

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL AİDİYETİ İLE OKUL MEMNUNİYETİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

RECEP AYDIN

**KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI**

**YRD. DOÇ. DR. HÜSEYİN SERİN
TEZ DANIŞMANI**

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL AİDİYETİ İLE OKUL MEMNUNİYETİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

RECEP AYDIN

**KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. HÜSEYİN SERİN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018

3110160097 Öğrenci numaralı Recep AYDIN tarafından hazırlanan bu çalışma 23/02/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalı, EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SERİN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
(Danışman)



Prof. Dr. Elife KILIÇ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Her okul eğitim faaliyeti yürütür fakat her okuldan öğrenci memnun olmayabilir. Okullar verdikleri hizmetin öğrenci ve veli odaklı olduklarını bilirler. Buna rağmen çeşitli sebeplerden dolayı okullar bu hizmetlerini yerine getirmede sorun yaşarlar. Okulun kültürü, vizyonu ve değerleri vardır. Düzenlenen eğitim faaliyetleri bu değerler ve vizyon çerçevesinde şekillenir. Kimi zaman öğrenciler bu etkinliklerde kendilerini tam bulurken, kimi zaman da ihtiyaçlarına cevap verilmediği kanaatiyle memnuniyetsizliklerini dile getirirler. Buna bağlı olarak da öğrenciler okulu ve okulun değerlerini, okul yaşamını benimseme, kendini bu kuruma ait hissetmede çekingen davranabiliyorlar.

Öğrencilerin okul yaşamından memnun olması, onları bir yandan derslere ve başarmaya karşı motive ederken, diğer taraftan da özgüvenlerini geliştirir. Okula aidiyetinde sorun olan öğrencilerin akademik başarılarında düşme, sosyal ortamlarda çekingenlik, hatta şiddete ve okul terkine yönelme gibi istenmeyen davranışlara da yönelebilmektedir. Bu nedenle etkili bir okul yönetiminin sağlanması amacıyla öğrencilerin okul memnuniyetleri ve okula aidiyetleri sık sık kontrol edilmeli, gerekli yerlerde çözümler aranmalıdır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul memnuniyetleri ile okul aidiyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın yürütülmesinde desteklerini esirgemeyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SERİN'e teşekkür ederim.

Recep AYDIN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL AİDİYETİ İLE OKUL MEMNUNİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Okul yaşamının etkililiği, içinde yaşayanlara sunduğu kültürel ortam, güvenlik, öğrenme fırsatları ve motivasyon etkinlikleriyle kontrol edilebilir. Her okul öğrenci ve velisine bir müşteri titizliğiyle bakıp sunmuş olduğu hizmetlerden ne kadar memnun olduklarını bilmeli ve ona göre ara önlemler almalıdır. Bu süreçte önemli olan sadece okulun kurumsal varlığının devam etmesi değil, aynı zamanda hizmet alan öğrenci, veli ve hizmet veren öğretmen ve yöneticilerin memnuniyetidir.

Bu araştırma okul etkililiğini artırmak amacıyla veri sunacağı için faydalı ve son zamanlarda gündemde olan okul memnuniyetini incelediği için güncel, okulun vazgeçilmez paydaşı olan öğrencilerin okul eğitiminden memnuniyetlerinin ve aidiyetlerinin ortaya çıkarılması için önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul memnuniyetleri ile okul aidiyetleri arasındaki ilişkiyi betimsel ve ilişkisel bir araştırma deseniyle incelemektir. Bu çalışmaya özel okullardan 201, devlet okullarından 214 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda kızların erkeklere kıyasla kendilerini okullarına daha fazla ait hissettikleri tespit edilmiştir. Özel ve devlet okullarında öğrencilerin okul aidiyetleri alt sınıflardan üst sınıflara doğru azalmakta, devlet okulları özel okullara göre daha düşük seviyede ait hissetmektedir. Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet cinsiyete göre değişmemekte, sınıf düzeyi yükseldikçe daha da azalmakta, devlet okullarında ise daha düşük seviyededir. Öğrencilerin okul ortamından memnuniyetleri cinsiyete ve okul türüne göre değişmemekte, sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktadır. Hem özel hem de devlet okulu öğrencilerinin okul memnuniyetleri arttıkça okula aidiyet duyguları da yükselmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre, eğitim programları geliştirilirken ve okul yönetim politikaları belirlenirken öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıfları dikkate alınmalıdır. Yerli ve yabancı öğrencilerin okul memnuniyeti ve aidiyetinin altında yatan sebepler farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Okul Memnuniyeti, Okul Aidiyeti

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' SCHOOL BELONGINGNESS AND SCHOOL SATISFACTION

The positive effects of school life can be measured by its cultural climate, safety, learning opportunities, effective teaching and motivational activities. Each school should treat its students and parents as a customer and measure their satisfaction frequently while taking preliminary precautions in order to keep them satisfied. During this period, it's not only important to keep the school's constitutional presence going but to keep students, parents, teachers and administrators pleased.

This study is vital due to the fact that it will present the data about the importance of parental, principal, administrative and student satisfaction and students' school belongingness.

This research also examines the links among middle school students' sense of school belonging and students' satisfaction from school in a descriptive and relational pattern. In order to collect data for this research, 201 private college students and 214 public school students are examined. As a conclusion, comparing girls with boys; it is observed that the school belongingness of female students is much higher than male students. Students' sense of belonging to school is decreased through lower level classes to higher level classes and public school students feel the sense of school belonging less than private school students. Student's satisfaction towards their school curriculum does not show any difference between male and female students, and the satisfactory level drops significantly as the age level of the students increase. This satisfaction is way lower in public schools. When school environment and facilities is considered, the satisfaction level does not change regarding to the level and the gender of secondary school students.

According to the results of this research, it is important to take into account the students' gender, age and grade level when developing educational programs and establishing school management policies. Reasons underlying school satisfaction and belongingness of public and private school students should be investigated comparatively in terms of different variables.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ.....	3
1.3. ÖNEM.....	3
1.4. SAYILTILAR.....	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	5
2.1. OKUL VE YAPISI.....	5
2.2. ETKİLİ OKUL.....	8
2.3. MEMNUNİYET.....	12
2.3.1. Memnuniyet Türleri.....	13
2.3.2. Okul Memnuniyeti.....	15
2.3.2.1. Program Memnuniyeti.....	18
2.3.2.2. Yönetici Memnuniyeti.....	19
2.3.2.3. Öğretmen Memnuniyeti.....	21
2.3.2.4. Çevre Memnuniyeti.....	23
2.3.2.5. Öğrenci Memnuniyeti.....	23
2.3.2.5.1. Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörler.....	24
2.4. AİDİYET.....	26
2.4.1. Aidiyet Türleri.....	27
2.4.2. Okula Aidiyet.....	28
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	29
2.5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	31
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
3.3.1. Okula Aidiyet Ölçeği.....	36
3.3.2. Okul Memnuniyet Ölçeği.....	36
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	37
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	39
4.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	39
4.2. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	39
4.3. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	40
4.4. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	40
4.5. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	40
4.6. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	41
4.7. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	41
4.8. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	42
4.9. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	42
4.10. OKULA AİDİYET VE OKULDAN MEMNUNİYET DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	43
BÖLÜM V: TARTIŞMA VE YORUM	44
5.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	44
5.2. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	44
5.3. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ	45
5.4. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	45
5.5. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	45
5.6. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	46
5.7. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	46
5.8. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	47
5.9. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ	47

5.10. OKULA AİDİYET VE OKULDAN MEMNUNİYET DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	48
BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	63
ÖZGEÇMİŞ	66



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1:	Hizmet kalitesi boyutlarının eğitim hizmetlerine uyarlanması.....	17
Tablo 2-2:	Okul memnuniyeti araştırmalarının alt boyutları ve örnek maddeler	30
Tablo 3-1:	Örnekleme ait cinsiyet istatistikleri	35
Tablo 3-2:	Örnekleme ait sınıf düzeyi istatistikleri	35
Tablo 3-3:	Örnekleme ait okul türü istatistikleri	36
Tablo 4-1:	Okula aidiyetin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	39
Tablo 4-2:	Okula aidiyetin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	39
Tablo 4-3:	Okula aidiyetin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	40
Tablo 4-4:	Program memnuniyetinin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları....	40
Tablo 4-5:	Program memnuniyetinin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	41
Tablo 4-6:	Program memnuniyetinin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	41
Tablo 4-7:	Ortam memnuniyetinin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları	42
Tablo 4-8:	Ortam memnuniyetinin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	42
Tablo 4-9:	Ortam memnuniyetinin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları ...	43
Tablo 4-10:	Okula aidiyet, programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları.....	43

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Sosyal sistem olarak okulun yapısı 7



BÖLÜM I: GİRİŞ

Okullar birer yaşam alanıdır ve kendine has özelliklere sahip olmalıdırlar. Bu nedenle okulların nitelikleri fiziki yapı, uygulanan program, geliştirilen kültür, yönetim stili, kişiler arası ilişkinin biçimi gibi alt bileşenlerde araştırılmaktadır. Okullar bu başlıklar altında belirli standartlara göre eğitim öğretime başlarlar fakat öğrenciler her zaman bundan memnun olmayabilirler. Buna bağlı olarak da okula aidiyet tutumlarında ciddi değişiklikler yaşanmaktadır. Öğrencilerin okuldaki yaşamla ilgili olumlu tutum geliştirmeleri büyük oranda okulun yaşam kalitesiyle ve öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanmasıyla ilgilidir (Sarı, 2007).

Okullardaki yaşam niteliğinin belirlenmesinde bu nedenle öğrenci görüşlerinin önemli bir yeri vardır. Okulların sevilen yerler olmaları, öğrencilerde heyecan ve istek uyandırması da okulda gelişen iklimle ilgilidir. Bu nedenle okul memnuniyeti öğrencilerin okul iklimine karşı duyguları, okulda olmaktan hoşlanmaları, ihtiyaçlarının karşılanma düzeyleriyle ilgili tutumları, okulun tüm bileşenlerine karşı ilgi ve tutumlarının dışa yansması olarak görülebilir (Wilner, 2011).

