyan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinde, lisedekine kıyasla bir azalma görüldüğü belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır (Goodenow, 1992; Hagborg, 1994).

Araştırmaya katılan farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, öğretmene güven ölçeğinden elde edilen puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir [ $F_{(3-1123)}=44.851$ ,  $p=.00$ ]. Farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, 9. ( $\bar{X}=47.49$ ), 10. ( $\bar{X}=43.68$ ) ve 11. ( $\bar{X}=41.49$ ) sınıfta öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=37.40$ ) öğretmenlerine daha az güvendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde 12. sınıf öğrencilerinin 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre de öğretmenlere daha az güvendikleri belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmene güven düzeyi ile sınıf düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinde bir düşüş yaşandığı ifade edilebilir. Mitchell, Forsyth ve Robinson (2008) da yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla güven duygusunda azalma olduğunu vurgulamıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmene güven düzeyinde azalmasının pek çok sebebi olabilir. Gelişimsel özellikleri nedeniyle ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan daha fazla sorun yaşamaları öğretmenlere güven düzeylerini azaltmış olabilir. Bununla birlikte bu durum ortaöğretim eğitimi sürecinde yaşanan olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin birikiminden de kaynaklanabilir. Örneğin Erjem (2005) tarafından yapılan bir araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin bir kısmı (%20) özellikle sınıfların kalabalık olması, ders yükünün yarattığı aşırı yorgunluk gibi nedenlere bağlı olarak dersleri ve eğitsel etkinlikleri sıkıcı ve monoton olarak bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından sıkıcı ve monoton bulunan eğitim-öğretim süreçlerinin, olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yaşanmasına sebep olabileceği düşünülebilir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri dershaneye gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Okulla Özdeşleşme ve Öğretmene Güven Düzeyinin Dershaneye Gitme Değişkenine Göre Analiz Sonuçları*

| Ölçek                    | Boyut              | Dershaneye<br>gidiyor<br>musunuz? | N     | X     | Ss    | t     | sd   | p    |
|--------------------------|--------------------|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| <i>Okulla Özdeşleşme</i> | <i>Ait Olma</i>    | Evet                              | 270   | 17.39 | 4.41  | 1.053 | 1122 | .29  |
|                          |                    | Hayır                             | 854   | 17.72 | 4.55  |       |      |      |
|                          | <i>Değer verme</i> | Evet                              | 270   | 20.31 | 4.48  | 2.072 | 1122 | .04* |
|                          |                    | Hayır                             | 854   | 20.92 | 4.13  |       |      |      |
|                          | <i>Toplam</i>      | Evet                              | 270   | 37.70 | 7.58  | 1.810 | 1122 | .07  |
|                          |                    | Hayır                             | 854   | 38.64 | 7.42  |       |      |      |
| <i>Öğretmene Güven</i>   | Evet               | 270                               | 40.22 | 10.44 | 5.186 | 1122  | .00* |      |
|                          | Hayır              | 854                               | 43.96 | 10.29 |       |       |      |      |

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, dershaneye giden ve gitmeyen öğrencilerin değer verme alt boyutundan aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu [ $t_{1122}=2.072$ ,  $p=.04$ ], ait olma alt boyutu ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı [ $t_{1122}=1.053$ ,  $p=.29$ ;  $t_{1122}=1.810$ ,  $p=.07$ ] görülmektedir. Katılımcıların değer verme boyutundan aldıkları puanlara bakıldığında, dershaneye gitmeyen öğrencilerin ( $\bar{X}=20.92$ ), dershaneye giden öğrencilere ( $\bar{X}=20.31$ ) göre okullarına ve eğitim-öğretim etkinliklerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir. Akademik açıdan kendilerini ifade edebilecekleri okuldan başka bir ortamın oluşu, bu ortamda başka öğretmenlere ve

arkadaşlara sahip olmaları dershaneye giden öğrencilerin için eğitim-öğretim etkinliklerine verdikleri değerde azalmaya sebep olabilir.