Okulların birer yaşam alanı olması ve burada büyük çoğunlukta çocukların yaşayacak olmaları, çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına göre okulları yapılandırmayı mecbur kılmaktadır. Fiziki yapının ve okul içinde düzenlenen etkinliklerin, okulda oluşturulan iklimin de keyif alınan, merak edilen ve hoşlanılan niteliklerde olması gerekir (Altındağ, 2015). Bu nedenle çocukların okulla ilgili nasıl bir algıya sahip oldukları, kendilerini buraya ne derece ait hissettiklerinin bilinmesi önemlidir. Eğer bir öğrenci kendini bu okula ait hissediyor, okula gelmekten hoşlanıyor, okuldaki yaşamdan zevk alıyor, ihtiyaçlarının karşılandığına inanıyor, okulda öğretmen ve arkadaşlarınca değer görüyorsa okulla ilgili olumlu tutumlara sahip olur (Sarı, 2007; Özdemir ve Sezgin, 2011).

1.1. PROBLEM

Okullar son yıllarda üzerlerine düşen görevleri yerine getirme konusunda eksik kalmaktadır. Sıklıkla tartışılan konular arasında okulun öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu, program, fiziki yapı ve sosyal etkinlikler bakımından sıkıcı olduğudur. Bu sebeplerden dolayı öğrenciler okula gelmek istememekte, okul içindeki etkinliklere katılımda isteksiz davranmaktadırlar. Okul dışı zamanlarda okulu

temsil eden davranışlar sergileme ya da okulun adını ve vizyonunu temsil etmekten uzak durmalar gözlenebilmektedir. Bu nedenle veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar öğrencilerin okulda kendilerini daha iyi hissetmelerinin sağlanması, okulun istenmeyerek gelinen sıkıcı bir yer değil, severek, heyecan duyarak gelinen ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine imkan tanıyan bir yer olmasını istemektedirler. Bu taleplerin karşılanması bilimsel olarak talebin boyutunu, ne gibi faktörlere bağlı olarak değişebildiğinin araştırılması gerekir.

Okul memnuniyetiyle ilgili yapılan çalışmalar okulun öğrenci beklentilerini karşılaması durumunda çekici ve güvenli bulunduğu, öğrencilerce yaşama alanı olarak nitelendirildiği ve bu nedenle de kendilerini buraya ait hissettikleri sonuçları elde edilmiştir. Fakat buna karşın kendini okulda güvende hissetmeyen, değerli görülmediklerini düşünen öğrencilerin okuldan memnun olmadıkları, mümkünse okula gelmeme eğiliminde oldukları, geldiklerinde ise ders ve okul içi etkinliklere katılmama eğilimi gösterdikleri gözlemlenmektedir (Sarı, 2007).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin okula karşı ilgilerinin azalmasında ve memnuniyetsizliklerinin artmasında öğrenci görüşlerinin dikkate alınmaması, kültür, etkinlikler, programlar ve okul yapılarının öğrenci dikkate alınarak değil de daha çok yönetim merkezli yapılmasından kaynaklandığını göstermektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Şimşek ve Şahin, 2012). Kendilerini okula ait hissetmeyen öğrencilerde bir yandan okul geneliyle ilgili bir memnuniyetsizlik gözlenirken aynı zamanda ciddi boyutta disiplinsizlik, şiddete yönelme, sosyal kaygı, özgüven eksikliği, akademik başarı düşüklüğü ve okuldan uzaklaşma eğilimlerinde artış gözlenmektedir.

Okulun, öğrenci merkezinde yeniden ilgi çekici, güvenli, istenen ve öğrenciyi memnun edip kendini buraya ait hissetmesini sağlayan yapıya kavuşturulması gerekir. Bu nedenle okullarla ilgili öğrencilerin memnuniyet algılarının sık sık araştırılması, okula aidiyet duygularının nelerden beslendiği ya da hangi alanlarda zarar gördüğünün tespit edilmesi ve önlemlerin alınması gerekir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi: “Ortaokul öğrencilerinin okul memnuniyetleri ve okula aidiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu soruya cevap ise aşağıdaki alt başlıklar halinde aranmıştır:

- a. Öğrencilerin okula aidiyeti cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- b. Öğrencilerin okula aidiyeti sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Öğrencilerin okula aidiyeti okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

- d. Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyetleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyetleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyetleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyetleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyetleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- i. Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyetleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- j. Okula aidiyet ve okul memnuniyeti arasında ilişki var mıdır?

1.2. AMAÇ

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul memnuniyetleri ve okula aidiyetlerinin hangi düzeyde olduklarının belirlenmesi ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığının analiz edilmesidir.

1.3. ÖNEM

Son yıllarda etkili okul araştırmalarının araştırma konuları arasında okul memnuniyeti ciddi yer tutmaktadır. Okullar kendilerinden beklenen ihtiyaçları giderme konusunda yetersiz kalabilmekte. Çare sunmak amacıyla geliştirilen politikalar da çoğu kez yönetim odaklı olabilmekte ve öğrenci ihtiyaçlarından habersizce hazırlanabilmektedir.

Araştırmanın, okul yönetiminin etkili politika geliştirmesine önemli ölçüde yardımcı olabilecek öğrenci paydaşının okul memnuniyeti ve okul aidiyetiyle ilgili görüşlerinin ve gerçek tutumlarının belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın literatüre ve alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullar toplum ve bireyin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla örgütlenmiş kurumlardır. Bu kurumlar büyüklüğü ve verdiği hizmet çeşitliliği bakımından öğrencilerin önemli bir yaşam alanlarıdır. Bu alanların elbette öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak yönetilmesi, buna uygun politikaların geliştirilmesi, okul

program, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, okul kültürü ve etkinliklerinin de buna uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Okulun öğrenci için güven verici ve isteyerek gelinen bir yer olması gerekir. Bu araştırma, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci aidiyeti bakımından okulun içinde bulunduğu duruma ışık tutmaktadır. Bulgular özellikle uygulamacılar için önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmaya katılan öğrenciler ölçme aracını samimi ve içten yanıtlamışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2017-2018 eğitim - öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası Beylikdüzü ve Sultangazi ilçelerinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Öğrencilerin okula aidiyetleri “Okul Aidiyeti Ölçeği”nin, okula ilişkin memnuniyetleri ise “Okul Memnuniyet Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okul Memnuniyeti: Okul memnuniyeti öğrencilerin psikolojik olarak iyi oluşlarını, yaşam deneyimleri, aktif öğrenme, öğretmen, çevre desteği, psikolojik olarak sağlıklı bir ortam ve okul bağlılığıyla ilişkilendirilen bir olgudur (Şahin, 2007).

Okul Aidiyeti: Çocuğun kendini eğitim aldığı okula ait hissetmesi, okul toplumu olarak kabul edilen diğer öğrenciler, öğretmenler ve personel grubunun bir üyesi olduğunu ve bu sosyal grup tarafından da kendisinin bu şekilde kabul edildiğini düşünmesi demektir (Sarı, 2013).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. OKUL VE YAPISI

Okul önceden tasarlanan eğitsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları bireylere belirli bir süre içinde örgütlü kazandırmak amacıyla yapılandırılmış bir kurumdur (Başaran, 2008). Okullar verdikleri hizmete bağlı olarak farklı düzey ve alanlarda eğitim verirler. Kimisi ilk yani temel eğitim, kimisi yükseköğretim düzeyinde, kimisi teknik eğitim, kimisi ise sanat eğitimi verir.

Okulun amacı, ülke anayasası doğrultusunda toplumun eğitim ihtiyacının karşılanmasıdır. Bu süreçte ana amaçlar olarak özellikle her öğrencinin başarısını daha da artırma, başarı konusunda öğrenciler arasında ciddi farklar varsa bu farkı giderme, velinin okul karar alma sürecine dahil edilmesi yoluyla güveni tesis etme, okulun genelinde liderliği öne çıkarma ve her alana yaymadır (Demirtaş, 2010).

Farklı kademelerdeki okulların amaçları ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde farklı ifade edilmiştir. Bu bağlamda ortaokulların amaçları ayrıca belirtilmemiş olsa da ilköğretim kurumları olarak sayıldıkları için ilköğretim yönetmeliğinde şu şekilde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011):

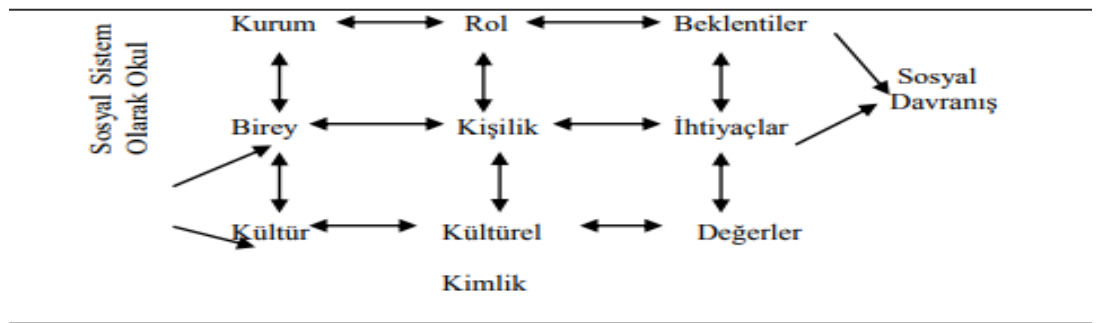
1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
2. Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
3. Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımasını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
4. Öğrencileri kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
5. Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

6. Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
7. Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,
8. Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
9. Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
10. Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,
11. Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
12. Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
13. Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
14. Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,
15. Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yönleltmek,
16. Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
17. Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır.

Okulun bu temel kanunda edindiği misyona uygun olarak çalışma ilkeleri aşağıdaki gibi ele alınabilir (Kiraz, 2013):

- Öğrenmeyi öğretme,
- Öğrenci merkezli öğrenme,
- Toplumun beklentilerine göre öğrencinin yönlendirilmesi,
- Başarı için okulun sorumluluklar üstlenmesi,
- Her öğrenci bireysel olarak özeldir ve saygı duyulmalıdır,
- Öğrenci bireysel olarak dikkate alınmalı,
- Öğrenciler arasında çeşitli kültürel farklılıklar olabilir ama bunlar zenginliktir,
- Daha iyiyi elde etmek için değişimden cesaret alınmalı.

Toplumsal bir kurum olarak okul kendine has yapıya sahip formal bir kurumdur. Okulun nasıl bir yol takip etmesini ise toplum belirler. Çünkü okul, toplumsal bir kurumdur. Okul kendi varlığını ortaya koymak ve amaçlarını gerçekleştirme konusunda etkililiğini ispat etmek istiyorsa toplumsal sorunların eğitsel yönüne dikkat etmesi gerekir (Aydın, 2005). Eğitim kendi içinde bir sistem olarak düşünüldüğünde, okul bu sistem içinde en etkili ve dinamik bir yapı olarak görünmektedir. Bu yönüyle okul, eğitim sisteminin bir tür dışavurumu yani eylem boyutudur. Eğitim sisteminde var olan ve yapılmak istenenler okul etkinlikleri yoluyla eyleme dönüştürülür (Açıklan, 1998). Sistemin içindeki bu yapının nasıl olacağını, değişim ya da korunum olarak nasıl bir tepki vereceğini dış sistemlerin durumu belirlemektedir. Okul bu dengeyi dış dünyaya ilişkin yapı ve sistemleri inceleyerek ve tahminlerde bulunarak korumaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Okul bu dengeyi birey, toplum ve kurum üçgeni üzerinde kurmaktadır (Çelik, 2000).



Şekil 2-1: Sosyal sistem olarak okulun yapısı (Hallinger ve Leftwood, 1996. Akt: Çelik, 2000: 97).

Doğal olarak okulun sistem yaklaşımı içinde bu üç denge noktasına dikkat edecek merci, okul yöneticisidir. Yönetici bir lider duruşuyla okulu kendi iç dinamikleriyle ayakta tutmaya çalışırken diğer yandan toplumsal ayağını da ihmal

etmemesi gerekir (Bursalıoğlu, 2000). Okul kendini korumak için içine giren bireyleri değiştirmeye ve kendine uydurmaya çalışırken bireyler de okulun kendi ihtiyaçlarına daha rahat cevap verebilmesi için okulu değiştirmeye çalışırlar. Bu iki taraflı bakış hem okulu hem de bireyin kendini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu aynı zamanda dengede yürütülmesi gereken bir ilişkidir. Çünkü birey her ne kadar okulu bireyselleştirmeye çalışsa da onun “kendisi” kalmasından yanadır. Ne zaman okul örgütü bireyselleşirse birey de o zaman okulun dışına çıkma eğilimindedir (Karip, 2004).

Okulun bireyle en belirgin ilişkisi okul ve öğrenci ilişkisinde ortaya çıkar. Birey okula katılmadan önce kendisinin ve başarısının tanınmasını ister. Bu nedenle okul yöneticisi okulda nasıl bir ödül ve teşvik sistemi geliştireceğini düşünmelidir. Bu bağlamda etkili okul lideri okulla ilgili yüksek beklentiler geliştirir, çalışanların bu beklentileri karşılaması için onları motive eder, bunun için kaynak oluşturur, öğretmenler arası eşgüdüm ve birlikteliği sağlar, kararlara katılmalarını teşvik eder, okul içi ve dışındaki çevrenin beklentilerini analiz eder ve karşılamak için politikalar geliştirir. Etkili okul lideri düzenli öğrenme iklimi oluşturarak bir okul kültürü geliştirir (Şişman, 2002). Böylece okul kendi yapısının nasıl bir sistem üzerinde yürümesi gerektiğinin temelini oluşturmuş ve dış sistemlere bu yapıyı açıklayarak ilişkilerini hangi düzlemde yürütebileceğini belirlemiş olur.

2.2. ETKİLİ OKUL

Etkililik kavramı beklenen bir etkiyi yapmakla ölçülen bir durumdur (Tanrıöğen, 1988). Okullar için beklenen etki ise başarıdır. Bu nedenle etkili okullar diğer okullara göre daha başarılı ve daha sistematik yapıya sahiptirler. Çünkü bu okullar başarılı olmak için gerekli planlamayı yapmış, harekete geçmiş ve bunun denetimini de kendi yapmıştır. Her ne kadar etkililik ile ilgili genel bir bakış ve standart beklenti olmasa da hedeflenen amacın beklendiği gibi gerçekleştirilmesidir. Bu nedenle çoğu kurum performans değerlendirmelerinde etkililik kavramını amaçlara ulaşılabilirlik bakımından dikkate almaktadır.

Bir okulun etkililiği her ne kadar başarılı olmakla ifade edilse de standardize etmek bir hayli zordur. Çünkü okul çok bileşenli bir yapıya sahiptir. Buna rağmen yine de araştırmalarda bir okulun etkililiği öğrencilere ne kadar etki edildiği ile tanımlanabilir. Eğer okul etkililiği okul başarısı üzerinden ve bu da öğrencilerde etki bırakılan başarı üzerinden incelenecekse bu durumda etkili okulun verileri eğitim

sonunda öğrencilerin ne gibi bilgi, beceri ve tutum kazandıkları üzerinden elde edilir (Purkey ve Smith, 1985). Şişman (1996: 96) etkili okulların bileşenlerini sıralarken şu başlıklar üzerinde durmaktadır:

- Okul Müdürü,
- Öğretmen,
- Öğrenci,
- Veli,
- Çevre,
- Okulun Fiziki Yapısı,
- Eğitim-Öğretim Ortamının Özellikleri,
- Öğretim Teknolojileri.

Bu başlıklar üzerinden düşünüldüğünde etkili bir okul için ciddi bir planlamaya ihtiyaç vardır. Nasıl ki okulun her planı amaçlara ulaşmak üzere yapılıyor fakat amaçlar da planlandığı gibi gerçekleşmiyorsa bu okulun etkililiğinden söz edilemez.

Her ne kadar etkili okullar gerçekleştirdikleri kazanımlar üzerinden tanımlansa da etkili bir okulun temel birtakım özellikleri şu başlıklar halinde sıralanmıştır (Edmonds, 1979; Başaran, 1982; Cheng ve Wong, 1996; Hesapçioğlu, 1991; Zigarelli, 1996):

- Liderlik,
- Paylaşılan vizyon ve hedefler,
- Düzenli öğrenme ortamı,
- Öğrenmeye vurgu,
- Amaçlı öğretim,
- Yüksek hedefler,
- Öğrenci gelişimini izleme,
- Pozitif pekiştirme,
- Okul yaşamına öğrenciyi dahil etme,
- Pozitif ev-okul iş birliği,
- Okulun öğrenen organizasyon olmasını sağlayan özellikleri,
- Güvenilir ve sakin bir ortam,
- Okuma becerilerine önem verme

- Öğrenci gelişimi,
- Açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedefler,
- Özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme,
- Tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi,
- Öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklim,
- İlkeli eğitimcilere sahiplik,
- Çevrenin desteği,
- Öğretmenin profesyonelleşmesi,
- Okulun her alanında kaliteye yönelmesi,
- Başarı konusunda yüksek beklentiler,
- Nitelikli öğretmen,
- Öğretmenin katılımı ve memnuniyeti,
- Okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi,
- Güçlü okul kültürü,
- Okul yönetiminin pozitif ilişkileri,
- Yüksek aile katılımıdır.

Okulların etkililiğinden bahsederken öğrencilerin kimi okullarda daha etkin bir öğrenme yaşayacağı varsayımı vardır. Bu nedenle okullardan fiziki mekanlarını, öğretim teknolojilerini ve öğrenme ortamlarına ilişkin tüm kaynaklarını en etkili kullanması ve sonunda yüksek başarının elde edilmesi beklenir. Bir diğer açıdan bakıldığında etkililik, bir tür farklılık olarak da ele alınır ve etkili okul öğrencilerinin bilişsel alanda desteklendiği gibi duyuşsal alanda da desteklendiği düşünülür (Özdemir, 2000). Genel bakışla ifade edilecek olursa etkili okulun hedefi, okuldaki tüm öğrencilerin eğitimden tam yararlanabilmesi ve herkesi beklenen başarı hedefine ulaştırmasıdır. Bu nedenle okulun tüm çalışanlarının yönetim ve karar alma sürecine tam katılım sağlaması gerekir. Okul yönetimi bu konuda bir antrenör gibi davranmalı, okulda görevli herkesi yapabilecekleri konusunda cesaretlendirip yeni yollarla başarıya ulaşmak için motive etmelidir (Vural ve diğ., 2007).

Tüm bu analizlerden sonra etkili bir okulun özellikleri şu ana kategorik başlıklar altında bir araya getirilebilir (Helvacı ve Aydoğın, 2011):

Eğitim-Öğretim Ortamı: Etkili bir okulda eğitim öğretim ortamları etkili bir öğrenme sağlayacak şekilde düzenlenmiş, her öğrencinin eşit ve etkin katılım

gösterebilecek ve öğrenmeyi sağlayıcı etkin öğretim teknolojileriyle donanımlı olmalıdır. Bu imkanları oluşturacak kişi okul müdürü, öğrenme etkinliklerinde kullanacak kişi ise öğretmendir. Her öğrencinin etkin öğrenme kazanımı elde edebilmesi için gerekli sınıf atmosferinin oluşturulması da yine öğretmen sorumluluğundadır.