Tablodaki bulgular öğretmene güven açısından incelendiğinde, öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu [ $t_{1122}=5.186$ ,  $p=.00$ ] görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, dershaneye gitmeyen öğrencilerin ( $\bar{X}=43.96$ ) dershaneye giden öğrencilere ( $\bar{X}=40.22$ ) göre öğretmenlerine daha fazla güvendikleri görülmektedir. Dershaneye giden öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinde azalma olması, öğrencilerin dersane öğretmenlerine ve dershanede gördükleri derslere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Özer, Korkut ve Atik (2014) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan lise öğrencilerinin dersane öğretmenlerine okul öğretmenlerinden daha çok güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dershanelerde sınav merkezli etkinliklerin yapılması, öğrencilere test çözme mantığının kazandırılması, öğrencilerin öğretmenlerle daha doğal iletişim kurma olanaklarının olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeyleri öğrenci okulla özdeşleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden basit regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 9

#### *Okulla Özdeşleşmenin Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları*

| Değişken                     | Standard |        |         |        |      |
|------------------------------|----------|--------|---------|--------|------|
|                              | B        | Hata B | $\beta$ | t      | p    |
| <i>Sabit</i>                 | 2.980    | 1.089  |         | 2.736  | .006 |
| <i>Öğretmene Güven</i>       | 1.043    | .028   | .746    | 37.483 | .000 |
| R=.746, R <sup>2</sup> =.556 |          |        |         |        |      |
| F(1, 1123)=1405.003, p=.00   |          |        |         |        |      |

Tablo 9'da yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretmene güven ile okulla özdeşleşme ( $r=.746$ ), arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmene güven değişkeninin okulla özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmene güven değişkeni, okulla özdeşleşmeye ilişkin toplam varyansın yaklaşık yaklaşık %55.6'sını açıklamaktadır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ile öğretmene güven düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sıralanmıştır.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güvenleri ne düzeydedir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Araştırmaya katılan öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinin “orta” ile “çoğunlukla” arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin değer verme boyutundan aldığı puanların aritmetik ortalamasının ait olma boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmaya katılan öğrencilerin eğitime ve eğitim etkinliklerine daha fazla değer verdikleri, buna karşın kendilerini okula daha az ait hissettikleri belirlenmiştir.
- b. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “orta” ile “çoğunlukla” düzeyi arasında yer aldığı belirlenmiştir.

### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Okulla özdeşleşme ölçeği için, araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerden elde edilen puanlar her iki boyutta da anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ait olma ve değer verme boyutlarında kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde ölçeğin toplamından elde edilen puanlara bakıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
- b. Katılımcıların öğretmene güven düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu bulguya göre erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin öğretmenlerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Öğrencilerin ait olma boyutundan aldıkları puanlar okul türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler meslek lisesinde ve fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre kendilerini daha az okula ait hissetmektedir.
- b. Öğrencilerin değer verme boyutundan aldıkları puanlar okul türü açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin

fen lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre, fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler de meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre eğitim-öğretim etkinliklerine ve okula daha az değer vermektedir. Öğrenciler arasında en yüksek aritmetik ortalamanın meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerde, en düşük ortalamanın ise anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c. Okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından alınan puanlar üzerinden yapılan analizler sonucunda; anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesi ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre, fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler de meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre okulla daha az özdeşleştikleri belirlenmiştir. Okul türü açısından meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek özdeşleşme puanlarına sahip olduğu, bunu sırasıyla fen lisesi ve anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin takip ettiği belirlenmiştir.

d. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. fen lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre öğretmenlerine daha fazla güvendikleri, benzer biçimde meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre öğretmenlerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi” *Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

**a.** Okulla özdeşleşme ölçeği için sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin algılarında ait olma ve değer verme boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu bulgulara göre,

- Okulla özdeşleşme ölçeğinin ait olma boyutunda, 9. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu boyuta ilişkin öğrenci puanları, 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerle karşılaştırıldığında diğer sınıflardaki öğrencilerin kendilerini daha az okula ait hissettiklerini göstermektedir.

- Değer verme boyutu için, 12. sınıf öğrencilerinin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre eğitim-öğretim etkinliklerini ve okulu daha az değerli bulduklarını göstermiştir. Bu boyut açısından ayrıca 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre eğitim-öğretim etkinliklerini ve okulu daha az değerli buldukları belirlenmiştir.

- Okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından alınan puanlar incelendiğinde ise alt boyutlardan elde edilen bulgulara paralel olarak, 12. sınıf öğrencilerinin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre, 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin de 9. Sınıf öğrencilerine göre okulla daha az özdeşleştikleri görülmektedir. Bu bulguya göre sınıf düzeyi arttıkça görece okulla özdeşleşme ölçeğinden alınan puanların azaldığı söylenebilir.