Okul Yöneticisinin Liderlik Özelliği: Okul yöneticisi öğrenme ortamı ve şartlarının sağlanmasından ve öğretimin planlandığı gibi yürütülmesinden ve nihayet amaçlanan hedefe ulaşıp ulaşılmadığının denetlenmesinden, hedefe ulaşılması için öğretmen ve tüm paydaşların motive edilmesinden, bu maksatla kaynak oluşturup öğretime rehberlik edilmesinden sorumludur. İyi bir eğitim lideri öğretmen ve öğrenciyle pozitif bir ilişki kurmalıdır. Etkili okul yöneticisi mükemmel liderlik özelliklerine sahip, görüşlerini serbestçe açıklayan, değer ve inanç sistemini ortaya koyan, okul kültürü oluşturan, stratejik planlama yapabilen ve bu konuda çalışanları motive eden, her zaman içten, samimi ve coşkulu davranan, öğretmenleri istenmeyen olaylara karşı koruyan ve geleceğe yönelik hazırlayandır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Etkili okul sürekli gelişme eğiliminde olmalıdır. Toplam kalite yönetimi anlayışına göre okulun tüm çalışanlarının bu süreçte sorumluluk alması gerekir ama özellikle okul yöneticisinin bir lider olarak bu gelişmeyi tetiklemesi, başarı için yeni standartlar oluşturması, kaynak oluşturması ve başarıya motive etmesi gerekir (Vural ve diğ., 2007).

Nitelikli Öğretmen, Öğretmenin Katılımı ve Memnuniyeti: Nitelikli öğretmen kişisel, mesleki ve alan bilgisi bakımından öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmelidir. Karar süreçlerine etkin katılımı olan öğretmen aynı zamanda okulun vizyonunda da söz sahibidir. Tüm öğrencilerin öğrenme ortamından yararlanabilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olan bir öğretmen, öğrenme ortamında öğrencileri destekleyici ve cesaretlendiricidir.

Güçlü Okul Kültürü: Okulun bir yaşam yeri olduğu gerçeğinden hareketle okulda etkili ve kuşatıcı bir kültür geliştirilmeli. Bu kültür tüm çalışanların paylaşabileceği, kendini kolayca ifade edebileceği nitelikte olmalıdır. Öğretimin nasıl yürütülmesi gerektiği, değerlendirme ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin hangi düzen ve yapıda yürütülmesi gerektiği bilinmelidir. Tüm çalışanlarca okul norm, tutum, inanç ve değerlerin bir araya getirilmesi etkili bir okul kültürünü gösterir (Balcı, 2002).

Ailenin Katılımı: Etkili okullarda aile katılımı vizyon birliği için şarttır. Aile, velisi olduğu öğrencinin nasıl ve ne şekilde eğitilmesi gerektiği konusunda okul yönetimiyle birliktelik halinde olmalıdır. Aile desteği alan okullarda öğrenci başarısının da yüksek olduğu bir gerçektir. Velinin katılımı paydaş memnuniyetini sağlama bakımından önemlidir (Vural ve diğ., 2007).

2.3. MEMNUNİYET

Bireyin yaşamsal beklentilerinin karşılanması durumunda oluşan tatmin duygusu olarak tarif edilen memnuniyet kavramı genelde sevinç, mutluluk ya da kıvanç duygularıyla gösterilir. Memnuniyet duymada bireyler arası farklılık olsa da her insanın çabası bu yöndedir. Bireyin haz duyma ihtiyacı yaşamsal eylemlerce karşılandıkça aynı eylemleri yapmaya devam edecek ve bundan da memnuniyet duyacaktır. Türkçeye Arapçadan geçen “memnuniyet” kelimesi Türk Dil Kurumu tarafından “sevinç duyma, sevinme” olarak açıklanmaktadır (TDKa). Kelimeye etimolojik köken itibariyle bakıldığında Latince “yeterli” ve “başarmak” kelimelerinin birleşiminden türemiş bir kavram olduğu görülmektedir. Tüm bu açıklamalar ışığında bireyin memnuniyeti, aldığı bir ürün ya da gördüğü bir muameleden beklediği bir ölçünün karşılanması durumunu ifade etmektedir (Oliver, 1997). Memnuniyetin ne şekilde oluştuğuyla ilgili insanın yaşamı incelendiğinde ya rastlantı eseri meydana gelenlerden ya da bir emek sonucu elde ettiği fayda nedeniyle oluşan mutluluk hali yaşandığı görülmektedir. Nelerin insanı memnun ettiği incelendiğinde ise zenginlik, para, güç, aşk, erdem, sağlık, aile, nüfuz, statü, yetki gibi değişkenler olduğu görülmektedir (Sarıoğlu, 2007).

Bireyin neden memnun olmak istediği durumu ise bir eylemi sonucunda onda oluşan sevinç ya da haz duygusunun devamını sağlamak gayretiyle açıklanabilmektedir. Bu durumlarda bireyin memnun olmaya değil, onu sağlayıcı somut bir hedefi dikkate aldığı anlaşılmaktadır (Eren, 1988). Elde edilmesi hedeflenen somut şeyin her karşılanması durumunda mutluluğun oluşacağı düşünülemez. Çünkü insanın neyden memnun olacağı ve bu memnuniyetin neye göre oluşacağı kişiden kişiye değişebilirken, zaman, mekan, miktar ya da daha başka değişkene bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Bu nedenle memnuniyetin dinamik bir süreç olduğu düşünülebilir.

Memnuniyet kavramı her ne kadar psikolojik bir durum olsa da çoğu kez pazarlamanın kavramları arasında yer alarak “müşteri ya da çalışan memnuniyeti”

olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda düşünülürken memnuniyetin aslında bir sonuç mu, yoksa bir hedefe ulaşmak için devam ettirilen bir süreç mi olduğu tartışma konusudur (Yi, 1989). Bu iki yönlü bakışa rağmen memnuniyetin süreç odaklı betimlenmesi özellikle eğitim hizmetleri bakımından önemli görülebilir. Bu durumda beklentinin nasıl ve hangi durum ya da değişkenler sayesinde gerçekleştiği öne çıkmaktadır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde bireyi memnun eden şeyin bir beklenti süreci olduğu Oliver (1980) tarafından da vurgulanmıştır. Bu değerlendirmenin açıklaması olarak Tse ve Wilton (1988) bireyin beklentisi ile aldığı ürün ya da hizmet arasında oluşan farkı, memnuniyet durumu olarak açıklamışlardır. Bu nedenle denebilir ki memnuniyet sürecinde birey bir referans noktası ya da ölçütü kullanmaktadır. Bu ölçüte göre birey beklentisinin üstünde bir performansla karşılaşırsa olumlu, altında bir performansla karşılaşırsa olumsuz yönde bir tutum geliştirecektir.

Bir ürün ya da hizmete yönelik memnuniyet değerlendirilirken bireyin bu hizmet ya da ürünü kullanması halinde kendini iyi hissetmesi, bundan mutlu olması ve tekrar almaya devam etmesi duygularını yansıtan tepkilere bakılır. Hauge-Nilsen ve Flyte (2002) memnuniyete etki eden faktörlere ışık tutabilecek bir değerlendirme yaparak özellikle ürün memnuniyetiyle ilgili kriterleri performans, estetik, dönüt, güvenlik, ürünün kontrolü, iyi yapı, kullanılabilirlik, kalite ve iyi dokunuş/histir. Kişinin bu kriterlere göre memnuniyet duygularını sıklıkla hoş, nefis, hoşuma gidiyor, beğendim, kendimi iyi hissediyorum gibi tepki ifadeleriyle dile getirdiği gözlemlenmektedir (Taştan, 2014).

2.3.1. Memnuniyet Türleri

Alan yazın taraması yapıldığında memnuniyet türleri ile ilgili değişik ve farklı bilgilere ulaşılmaktadır. Memnuniyet kavramı beklentilerin karşılanma düzeyi olarak ele alınırsa memnuniyet türlerinin de hayatın hangi alanlarında beklentilerin olabileceği, daha doğrusu hayatın hangi alanları olduğu görüşü destek bulmaktadır. Bu durumda hayat bireysel, aile, arkadaşlık, iş hayatı, inançsal yaşam alanı, bireysel kabiliyetler gibi tasnif edilebilir. Yine aynı düşünceden hareketle insanın yaşam alanlarına göre duygusal, psikolojik, inançsal, gerçek yaşam, hatıralar gibi kategorilerle memnuniyet türleri belirlenebilir.

Bazı bilim adamlarına göre memnuniyet kavramı acıyla birlikte yani haz-
elem ilişkisi içerisinde değerlendirilmektedir. Bentham (1982: 43) memnuniyeti böyle
bir bakış açısından değerlendirmekte ve memnuniyet türlerini 14'e ayırmaktadır:

- Duygu ve düşünce memnuniyeti,
- Refah memnuniyeti,
- Kabiliyet memnuniyeti,
- Arkadaşlık ve dostluk memnuniyeti,
- İtibarlı bir üne ve isme sahip olma memnuniyeti,
- Güç ve iktidar memnuniyeti,
- Allah'a ve inançlara sahip olma memnuniyeti,
- Yardımseverlik ve cömertlik memnuniyeti,
- Kötü niyete sahip olmama memnuniyeti,
- Hatıralara ve hafızaya dayanma memnuniyeti,
- Hayal gücüne dayanan memnuniyet,
- Beklentilere veya ümitlere dayanan memnuniyet,
- İş ortamı veya iş arkadaşlığına dayanan memnuniyet,
- İç rahatlama ile canlıları koruma ve kurtarmaya dayanan memnuniyet.

Bu sınıflandırma, memnuniyet kavramına felsefi olarak bakmaktadır. Eğer
memnuniyet kavramına mutluluk açısından bakılırsa benzer bir bakışı Aristo'da da
görmek mümkün. Aristo mutluluğu geçici şeylerde değil, yaşamın içindeki daimi ve
bitmeyen süredir şeyler etrafında düşünmektedir. Bu nedenle sağlıklı ve güçlü
olmak tek başına hayatta mutlu olmak için yetmezler, ekonomik durum, iş, iş
imkanları, arkadaş ortamları gibi diğer değişkenleri de dahil etmek gerekir (Işık ve
Meriç, 2010). Bununla birlikte Jordan (2000) ise memnuniyet kavramını fayda ve
duygular açısından ele almakta ve memnuniyeti aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Fiziksel memnuniyet,
- Sosyal memnuniyet,
- Psikolojik memnuniyet
- İdeolojik memnuniyet

İnsanın duyu organları yoluyla alacağı hazza bağlı olarak fiziksel
memnuniyet, sosyal memnuniyet ise insanın diğer insanlarla ilişkilerini mutlu kılan
yaşantılardır. Yaşamın biçiminin ya da alınan bir hizmetin insanın duygularına

bıraktığı etki ya da ortaya çıkan bilişsel gereksinimlere yönelik tepkileri Psikolojik memnuniyet olarak adlandıran Jordan (2000), ideolojik memnuniyeti insanın değerleriyle ilişkilendirir.

Konuya insanın genel yaşam faaliyetleri açısından bakıldığında “aile memnuniyeti”, “eşler arası memnuniyet”, “iş memnuniyeti”, “okul memnuniyeti”, “arkadaş çevresi memnuniyeti”, “ürün memnuniyeti” gibi türlerinden de bahsedilebilir. Ya da kişi bakımından değerlendirildiğinde “çalışan memnuniyeti”, “yönetici memnuniyeti”, “tüketici memnuniyeti” ya da “kullanıcı memnuniyeti” gibi memnuniyet türleri de araştırmalarda sıklıkla dile getirilmektedir.

Benzer bir sınıflamayla bakıldığında eğitimde “okul memnuniyeti”, “veli memnuniyeti”, “okul yöneticisi memnuniyeti”, “öğrenci memnuniyeti” ve “öğretmen memnuniyeti” gibi türlerinden bahsedilebilir.

2.3.2. Okul Memnuniyeti

Okul memnuniyeti öğrencilerin psikolojik olarak iyi oluşlarını, yaşam deneyimleri, aktif öğrenme, öğretmen ve çevre desteği, psikolojik olarak sağlıklı bir ortam ve okul bağlılığıyla ilişkilendirilen bir olgudur (Şahin, 2007).

Okul yaşamı ve hizmet alanların bu yaşantıdan memnuniyetleri okulda oluşan kültür ve bir diğer ifadeyle iklime bağlıdır. Bu iklimin nasıl oluştuğu, nelerden etkilendiği ve nasıl geliştiği de bir diğer önemli faktördür. Bu açıdan bakıldığında Hoy (2003) okul iklimi her ne kadar okuldan okula farklılaşsa da önemli etkenler olarak okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin ne gibi norm, değer veya inançları paylaştıklarına işaret etmektedir.

Hizmet sunan bir örgüt olarak okulun ve okulda yaşayanların kendilerinden beklenenleri sağlıklı yürütebilmesi ve bu okuldan hizmet alan öğrenci ve velilerin beklentilerinin karşılanması okuldaki olumlu iklime bağlıdır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Okul ikliminin önemli bir bileşeni olan okul içi iletişimin demokratik kurallar çerçevesinde kurgulanmış olması, öğretmen, öğrenci ve yönetici arasındaki olumlu ilişki ve iş birliği okul memnuniyetine pozitif yönde katkı sağlayacaktır. Buna karşılık katı ve eksik arayıcı baskıcı yönetim biçimiyle oluşturulan iletişim ve yönetim biçimi ne öğretmen ne de öğrenciler için memnuniyet artırıcı özellik taşır (Bandura, 1997).

Okul her ne kadar bir hizmet kurumu olsa ve kar amacı gütmese de, işletme bakımından veliyi bir müşteri olarak gören bakışlar da vardır. Bu nedenle okulu değerlendirirken “müşteri memnuniyeti” kavramı öne çıkmaktadır (Sarı, 2008). Buna bağlı olarak okul memnuniyetini etkileyen faktörler de değişebilmektedir. Özellikle görüşleri alınan kişiye bağlı değişkenler, hakkında fikir sorulan hizmetin yapısal bileşenleri ya da uygulama biçimi gibi değişkenler de görüşleri etkileyebilmektedir. Bir diğer ciddi değişken okulun ne zamandan beri hizmet verdiği, okulda kaç öğrencinin eğitim gördüğü ve kaç öğretmen ve personelin çalıştığına göre görüşler değişebilmektedir. Bunun dışında özellikle kontrol değişkenleri olarak tanımlanan ve görüş bildiren kişinin (öğrencinin) cinsiyeti, öğrenim gördüğü kademe, sınıfı, yaşı, anne ve baba gelir durumu ve hatta kurumun verdiği hizmetin büyüklüğü değişkenleri hemen her memnuniyet anketinin ana değişkenleri olarak görülmektedir (Vural ve diğerleri, 2007; Sarı, 2008; Çalık ve Kurt, 2010; Özdemir ve Sezgin, 2011). Müşteri ya da eğitim sektörü açısından “paydaş” memnuniyeti çerçevesinden bakıldığında eğitim hizmetlerinden memnuniyetin ölçülmesinde hizmetin kalitesi ve bunun eğitime nasıl uyarlanabileceğine ilişkin Duygun’un (2007: 41-42) çalışmaları önemli fikir vermektedir (bkz. Tablo 2-1):

Tablo 2-1: Hizmet kalitesi boyutlarının eğitim hizmetlerine uyarlanması

Hizmet Kalitesinin Boyutları	Eğitim Hizmetlerine Uyarlanması
Güvenilirlik	<ul style="list-style-type: none">- Derslerin her zaman ders programına uygun olarak yapılması- Derslerin her zaman vaktinde yapılması- Öğrencilerle ilgili kayıtların hatasız tutulması-Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilerin karşılaştığı problemleri çözmek için içtenlikle davranmaları
Karşılık verebilmek	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilere hizmet etmeye her zaman istekli olması- Derslerin vaktinde başlaması- Derslerin ne zaman yapılacağı ile ilgili bilgilerin öğrencilere verilmesi- Öğrencilere verilen hizmetlerin, bekletmeden hızlı bir şekilde verilmesi- Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilerle ilgilenmeyecek kadar meşgul olmaması
Yeterlik	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumu çalışanlarının yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olması
Ulaşılabilirlik	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumunun kolay ulaşılabilir bir yerde olması
Saygı	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilere gereken saygı ve ilgiyi göstermesi- Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilere bütün içtenlikleri ile hizmet vermesi
İletişim	<ul style="list-style-type: none">- Öğrencilerin şikayet ve önerilerinin dikkate alınması- Eğitimde meydana gelen aksaklıklardan ve özel durumlardan öğrencilerin haberdar edilmesi
İnanırlık	<ul style="list-style-type: none">- Öğretmenlerin konularında uzman ve bilgili olması
Güvenlik	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumunun öğrencilerin kişisel kayıtlarında gizliliği ön planda tutması
Müşteriyi-Öğrenciyi anlamak	<ul style="list-style-type: none">- Derslerin öğrencilerin anlayabilecekleri seviyede işlenmesi- Eğitim kurumu çalışanlarının öğrencilerin özel istek ve ihtiyaçlarını anlaması
Fiziksel varlıklar	<ul style="list-style-type: none">- Eğitim kurumunun fiziki ortamının modern görünüşlü olması- Eğitim kurumunun binasının görsel olarak çekici olması- Eğitim kurumunun fiziki ortamının temiz ve düzenli olması- Sınıf ortamlarının ders yapmaya uygun olması- Eğitim kurumu çalışanlarının düzgün görünüşlü, temiz ve bakımlı olmaları- Derslerde kullanılan eğitim materyallerinin yeterliliği

Bu açıdan bakıldığında okulun dış müşterisi sayılan veli ve öğrencilerin görüşlerinin alınması okul yönetiminin özellikle üzerinde durması, araştırma sonunda okulun fiziki durumu, programı, temizliği, güvenliği, yönetimi ile ilgili elde edilen verilere göre gerekli düzenlemeleri planlaması ve etkili bir okul için uygun şartları sağlaması gerekir (Doğan, 2002). Bu değerlendirmeler ışığında veli ve öğrenci rahatlıkla dilek ve şikayetlerini yönetime iletebilmelidir.

Veliler, çocuklarını kayıt ettirmeleri nedeniyle okulun aynı zamanda birer tedarikçisi gibidirler. Bu nedenle okul yönetimi okulun yönetim ve eğitimiyle ilgili çoğu konularda velilerin ve öğrencilerin görüşlerine müracaat etmeli, karar süreçlerine bir şekilde dahil olmalarını sağlamalıdır (Ensari, 2003).

Okul niteliğinin ortaya çıkması, yapılacak iyi bir planlamayla beklentileri karşılayıcı hizmetlerin verilmesine bağlıdır. Bu nedenle memnuniyet araştırmalarının program, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci memnuniyetleri şeklinde yürütülmesi gerekir.

2.3.2.1. Program Memnuniyeti

Okul eğitiminde programların ana dayanakları bilim, toplum ve birey olarak şekillenir. Bu üç bileşenin beklentilerinin programlar tarafından karşılanması önemlidir. Aksi halde programın eksikliğinden ya da faydasızlığından bahsedilir (Varış, 1998). Programlar bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle ihtiyacı olan tarafların memnuniyetlerinin tam sağlanabilmesi, program geliştirme faaliyetlerinin bir kişi tarafından değil, içinde konu uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, eğitim sosyoloğu, eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu, eğitim ekonomisti ve planlamacısının yer aldığı bir komisyonca gerçekleştirilir (Ertürk, 1993).

Eğitim hizmetlerinin bir ihtiyacı karşılamak üzere örgütlenmiş olması veli ve çocuk odaklılık bakımından değerini kaybetmemektedir. Bu nedenle müşteri memnuniyeti kavramının karşılığı olarak icra edilen program değerlendirme faaliyetleri, bu memnuniyeti hep iyi yönde tutma çabasıdır. Öğrencilerin ya da velilerin program memnuniyetleri değerlendirilirse, programın bol seçenekli, fikri, zihni ve dini tercihlere göre dizayn edilmiş olması dikkate alınmaktadır (Ensari, 2003).

Programlar hedef, içerik, öğretim faaliyetleri ve sınavlardan oluşmaktadır. Eğer memnuniyet araştırmasına eğitim programı kapsamında bakılırsa, kurslar, eğitsel kol çalışmaları, geziler, merasimler, sergiler, rehberlik vb gibi okul eğitiminde açık ve örtük her tür faaliyet dahil edilmektedir (Erden, 2004).