**b.** Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu değişkene ait bulgular 12. sınıf öğrencilerinin 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin de 9. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerine daha az güvendiklerini göstermektedir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse sınıf düzeyi arttıkça öğretmene güven düzeyinde bir azalma olduğu söylenebilir.



### 5.1.5. Beşinci Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Lise öğrencilerinin okulla özdeşleşme ve öğretmenlerine güven düzeyleri dershaneye gitme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a. Araştırmaya katılan öğrencilerin ait olma boyutundan aldıkları puanlar dershaneye gitme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- b. Değer verme boyutundan alınan puanlar açısından dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında dershaneye gitmeyen öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dershaneye gitmeyen öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olması nedeniyle, onların eğitim-öğretim etkinliklerine ve okullarına daha fazla değer verdiği söylenebilir.
- c. Okulla özdeşleşme ölçeğinin toplamından alınan puanlar açısından, dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- d. Öğretmene güvene ilişkin analiz sonucunda, dershaneye giden öğrenciler ile dershaneye gitmeyen öğrenciler arasında dershaneye gitmeyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre dershaneye gitmeyen lise öğrencilerinin öğretmenlerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

### 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Lise öğrencilerinin öğretmene güven düzeyleri okulla özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*” olarak ifade edilmişti. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla elde edilen veriler üzerinden yapılan basit regresyon analizleri sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmene güven ile okulla özdeşleşme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin ( $r=.746$ ) olduğu, öğretmene güven değişkeninin okulla özdeşleşmeye ilişkin toplam varyansın yaklaşık %55.6'sını açıkladığı belirlenmiştir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- a. Bu araştırmada öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerine ilişkin algılarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştı. Bununla beraber ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin değer verme alt boyutundan daha yüksek puanlar aldıkları, ait olma alt boyutundan ise görece daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bilindiği üzere okula ait hissetme öğrencilerin akranları, öğretmenler ve okul yöneticileri ile kurdukları ilişki, iletişim ve okulun fiziksel ortamının niteliği ile ilgilidir. Bu bağlamda liselerde öğrencilerin kendilerini daha fazla okula ait hissetmelerini sağlamak üzere öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-yöneticiler arasındaki ilişki ve iletişimi artıracak sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerin öğretmenler ile öğrenciler arasında güvenin oluşmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir.
- b. Araştırmada kız öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, erkek öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini arttırmak için, erkek öğrencilerin ilgilerini çekecek ders dışı sportif etkinlikler veya müsabakalar, kültürel, sosyal ve bilimsel etkinlikler (şiir, tiyatro, sinema, gezi, piknik, sergi, bilgi yarışmaları, müzik yarışmaları, satranç turnuvaları, teknoloji günleri vb.) düzenlenebilir. Burada önemli olan noktalardan biri de okullarda düzenlenecek etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanmasıdır. Öğrencilerin okulda düzenlenen etkinliklere aktif katılımlarını sağlamak için etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi aşamasında öğrencilerin de görüş ve önerileri alınmalıdır.

- c. Okul türü değişkeni açısından yapılan analizlerde özdeşleşmenin en fazla meslek lisesi öğrencilerinde, daha sonra fen lisesi, en az anadolu lisesi öğrencilerinde olduğu belirlenmiştir. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da farklı olacağından, bu öğrenciler için anlamlı ve değerli kabul edilen etkinlikler de farklı olabilecektir. Bu sebeple öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verecek ders içi ve ders dışı etkinlikler her bir okul tarafından tespit edilmeli ve etkinlikler buna göre düzenlenmelidir.
- d. Öğrencilerin öğretmene güven ölçeğinden aldıkları puanlar okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Bu bulguya göre, meslek lisesi öğrencilerinin öğretmene güven düzeyi fen lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Başta fen liselerinde olmak üzere tüm okullarda öğrencilerin öğretmene güven düzeylerini arttırmak için öğretmenlerle daha fazla etkileşim kurması sağlanabilir. Okullarda öğrencilerin öğretmenlerle görüşmeler yapacağı veya birebir soru çözümleri ve konu tekrarları yapabileceği alanlar düzenlenebilir. Ayrıca, sınavla öğrenci alan fen liselerinin öğretmenlerinin de sınavla belirlenmesi; yapılacak olan sınavlarda ise öğretmene güven (güvenilirlik, iyilikseverlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık) ile alakalı boyutlara da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü insan ilişkileri ve akademik açıdan yeterlik öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaları açısından oldukça önemlidir. Bunun dışında öğretmenlere öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin önemi ve nasıl oluşturulabileceği konularında bilgilendirici eğitimler verilebilir.
- e. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeyleri farklılık göstermiştir. Yani sınıf düzeyi arttıkça okulla özdeşleşme düzeyinde azalma olmaktadır. 9. sınıf öğrencilerinde özdeşleşme düzeyi en yüksekken 12. sınıf öğrencilerinde en düşük seviyededir. Çünkü sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin amaçları ile okulun amaçları farklılaşmaktadır. Öğrenciler 11. ve 12. sınıfa geldiklerinde sınav odaklı çalışmalara ağırlık verirken, okul ise müfredata yönelik