Eğitim programları bu genel yapı ve kapsamlarına rağmen gerçek muhatapları olan öğrenci ihtiyaçlarının, içerik ve uygulamaların çağa ne kadar uygun olduğu da önem kazanmaktadır. Programlar bir yandan belirli bir disiplin alanında bilgi ve beceri kazandırırken, gelişim özellikleri gereği öğrencileri sıkmamalı, oyun ve gündelik yaşamdan uzak tutmamalıdır. Ayrıca toplumsal değişimler ve çeşitlilik, zamana göre ekonomik gelişmeler de dikkate alınmalıdır (Büyükkaragöz, 1997). Programların bu yapıları topluma ve bireye görelilik bakımından yeteri kadar esnek, çeşitli ve uygulanabilir nitelikte değilse program memnuniyetinde sorun yaşanabilecektir.

Toplumsal, milli, manevi değerler ve çağın gereklerinin de programa yansıtılması bir zarurettir. Çoğu özel okulun bu memnuniyetsizliklerin giderilmesi amacıyla oluştuğunun da bilinmesinde fayda vardır. Türk eğitim sisteminde özel eğitim çalışmalarıyla açılan okulların gerekçeleri incelenirse, halen eğitime devam eden okulların başarısızlığı ve programlarının düşük niteliği, siyasî, dinî, kültürel ve ekonomik amaçlar olduğu görülecektir (Uygun, 2003). Eğitim girişimcileri (ki bunlar kimi zaman STK üyeleri, dernekler, birlikler ya da toplumun belirli inanış ya da kültürüne sahip insanlar) devam eden eğitim programlarından memnuniyetsizlikleri sebebiyle kendi amaçlarına daha uygun bireyler yetiştirilmesi için programlar hazırlatıp özel okullar açmışlardır. Buradan da anlaşıldığı üzere okullarda uygulanmakta olan program toplumsal ve bireysel talepleri karşılama konusunda yetersiz niteliktedir. Program memnuniyeti ile ilgili iş dünyasının ve ailelerin de eleştirileri dikkat çekmektedir. Aileler çocuklarının aile değerlerine sahip bireyler, iş dünyası ise çeşitli bilgi ve becerilerle donanımlı olarak yetiştirilmesini istemektedirler.

Uzun yıllar okullardan niteliksiz bireylerin mezun olduğu eleştiri konusu olmuş, sonuç olarak işsizliğe, bilinçsiz tüketime, sosyal patlama ve hareketlere, bilgi ve teknolojiyi iyi kullanamayan, kendini geliştirme ve yeniliğe açık olma yeterliklerinin tam kazandırılmamasından kaynaklı geri kalmışlıklara işaret edilmektedir (Kayar, 2006). Bu eleştirilere bakıldığında, eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programların iş dünyasının ihtiyacını karşılama konusunda memnun olmadıkları görülmektedir.

2.3.2.2. *Yönetici Memnuniyeti*

Şenel ve Buluç (2016) okul iklimi memnuniyetiyle ilgili araştırmalarında yöneticiye bağlı sebepleri destekleyici müdür davranışları, yönlendirici müdür davranışları, sınırlayıcı müdür davranışları olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Bir okul müdürü yönetmiş olduğu okulda etkili bir eğitim hizmetinin yürütülebilmesi için kendisinden beklenen liderlik, iyileştirme etkinliklerine destek ve katılım, motivasyon, tanıma ve takdir yaklaşımı rol davranışları yerine getirmelidir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013).

Okul yöneticisinin bu rollerini yerine getirebilmesi ve başarılı olabilmesi için aktif bir liderlik yapması, gerek okul içinde gerekse sınıflarda aktif olarak bulunması gerekir. Okuldaki etkili bir yöneticinin başarıyı vurgulaması, öğretim stratejileri oluşturması, düzgün bir okul atmosferi hazırlaması, öğrenci gelişmelerini sık izlemesi,

değerlendirmesi, eğitim-öğretimi koordine etmesi ve öğretmenleri desteklemesi gerekir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okul yöneticisinin bu rollerini oynayabilmesi için elindeki insan ve maddi tüm kaynakları daha etkin kullanabilmesine bağlıdır. Bu da elbette sadece bilgiyle değil, beraberinde bazı yönetim becerilerini de gerekli kılmaktadır (Kaya, 1991).

Okul yöneticisinin teknik bilgiye sahip olması ayrı bir konu, yönetsel becerilere sahip olması ayrı bir konudur. Bu nedenle her bilen etkili bir yöneticilik yapacağı varsayılmaz. Şişman (2002: 38-39) etkili bir okul yöneticisinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırır, eğitim öğretimle ilgili konularda birtakım öncelikler belirler, eğitim-öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturur.
- Okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar.
- Öğretmenleri destekler, karara katılmalarını ve mesleki gelişmelerini sağlar.
- Okul ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.
- Çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını anlar, okula katılımını ve desteğini sağlar, düzenli bir öğrenme iklimi oluşturur.
- Görevler ve insanların ihtiyaçları arasında denge sağlar.

Aynı özelliklere vurgu yapan Çelikten (2004), etkili bir okul yöneticisinin öğretim lideri, arabulucu, öğretmen ve aynı zamanda problem çözücü olma özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Bu araştırmalarda ortaya konulan okul yöneticisinin etkili bir okulda nasıl bir yöneticilik ya da liderlik yapacağıyla ilgili tespitler aynı zamanda okul yöneticisinden memnuniyet araştırmalarına da ışık tutacağı muhakkaktır. Değişen toplum şartları, insan psikolojisi ve eğitim kavramının çok değişkenli bir yapıya sahip oluşu çoğu kez okul yöneticisinin bu rollerini etkin yerine getirmesine engel olabilir. Çağdaş beklentiler her ne kadar değişse de okul yöneticisi öğretmen, öğrenci, veli, sosyal çevre ve diğer paydaşların yer aldıkları okul iklimini oluşturmalı, ortak amaçlara yönlendirmeli, bu iklimi geliştirmeli ve iyi bir motivasyon sağlamalı (Çelik, 2010).

Bu anlamda bir okul yöneticisinin yönetim biçiminden memnuniyetini tespit edebilmek için yöneticinin yönetim davranışlarına ve paydaşların bu davranışları nasıl algıladıklarına bakmak gerekir. Elde edilecek veriler okul yöneticisinin yönetim

biçimini ve süreci nasıl yönettiğini daha iyi açıklayacaktır (Yalçın, 2017). Okul yöneticinin sergilediği davranışlar ya da olaylar karşısında aldığı tavırlar okul personelini, öğretmen ve öğrencileri etkileyecektir (Eken, 2014). Okulun bir yaşam yeri olması hem öğretmenler hem de öğrencilerde sıklıkla yeni davranışlara ve tepkilere neden olabilmektedir. Uzun süre bir arada bulunmak nedeniyle kolay bir şekilde birbirinden etkilenilebilmekte, memnuniyetsiz davranışlar anında yayılabilmektedir. Bu nedenle, bir diğer bakış açısıyla okulun, öğretmen ve öğrencilerin huzuru okul yönetiminin motive edici davranışlarına bağlıdır (Argon, 2015). Öğretmenler ve öğrenciler okul müdürünün onların psikolojik ve sosyal sorunlarını anladığını bilmeleri olumlu bir atmosferin oluşmasında etkilidir. Bu atmosfer aynı zamanda veli memnuniyetini de sağlayacaktır. Öğretmenlerin desteklendiklerini ve karşılarında onları anlayan bir yöneticinin olduğunu bilmeleri eğitim ve öğretime daha adanmış ve özverili davranmalarını sağlayacak, okul yönetiminden memnuniyet derecesini yükseltecektir (Tindle, 2012; Taşdan ve Yalçın, 2010). Okulun bir paydaşı olarak veliler okul yöneticisini beklentilerini karşılama konusunda bir garantör olarak algılayabilmektedirler. Okul yöneticisinin velilerle olumlu iletişimi ve karar alma sürecine dahil etmesi de veli memnuniyetini olumlu yönde artıracaktır.

2.3.2.3. Öğretmen Memnuniyeti

Öğretmen okullarda uygulanan programların birinci derecede muhatapları olmaları nedeniyle sıklıkla veli ve öğrenciyle yüz yüze gelmektedir. Program geliştirme bakımından da öğretmenin kişiliği, mesleki bilgi ve becerisi programların etkililiği için üzerinde ağırlıklı durulan konulardandır. Bu anlamda öğretmen bilginin merkezi, bilgiyi aktaran, sınıfı yöneten, bilgiyi düzenleyen, öğrenmeyi örgütleyen, öğrenciyi motive eden ve ona rehberlik desteği sunan, öğrenilenlerle ilgili geri bildirim sunandır. Öğretmenin bu rol davranışlarına bakıldığında programa işlerlik kazandırdığı şüphesizdir. Bu nedenle eğitimde hizmet alan veli ve öğrencilerin öğretmen memnuniyeti üzerinde ağırlıklı olarak durulur. Özellikle günümüz şartlarında bilgiye ulaşmada öğretmenin rolünün azalması, onun alan bilgisinden ziyade diğer özelliklerini öne çıkarmıştır. Eğitimde değişen paradigmlar da dikkate alındığında öğretmenin kişiliği, iletişim becerisi, rehberliği, öğrencilerin sosyal gelişmelerinin desteklenmesi gibi konular eleştirilmektedir (Bridge, 2003).

Öğretmenlere yöneltilen bu eleştirilerin bu kadar fazla olması, okul eğitiminin önemli bir bileşeni olmalarındandır. Okul yönetiminin bu tür memnuniyetsizlikleri ortadan kaldırması için iyi bir plan yapması ve öğretmenleri iyi organize etmesi gerekir. Çünkü iyi organize edildiklerinde gereğinden fazla sorumluluk alarak çalışabilirler. Bu da doğal olarak okul memnuniyetine yüksek etki sağlayan öğrenci başarısını artırma ve sorunların çözümü konusunda daha istekli ve özverili davranmalarını sağlayabilir (Sweetland ve Hoy, 2000).