çalışmalar yapmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek için öncelikle üniversiteye giriş sınavlarının kapsamı ve uygulanaşına dönük düzenlemeler yapılabilir. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklerinin de değerlendirildiği bir sınav sisteminin oluşturulması öğrencilerin okulla daha fazla özdeşleşmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca lise sonsınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık yapmak için rapor almaları, devamsızlık yapmaları ve dershaneye daha fazla ağırlık vermeleri onların okulla özdeşleşme düzeylerini etkileyebilmektedir. Sınava girecek öğrenciler için okulda ders çalışma alanlarının ve çeşitli kaynak kitaplardan oluşan bir kütüphanenin oluşturulması bu öğrencilerin okulla daha fazla özdeşleşmelerini sağlayabilir. Bu kapsamda;

- a. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinlikler için kullanabilecekleri internet hizmeti okullarda sunulabilir.
  - b. Öğretmenlerle birebir konu tekrarlarının ve soru çözümlerinin yapılabileceği etüt programları ve bu programlarının yürütüleceği mekanlar oluşturulabilir.
  - c. Öğrencilerin sınav kaynaklı stres düzeylerini azaltacak rehberlik çalışmaları düzenlenebilir.
- f. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmene güven düzeyinde de azalmalar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin sınıf düzeylerinde görülen bu farklılığın onların gelişim dönemlerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığı araştırılabilir. Öğrencilerin öğretmene olan güven düzeylerini arttırmak için öğretmenlere bu konuda yapılmış araştırmalara ulaşmaları sağlanabilir, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin nasıl oluşturulabileceği konusunda eğitimler verilebilir. Öğretmene güvenen ve güvenmeyen öğrenci özellikleri hakkında bilgiler verilip öğretmenlerin sınıf içinde bunları uygulamaları sağlanabilir. Öğretmenler, öğrencilere adil, yardımsever, dürüst ve açık olmaları konusunda teşvik edilebilir. Bunun dışında, okul yönetimleri kendi okullarında 11. ve 12. sınıf düzeylerinde derse girecek öğretmenlerin ders programlarını gözden geçirerek, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmeleri adına

onların ders yüklerini azaltarak ders programlarını hazırlayabilir. Bu sınıf düzeylerinde seçilecek olan seçmeli dersler öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçilebilir.

- g. Araştırmanın diğer bir bulgusu dershaneye gitmeyen öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerinin dershaneye giden öğrencilere göre daha yüksek olduğudur. Dershaneye giden öğrencilerle görüşmeler yaparak onların okullardan beklentileri tespit edilebilir, bu beklentilere göre çeşitli etkinlikler planlanabilir. Öğrencilerin okullarda verilen kurslara katılımları ve bu kurslardan en yüksek düzeyde verimlilikle faydalanmaları sağlanabilir. Okullarda belirli ve düzenli aralıklarla deneme sınavları yapılabilir. Üniversiyete giriş sınavına benzer deneme veya seviye belirleme sınavları bakanlıkça tüm ortaöğretim okullarında uygulanabilir.
- h. Dershaneye giden öğrencilerin öğretmene güven düzeylerini arttırmak için, öğretmenlere ders içi ve ders dışı etkinlikleri tüm öğrenciler için ilgi çekici kılacak bilgiler verilebilir. Ayrıca her okul kendi içinde öğretmene güven anketleri yapıp bunları yorumlayabilir. Bunun için bulunduğu ildeki üniversitelerden yardım almaları sağlanabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- a. Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında okulla özdeşleşme ve öğretmene güven konularında yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konularda yapılacak daha geniş kapsamlı ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılacak başka araştırmalarla bu araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.

- b.** Bu araştırmada cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, dershaneye gitme durumu değişkenlerinin okulla özdeşleşme ve öğretmene güven açısından farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı değişkenlerin öğretmene güven ve okulla özdeşleşme üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- c.** Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin ğretmenlerine olan güven düzeylerini ölçmek için ğretmen, veli, okul yönetiminin görüşlerinden de yararlanılabilir.
- d.** Okullarda güven konusunda müdür-ğretmen, ğretmen-ğrenci, veli-okul arasındaki güveni inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- e.** Bu araştırmada ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Farklı eğitim kademelerinde de okulla özdeşleşme ve öğretmene güven konularında araştırmalar yapılabilir.
- f.** Bu araştırmada kamusal ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Özel ortaöğretim kurumlarında da araştırmalar yapıp sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.
- g.** Okulla özdeşleşen veya öğretmene güvenen ğrenci özelliklerini daha ayrıntılı şekilde ortaya koyabilmek için nitel araştırma yntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the teacher's report form and 1991 profile*. Univ Vermont / Department Psychiatry.
- Adams, C. (2010). Social determinants of student trust in high poverty elementary schools. *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*, 255-280.
- Adams, C. M. (2013). Collective student trust: A social resource for urban elementary students. *Educational Administration Quarterly*, XX(X), 1-25.
- Adams, C. M. and Forsyth, P. B. (2006). Promoting a culture of parent collaboration and trust: An empirical study. *The annual meeting of the American Educational Research Association, April 7, 2006, San Francisco, CA*. 1-34.
- Adams, C. M. and Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in school improvement*, 263-277.
- Adams, K. S. and Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of school psychology*, 38(5), 477-497.
- Adomnik, J. G. (2012). *The effects of self-determination, identification with school, and school climate on middle school students' aspirations for future education*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, the USA.
- Ahn, S. (2010). *The effects of school membership on academic and behavioral performance of at-risk students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, Lawrence, the USA.
- Aküzüm, C., Tan, Ç., Yavaş, T. ve Uçar, M. B. (2014, 22-24 Mayıs). *İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri*. Siirt Üniversitesi'nde düzenlenen Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik Üzerine Uluslararası Konferans'ında sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Siirt.
- Allen, N. J., and Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 63(1), 1-18.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., and Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(26), 102-112.
- Ashforth, B. E., and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review, 14*(1), 20-39.
- Aşlamacı, İ. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*-43.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics, 96*(2), 231-260.
- Bankole, R. A. (2010). *Student trust in teachers and its relationship to student identification with school, student perceptions of academic press, and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of the School of Education the College of William and Mary, Virginia, the USA.
- Barlow, V. E. (2001, June). Trust and the Principalsip. *Unpublished manuscript, University of Calgary, BC. Retrieved August, 19, 2003*.
- Bellingham, R. (2003). *Ethical leadership. Building trust in corporations*.(Second edition). HRD Press Inc. Amherst Massachusetts.
- Bernath, M. S., and Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied and Preventive Psychology, 4*(1), 1-19.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press, New York.
- Bryk, A., and Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.



- Casper, D. C. (2012). *The relationship between collective student trust and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Oklahoma Graduate College, Oklahoma.
- Cebeci, S. (1993). İmam-hatip liselerinden mezun olanların yönelişleri ve sebepleri. *Türkiye’de Din Eğitim ve Öğretimi*, 109-115.
- Chhuon, V., Gilkey, E. M., Gonzalez, M., Daly, A. J. and Chrispeels, J. H. (2008). The little district that could: The process of building district-school trust. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 227-281.
- Chu, E. H. S. (2007). Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 08-20.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Denholm, P. J. (2002). *A study of organizational citizenship behavior and trust in a public high school*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of Wilmington College, Ohio.
- Doğan, A. (2006). *1997 yılından sonraki dönemde imam-hatip liselerindeki gelişmeler (Adana örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dornbusch, S. M., and Steinberg, L. (1990). Measures of school engagement. *Unpublished manuscript, Temple University, Philadelphia*.
- Durnford, V. L. (2010). An examination of teacher-student trust in middle school classrooms. *Open Access Dissertations*, 162.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., and Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative science quarterly*, 239-263.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Epstein, J. L. (1995). School / Family / Community Partnerships. *Phi Delta Kappan*. 701-712.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Everard, K. B., Morris, G., and Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. and Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fletcher, J. M. (2009). Is identification with school the key component in the 'Black Box' of education outcomes? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 28, 662-671.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., and Barnes, L. (2002, April). Parental trust of school: Scale development. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans*.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M., and Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Fuhrman, N. L. (1999). *Correlates of student attachment and identification with school*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, the USA.
- Gambetta, D. (1988). Trust: Making and breaking cooperative relations.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goodenow, C. (1992). School Motivation, Engagement, and Sense of Belonging among Urban Adolescent Students.
- Gregory, A., and Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337.
- Güneş, A. (2016a). *Güvenli bağlanma* (15. Baskı). Timaş Yayınları, İstanbul.
- Güneş, A. (2016b). *Doğal ebeveynlik* (13. Baskı). Timaş Yayınları, İstanbul.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle-and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children:(revision of the perceived competence scale for children)*. University of Denver.
- Hartzler, K. D. (2003). *Study of school collaboration and trust*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma. (UMI No: 3127161).