Sınıf içi etkili öğretimde öğretmen rolleri, öğrenci sorunlarına eğilme, öğrenciyle zaman geçirme, öğrencileri başarıya cesaretlendirme, veli desteğinde arabulucu olma, kuralların konulması ve adaletle uygulanması, sınıfın temiz ve düzenli tutulması öğretmenin okul eğitimine adanmışlığını ortaya koyan ve memnuniyeti artırıcı faktörlerdir (Brand ve diğ., 2003). Öğretmenlerin uyguladıkları bir ders süreciyle ilgili fikirlerinin alınması, kendilerini geliştirmeye destek verilmesi, meslektaşlarıyla sağlıklı bir iletişime sahip olmaları ve okul yaşamının öğretmen ihtiyaçlarını gidermede etkili imkanlara sahip olması onları eğitim ve öğretime daha fazla motive etmektedir. Bu nedenle sıkı, katı, kırıcı ve dışlayıcı tutumlardan uzak durulmalı (Varol, 1989).

Etkili öğretmenler öğrenci başarısı için sürekli yüksek standart belirlerler. Bu standarda ulaşmak için ise kendisi dahil tüm öğrencileri motive ederler. Etkili bir okul öğretmeninden memnuniyet, ondan beklentilerin neler olduğuna bağlıdır. Balcı (2002) bu standartlarla ilgili şunları önermektedir: Etkili bir öğretmen;

- Düzenli çalışır ve disiplinlidir,
- Öğrencilerin akademik başarılarını ön plana çıkarır,
- Kendi meslek alanına hâkimdir,
- Öğrenilen olumlu davranışlar varsa pekiştirir, davranış olumsuz ise onu kontrol altında tutar,
- Ödev verirken öğrencinin başarabileceği seviyeyi dikkate alır,
- Öğrenme sürecinde açık kapı bırakmaz. Eğer bazı konularda eksiklik varsa, onu tamamlamadan diğer konuya geçmez.
- Ekiple öğrenmeyi önemser, bunun için çabalar
- Öğrenme sürecinde neyin öğrenildiği ve neyin öğrenileceğiyle ilgili öğrencilere gerekli dönütleri verir. Öğrencilere ne öğrendiklerini ve hala

neyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini sağlayıcı uygun dönüt verir.

Öğretmen memnuniyetlerine de yansıyan bu standartlar bir yandan öğretmene çalışma disiplini kazandırırken diğer yandan da öğrencileri motive etmektedir.

2.3.2.4. Çevre Memnuniyeti

Okul sadece içinde verdiği eğitimle değil, aynı zamanda bulunduğu çevre ile de değerlendirilmektedir. Her ne kadar son yıllarda öğrenciler adrese dayalı sisteme göre okullara yerleştirilse de yine de veli ve öğrenciler çevresi bakımından kimi okulları beğenmeyebilmekte ya da tercih etmemektedir. Özellikle şehir dışında ya da kıyı ve geri kalmış mahallelerde yer alan okulların teknoloji ve yeniliklerden geç haberdar olması gelişmesine olumsuz etki bırakmaktadır (Ensari, 2003).

Okul öğrenci, veli ve öğretmenleri iyi örgütleyen ve hem çevreyi değiştiren hem de çevrenin etkisiyle değişen özelliklere sahip olabilir. Bu da öğretmen ve öğrencileri okulun birer paydaşı olarak görmeye bağlıdır. Kimi okullar istense de çevresini değiştirebilecek güçte olmayabilirler. Buna etken faktörler olarak sanayi bölgeleri, aşırı trafik ve coğrafi yerleşim özellikleri sayılabilir. Bunların yanında okulun kültür merkezlerine yakınlığı, sosyal etkinliklerin sık yaşandığı bir çevreye sahip olması, bilim, sanat, eğitim, doğa, sessizlik, ulaşım imkanı gibi faktörler bir okulun çevresiyle ilgili memnuniyete etki eden sebeplerdir. Öğrencilerin okuldan memnuniyetlerinde bu gibi fiziki çevre öneminin yanında okul içindeki sosyal çevre de önemlidir (Huebner ve diğ., 2001). Öğrencinin içinde bulunduğu bu sosyal çevre öğrenmeye karşı motivasyon görevi görürken kendine özgüven duygusu da yine bu sosyal çevre sayesinde inşa edilmektedir.

2.3.2.5. Öğrenci Memnuniyeti

Öğrenci, okul eğitiminin varlık sebebidir. Okuldaki tüm eğitim öğretim ve çevresel düzenlemeler onun gelişimsel özelliklerine ve öğrenebilme kapasitesine göre düzenlenmektedir. Öğrenci için önemli bir sosyal ortam değerine sahip olan okul çocuğun toplum içindeki davranışlarını yönlendirebilmektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Glasser (1999)'in ifadesine göre okul öğrencinin ait olma, sevgi, saygı, takdir görme ve başarıma ihtiyaçlarını giderdiği bir ortamdır. Bandura (1997)'nin sosyal öğrenmeyle ilgili tespitleri de dikkate alınır, okulun sosyal özellikleri öğrenci

için vazgeçilmez değer kazanmaktadır. Öğrencinin tüm bu alanlarda ihtiyaçlarının karşılanıyor olması okul memnuniyetini artıracaktır (Şahin, 2007). Sarıışık ve Düşkün (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okulda bireysel ihtiyaçlarının giderildiğiyle ilgili düşünceleri ile okul terki ya da memnuniyet durumları ile okul terki düşüncesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencinin okulun sosyal yaşamına uyum sağlama becerisinde, sınıf içi etkinliklere katılımında, okul etkinliklerinde görev alma ve elde ettiği başarıları çevresiyle paylaşmasında yaşanan sorunların giderilmesi için öğretmen, okul yönetimi ve diğer arkadaşlarının ciddi desteğine ihtiyacı vardır. Bu destek sağlandığı müddetçe öğrenci memnuniyetinde de artış gözlemlenecektir (Özdemir ve Sezgin, 2011). Öğrencilerin bu olumlu iklimden haberdar olmaları onları başarı, özgüven ve aidiyet konusunda daha cesaretlendirecektir. Hata yapıldığında, merak edilen sorulara cevap arandığında ve bir yardıma ihtiyaç duyulduğunda ona yardım edecek bir rehberlik sisteminin, okul yönetimi ve öğretmen kadrosunun varlığını bilmesi öğrenci memnuniyetinin önemli bir faktörüdür (Jin ve Moon, 2006).

İnsanın takdir, saygı ve sevgiye yönelik ihtiyaçlarının olduğu ve hayatının büyük bir kısmının da okulda geçtiği düşünülürse, çocuğun bu ihtiyaçlarının okulda giderilmesinin onu ne kadar memnun edeceğini kestirmek daha da kolay olacaktır (Palancı ve Özbay, 2005). Öğrencilerin okul memnuniyetine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ve olumlu davranışlar sergilemelerinin, öğretmen desteği, etkinliklere öğrenci katılımı, karar alma sürecine öğrenci katılımı, sınıfların disiplinli ve düzenli oluşu, yenilik ve öğretmenlerin başarıya kendilerini daha fazla adamalarından kaynaklandığı gözlenmiştir (Brand ve diğ., 2003). Türkiye geneline yönelik yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencileri her ne kadar rehberlik ve öğretmenlerinden bekledikleri takdir ve sevgiyi aldıklarını ifade etseler de bunun yetersizliğinden şikayet etmeleri konuyu daha da önemli kılmaktadır (Sarıışık ve Düşkün, 2016).

2.3.2.5.1. Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörler

Eğitim literatüründe “paydaş memnuniyeti” altında incelenen öğrenci memnuniyetine etki eden faktörleri güvenilirlik, güvence, empati, karşılık verebilirlik ve fiziksel yeterlilik boyutlarıyla ele alınmaktadır (Emanuel ve Adams, 2006; Okumuş ve Duygun, 2008).

Güvenirlilik başlığı altında öğrencilerin ya da öğrenci adına velinin bu okulda verilen eğitim hizmetlerinin düzenli ve hep olması gereken plan ve yapı doğrultusunda yürüdüğüne güvenmesiyle ilgili alt sorunlara yer verilir. Genelde bu alt başlıklar kayıtların düzgün tutulduğu, notların adil dağıtıldığı, eğer okul yaşamında bir sorunla karşılaşılırsa kesinlikle bir yetkiliyle bu sorunu çözebileceği ve eğer öğrencinin başarısıyla ilgili bir sorunu olursa rehberlik servisinden yardım alabileceğine güvenmeyi kapsar.

Karşılık verebilirlik ise kurumun hizmet alana hizmet vermeye hazır halde olmasını kapsar. Ders programının ilanı, öğretim takviminin duyurulması, personelin hazır halde ve istekli olarak hizmete hazır olması, öğrencinin sorunlarına karşı muhatap bulabilmesini ve bu kişilerin hizmet vermeye istekli olmasını gerekli kılar.

Bir eğitim kurumu verdiği hizmetle ilgili öğrenciye güvence vermelidir. Okul personelinin yetkinliği, bilgili ve tecrübeli oluşu, öğrenci ilişkilerinde bilgili ve tecrübeli oluşu, okul yaşamının güvenliğiyle ilgili endişeye sebep olmayacak kadar yetkinlik, öğretmen-öğrenci ve personel-öğrenci ilişkilerinde tutarlılık ve empatiklik, öğrencinin seviyesine göre davranma bu kategori altında ele alınmaktadır.

Tüm bu açılardan beklentileri karşılayan bir okulun fiziki mekan yeterliliği bakımından da öğrenciyi memnun edecek niteliklere sahip olması gerekir. Bu durumda dersliklerin, laboratuvarların ve özel etkinlik atölyelerinin yeterliliği, amaçlara uygunluğu ve güvenliği bu kategoride ele alınır. Fiziki mekanın öğrenci gelişim özelliklerinin dikkate alınarak yapılmış olması özellikle üzerinde durulması gereken bir husustur (Okumuş ve Duygun, 2008).

Eğitim hizmetinin bir insan ihtiyacını karşılamak üzere organize olmuş ve insanla yüz yüze verilen bir hizmet olduğu dikkate alınır, süreçte insan haklarına azami dikkatin ve öğrenci memnuniyetinin neden üst seviyelerde tutulması gerektiğinin önemi daha da büyüyecektir (Sökmen, 2011). Öğrenci memnuniyetinde öğretmenlerle öğrenci arasındaki ilişki öğrenmeye motivasyon ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, öğrenme rehberliği sorunlarının çözümü için gereklidir. Öğretmenin yeteri kadar öğrenci odaklı davranması, empatik iletişim yollarını kullanması, dost canlısı ve dert ortağı olması gerekir (Ekinçi ve Burgaz, 2007).