- Harvey, K. E. (2012). *Building students' mathematics self-efficacy through student teacher trust*. Unpublished Master's Thesis. The University of Texas at Austin.
- He, H., and Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification: A review of the literature and suggestions for future research. *Group & Organization Management*, 38(1), 3-35.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Howes, C., and Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom* (Vol. 84). Teachers College Press.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., and Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of school leadership*, 9, 184-208.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Jackson, J. H. (2007). *School bonding in adolescence: a developmental-contextual examination of risk and protective factors*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College Lynch Graduate School of Education, Boston.
- Jones, C. and Volpe, E. H. (2010). Organizational identification: Extending our understanding of social identities through social networks. *Journal of Organizational Behavior*, DOI: 10.1002/job, 1-22.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 33(2), 293-315.
- Kalemci-Tüzün, İ. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç-Bebek, E. (2009). *Explaining math achievement: personality, motivation, and trust*. Unpublished Doctoral Dissertation, Cleveland State University, Ohio.
- King, S. D. (1996). *Trust and shared governance: a qualitative approach at the middle school level*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, Marquette University, Milwaukee-Wisconsin.

- Korkmaz, M. (2006). İmam hatip lisesi öğrencilerinin bu okulu tercih süreçleri: Nasıl ve neden?
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... and Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*(1), 77-94.
- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 112-129.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- 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, Bolu.
- Meydan, C. H., ve Polat, M. (2013). Bir örgüt formu olarak okul ile özdeşleşmede akademik başarı ve özdisiplinin rolü. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 27.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. 1991. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*, 61-98.
- Mishra, A. K. and Mishra, K. E. (2013). *Becoming a trustworthy leader*. Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017.
- Mitchell R. M. (2004). *The effects of trust on student identification and academic performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University, Oklahoma.
- Mitchell, R. M., and Forsyth, P. B. (2004, November). Trust, the principal and student identification. In *Annual Meeting of The University Council for Education Administration, Kansas City, Missouri*.
- Mitchell, R. M., Forsyth, P. B., and Robinson, U. (2008). Parent trust, student trust and identification with school. *Journal of Research in Education, 18*(1), 116-124.

- Möllering, G. (2006). *Trust: Reason, routine, reflexivity*. Emerald Group Publishing.
- Nickerson, A. B., Hopson, L. M., and Steinke, C. M. (2011). School connectedness in community and residential treatment schools: The influence of gender, grades, and engagement in treatment. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 829-837.
- Nooteboom, B., and Six, F. (Eds.). (2003). *The trust process in organizations: Empirical studies of the determinants and the process of trust development*. Edward Elgar Publishing.
- Ogbu, J. U., and Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Özan, M. B., ve Korkmaz, C. (2009). Öğrencilerin devam ettikleri ilköğretim okullarına güven düzeyinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 127-148.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *TSA*, 14(1), 237-250.
- Özer, N., Korkut A. ve Atik, S. (2014, 4-6 Eylül). *Lise öğrencilerinin devlet okullarında ve dershanelerde görev yapan öğretmenlere ilişkin güven düzeylerinin incelenmesi*. 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Kocaeli.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1).
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Perry, J. C., Liu, X., and Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Radziwon, C. D. (2003). The effects of peers' beliefs on 8th-grade students' identification with school. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 236-249.

- Rainey, P. C. (2010). *School identification and student perceptions of parent and teacher expectations: A closer look at the achievement gap between black males and females*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University, Minnesota.
- Reina, D. S., and Reina, M. L. (2006). *Trust & betrayal in the workplace: Building effective relationships in your organization*. Berrett-Koehler Publishers.
- Romero, L. (2010). *Student trust: impacting high school outcomes*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, the USA.
- Sapper, J. G. (2003). *A research study measuring the effects of a frequency of-communication norm and project completion on group trust levels in temporary virtual school work groups*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of La Verne, California, the USA.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), s. 147-160.
- Savi, F. (2011). School attachment scale for children and adolescents: The study of validity and reliability. *Elementary Education Online*, 10(1), 80-90.
- Sevinç, S. (2010). *Mersin üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal, kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Six, F. (2005). *The trouble with trust. The Dynamics of interpersonal trust building*. Edward Elgar Publishing, Inc. 136 West Street Suite 202 Northampton Massachusetts 01060 USA.
- Smith, P. A., and Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Steele, C. M. (1992). Race and the schooling of black americans. *The Atlantic Monthly*, 269(4), 68-78.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- TDK (2017). *Büyük Türkçe sözlük*. tdk.gov.tr Alıntılama tarihi: 12.01.2017
- Tekin, C. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okula güven ile iş doyumlarının incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Tekingündüz, S. (2012). *Örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel güven ve iş tatmininin etkisinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tokgöz, E. (2012). *Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., and Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Türkmen Gül, E. (1998). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları*. Yüksek lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uğurlu, C. T., ve Arslan, C. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Ural, A. (2011). Öğretmenlik eğitimine ilişkin bir model önerisi. S. A. Kilimci. (Editör). *Türkiye’de öğretmen yetiştirmek*. (1. Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 209-220.
- Ünal, H., ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 547-570.
- Ünlü, Y. (1999). *İmam-hatip lisesi öğrencilerinin beklenti ve sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Van Maele, D., and Van Houtte, M. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 556-589.
- Van Maele, D., and Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.

- Voelkl Finn, K. and Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Walker, K., Kutsyuruba, B., and Noonan, B (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471–494.
- Wang, M. T., Willett, J. B. and Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465–480.
- Warren, R. (1998). *A conception of trust in the practice of school administration*. Unpublished Doctoral Dissertation, The School of Education, Indiana University, the USA.
- Witherspoon, E. E. (2011). *The significance of the teacher-student relationship*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Redlands School of Education, the USA.
- Witkow, M. R., Gillen-O'Neel, C., and Fuligni, A. J. (2012). College social engagement and school identification: Differences by college type and ethnicity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 243-251.
- Wook, K. J. (2003). *A study of the relationship between trust and collaboration in Korean metropolitan schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Graduate College of The University of Iowa, the USA.
- Yıldırım, B., ve Sezginsoy, B. (2004). Liselerde öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve sebepleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Zand, D. E. (1996). *The leadership triad: Knowledge, trust, and power*. Oxford University Press.
- Zayim, M. (2010). *Investigating the relationship between primary and secondary level public school teachers' readiness for change and perceived organizational trust*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.



## EKLER

### Ek 1: Veri toplama formu

Sevgili Öğrenci,

Bu form, öğrencilerin okulla özdeşleşme düzeylerini incelemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezi için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan formun birinci bölümünde bazı kişisel bilgileriniz istenmektedir. Diğer bölümlerde ise okulunuz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyarak, size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği (x) işaretleyiniz. **Formda yer alan ifadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle formun hiçbir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm maddeleri eksiksiz olarak yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, formda yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır.**

Ankete ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Narin DÜNDAR**

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

#### BÖLÜM I

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| 1. Cinsiyetiniz   | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Kız               | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Erkek                  |  |   |
| 2. Okul türü  | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Anadolu<br>Lisesi | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Mesleki/Teknik<br>lise | <sup>3</sup> <input type="checkbox"/> Fen Lisesi |   |
| 3. Sınıf Düzeyi   | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> 9. sınıf          | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> 10. Sınıf              | <sup>3</sup> <input type="checkbox"/> 11. sınıf  | <sup>4</sup> <input type="checkbox"/> 12. sınıf |
| 4. Kaldığınız yer   | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Ailemle           | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Yurt/Pansiyon          |  |   |
| 5. Ailenin aylık toplam geliri  | .....TL   |  |  |   |
| 6. Dershaneye gidiyor musunuz?  | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Evet              | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Hayır                  |  |   |
| 7. Özel ders alıyor musunuz?  | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Evet              | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Hayır                  |  |   |
| 8. Son altı ayda kaç gün devamsızlık yaptınız? (birinci dönemden bu güne) | .....   |  |  | Gün   |
| 9. Daha önce sınıf tekrarı yaptınız mı?                                   | <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> Evet              | <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> Hayır                  |  |   |

#### BÖLÜM II

Katılım düzeyinizin puan karşılığı aşağıdaki gibidir:

| ①<br>Hiç<br>Katılıyorum | ②<br>Kısmen<br>Katılıyorum | ③<br>Orta Düzeyde<br>Katılıyorum | ④<br>Çoğunlukla<br>Katılıyorum | ⑤<br>Tamamen<br>Katılıyorum |
|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Bu okulun bir parçası olmaktan gurur duyuyorum.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Öğretmenlerim bana sınıftaki diğer öğrenciler kadar saygılı davranır.                             | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Notlarım kötü olsa da iyi bir iş bulabilirim.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Bu okulda ancak sorun yarattığım zaman ilgi görürüm.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Okulda düzenlenen pek çok etkinliğe (spor, kulüp çalışmaları, oyunlar vb.)<br>katılmak istiyorum. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. Okul, hayatımdaki en önemli şeylerden biridir.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Derste öğrendiklerimizin çoğu yararsızdır.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. Öğretmenlerimin çoğu bana gerçekten önem vermez.   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. Çoğu zaman, okulda olmaktansa başka bir yerde olmayı istiyorum.                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. Okulumda, bir problem yaşadığımda konuşabileceğim öğretmenler ya da başka çalışanlar var. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. Okulda öğrendiğim bilgilerin çoğu bir işe girdiğimde faydalı olacak.                      | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. Okul, bulunmaktan en çok hoşlandığım yerlerden biridir.                                   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. Okul çalışanları söylemek istediğim şeyleri ilgiyle dinlerler.                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 14. Okul, çoğu zaman vakit kaybıdır.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 15. Okulu bırakmak benim için büyük bir hata olur.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 16. Okul çoğu insanın düşündüğünden daha önemli bir yerdir.                                   | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

### BÖLÜM III

Katılım düzeyinizin puan karşılığı aşağıdaki gibidir:

| ①<br>Hiçbir<br>Zaman | ②<br>Nadiren | ③<br>Bazen | ④<br>Çoğunlukla | ⑤<br>Her Zaman |
|----------------------|--------------|------------|-----------------|----------------|
|----------------------|--------------|------------|-----------------|----------------|

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Okulumuzdaki öğretmenler daima yardım etmeye hazırdırlar.                           | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 2. Okulumuzdaki öğretmenlerin bütün öğrencilerden beklentileri yüksektir.              | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 3. Okulumuzdaki öğretmenlerle iletişim kurmak kolaydır.                                | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 4. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere yakın alaka (ilgi) gösterirler.                | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 5. Okulumuzdaki öğretmenler daima kendilerinden beklenilene yaparlar.                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 6. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencileri ilgiyle dinlerler.                             | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 7. Bu soru için lütfen dördü işaretleyiniz.  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 8. Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilere karşı dürüsttürler.                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 9. Okulumuzdaki öğretmenler işlerini dört dörtlük yaparlar.                            | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 10. Okulumuzdaki öğrenciler öğretmenlerin söylediklerine inanırlar.                    | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 11. Okulumuzdaki öğretmenler derslerini iyi işlerler.                                  | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 12. Öğrenciler okulumuzdaki öğretmenlerden çok şey öğrenirler.                         | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 13. Okulumuzdaki öğrenciler yardıma ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere güvenebilirler. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

## Ek 2: Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.  
ADİYAMAN VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 23331817/51.05/3426083  
Konu: Anket İzni (Narin DÜNDAR)

30/03/2015

### VALİLİK MAKAMINA

**İlgi:** İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.03.2015 tarih ve 1415 sayılı yazısı.

İlgi tarih ve sayılı yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Narin DÜNDAR'ın tez çalışması gereği Merkez ve Kahta İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerine ilgi yazı ekindeki anket çalışması uygulamak istedikleri belirtilmektedir.

Merkez ve Kahta İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında söz konusu anket çalışmasının uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

**Mehmet ALTINDAL**  
Milli Eğitim Müdürü V.

**OLUR**  
30/03/2015

**Murat SÜZEN**  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

AAtatürk Blv. İL MEM./ADİYAMAN  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: meslekiteknikegitim02@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.DİŞ  
Tel: (0 416) 216 1021-116  
Faks: (0 416) 216 42 70