2.4. AİDİYET

Kelimenin terminolojik açıklamasına bakıldığında, bir kişinin herhangi bir duygu düşünce ya da bir yerle olan ilişkisi olduğunu anlatmak anlamında kullanılan “aidiyet” kavramını Türk Dil Kurumu “ilişkinlik” ile açıklamaktadır (TDKb). Bir diğer ifadeyle aidiyet farklı iki uç arasındaki bağı ifade etmektedir. Bu tanımlamalara göre incelendiğinde aidiyet, bir tür ortak amaçlar doğrultusunda birleşmeyi ya da aynı hedefe birlikte yürümeyi de ifade etmektedir. İnsan var olalı beri çeşitli mensubiyetleri (aidiyet) olmuştur. Kimisi aileye, kimi bir ideolojiye, bir kurum ya da gruba, bir parti ya da harekete de kendini ait hissetmiştir.

İnsanın neden kendini bir yere ve düşünceye ait hissettiği ya da bir yere ait olmak istediği ise tamamen bireyin psikolojik isteğinden kaynaklanmaktadır. İnsanın bu davranışı bir tür kendini tanımlama ya da genel içinde kendini bir yere konumlandırma gibi düşünülebilir. Bu yolla kendini sosyal yapı içinde iyi hissetme ihtiyacını karşılayan insan bir yandan duygusal tatmine ulaşırken diğer taraftan da sosyal bir motivasyon elde eder. İnsan, içinde bulunduğu olumsuz psikolojik hallerden nasıl kurtulabileceği ve çeşitli sosyal olaylarda kendi davranışsal tepkisini neye göre verebileceğine ilişkin soruya, bir yere ya da düşünceye aitlikle cevap verir (Öztop, 2014). Sosyal bir grupla bu şekilde bağlantı sağlayan birey bir yandan kendi davranışlarını düzenlerken diğer yandan da bu sayede içine girdiği grup artı güç kazanır. Bu açıdan bakıldığında bireyin bir kurumun değerleri, misyon ve vizyonunu benimsemesi kendini o kuruma ait hissetme davranışını geliştirir. “Kurumsal aidiyet” kavramı ile açıklanan bu davranış kurumun ortak yaşam kültürünü benimsemeyi ifade eder (Akın ve diğ., 2016).

Kurumlar ya da sosyal oluşumlar birlikte çalışanların kendilerini benimsemelerini, yaşanan olaylar karşısında kurumun sosyal tepkisini vermelerini ister. Bu nedenle kurum kültürünü geliştirmek ve çalışanların aidiyetlerini artırmak isterler. Araştırmalar kurumsal aidiyeti yüksek olan bireylerin yüksek başarı elde etme ihtimallerinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir (Ostrove ve Long, 2007). Diğer taraftan bir kişinin kurumsal aidiyetinin yüksek olması, o kişinin kurum için fedakarlık yapmaya hazır olduğuna da işaret eder (McMillan ve Chavis, 1986).

Ait olma nasıl ki bireye kendini bir gurubun içinde yer almaktan dolayı iyi hissetmesini sağlıyorsa bundan yoksun olmak da bireyde depresyona ve sosyal kaygıya sebep olabilir. Aidiyet yoksunluğu bireye kendini iyi hissettirmezken, diğer

tarafından da şiddete ve intihara yönelme olasılığını artırabilir (Baumeister ve Tice, 1990). Bireyin yaşam ve iş motivasyonunda fizyolojik ihtiyaçlardan da önemli görülen ait olma, sevgiyle eş değer niteliktedir (Maslow, 1954). Çalıştığı kuruma kendini ait hissedenler daha evvel hiç olmadıkları kadar istekli, huzurlu ve sevgi dolu hissetmeye başlamaktadırlar.

Aitlik bir tür, olgunlaşma sürecinde yakalanması gereken bir seviyedir. İnsan öncelikle aileye, daha sonra iş ve arkadaş gruplarına aitlik hisseder. Elbette inancı, milliyeti ve fikirleri bakımından da kendini ait hissetmesi, süreci tamamlama gayretinin devam ettiğini gösterir (Born, 2014). Glasser (1999) ise bireyin ait olma, sevme, hayatta kalma, özgürlük ve eğlence olmak üzere genetik özelliklerinin var olduğuna işaret eder. Bu özelliklerin bireyin hayatta kalma mücadelesinden kaynaklandığının altını çizen Glasser (1999) insanın sevmek, sevilmek ve ait olmak yoluyla kendini daha değerli gördüğüne vurgu yapar. Fromm (1956) ise aidiyeti bireyin toplum içinde kendini kaybetmeme çabasının bir sonucu olarak görür. Kendini bir aileye, işe, çalışılan kuruma, bir düşünceye, bir milliyete ait görme şeklinde belirginleşen aidiyet duygusu, aynı zamanda insanın kendini tanıma sürecidir. Sosyal bir varlık olan insan bu sayede kendini başkalarıyla ilişki kurmak zorunda hisseder. Bu, bir tür temel ihtiyaçlardan sayılır (Geçtan, 2002).

2.4.1. Aidiyet Türleri

Bireyin kendini ait hissetmesi nasıl ki bir tür yaşamsal eylemse, yaşamın yoğunluklu devam ettiği alanlarda kişi aidiyetini de yaşamın farklı alanlarına göre farklı bir şekilde tanımlar. Bu çerçeveden bakıldığında her bireyin bir ailesi vardır ve yaşamını bu aile değerleriyle yoğurmuştur. Ailenin sahip olduğu yaşam biçimi, inandığı değerler, benimsediği ritüeller ve dünya görüşleri kısmen de olsa aile üyesi olan herkeste benzer şekilde ortaya çıkar. Üçüncü bir şahıs tarafından bu bir tür tanımlama eylemi olsa da bireyin kendisiyle ilgili de bu tanımlamayı yapması o aileye aidiyetini gösterir (Duru, 2015).

Belirli bir yaştan sonra sosyal çevresi genişleyen birey kendini birlikte oyun hayatını sürdürdüğü arkadaş gruplarına, milliyet kavramıyla tanıştıktan sonra aynı soydan gelenlerle, inanç sistemlerini tanıdıktan sonra belirli bir dine inanan insanlar grubuyla aynı olduğunu fark eder. Bu aitlik bireyin aidiyetine sahip çıkmasıyla anlam kazanır. İlerleyen yaşlarda yeni bir aidiyet alanı olarak eğitim gördüğü okul ve daha sonraları iş hayatına atıldığında çalıştığı kuruma aidiyet süreçleri devreye girecektir

(Peled ve Muzicant, 2008; Ryzin, Gravely ve Roseth, 2009). Buradan da anlaşıldığı üzere bir aidiyet kavramının gelişmiş olması, diğer aidiyetleri ortadan kaldırmadığı gibi engel de olmamaktadır.

2.4.2. Okula Aidiyet

Okul öğrenci ve diğer eğitim çalışanları için sadece eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yer değil, aynı zamanda yaşamın önemli bir kısmının da geçtiği yerdir. Bu nedenle okulun kendine ait bir kültürü vardır. Bu kültür öğrenciden öğrenciye farklılık gösterse de okula ait genel karakteristiklere de sahiptir. Bu nedenle öğrenciler kendilerini aile ve çeşitli sosyal gruplara ait hissettikleri gibi yaşamlarının önemli kısımlarının geçtiği ve hatta şekillendiği okula da ait hissederler (Aşlamacı ve Eker, 2016).

Okulun bu nedenle niteliği önem taşımaktadır. Öğrencilerin kendilerini ait hissedecekleri bir okulun destekleyici ve güvenli bir yer olması gerekir. Çünkü okul bu anlamda çocuğun sosyalleştiği ve aitlik duygusuyla kimi alışkanlıkları, davranış kalıplarını benimseyeceği, bu yolla kendini ifade edebileceği bir yerdir (Bakır ve Kaya, 2017).

Okul aidiyeti, çocuğun kendini eğitim aldığı okula ait hissetmesi, okul toplumu olarak kabul edilen diğer öğrenciler, öğretmenler ve personel grubunun bir üyesi olduğunu ve bu sosyal grup tarafında da kendisinin bu şekilde kabul edildiğini düşünmesi demektir (Sarı, 2013). Bu düşünce aynı anlamda desteklenme ve kabul görme anlamına da gelir. Booker (2004) ise okul aidiyeti gelişmiş bir öğrencinin kendini okulun önemli ve değerli bir üyesi gibi hissetmesine yol açtığını belirtmektedir. Tüm bu değerlendirmelere bakıldığında bir öğrenci için okul aidiyetinin hem kendini ifade etme hem de sosyalleşme aracı olduğu görülmektedir (Ünal ve Çukur, 2011).

Okul aidiyetini sadece bir kişisel gelişim aracı ya da kendini ifade etme yolu olarak görmemek gerekir. Zira yapılan araştırmalar okula aidiyet duygusu yükseldikçe öğrencinin akademik başarısının da yükseldiğini göstermektedir (Özdemir ve diğ., 2010). Okula aidiyet bir sosyal kabul olması nedeniyle bu duygusu gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının yanında kendini iyi hissetme, gurur duyma, mutlu olma duyguları da gelişmektedir. Aksi halde öğrencinin kendini iyi hissetmediği, hatta depresyona girme ya da şiddete yönelme gibi eğilimlerinin baş gösterebileceği

düşünülmektedir. Kendini okulun bir üyesi görememekten dolayı diğer öğrencilerle sorun yaşamaya başlayan öğrenci kıskançlık, hırçınlık, utangaçlık, çekingenlik, yalnızlık ya da okul terki gibi sorunlarla da karşılaşabilmektedir (Anderman, 2002; Bilgiç, 2009; Ünal ve Çukur, 2011; Duy ve Yıldız, 2014).

Bu nedenle okula aidiyet elbette sosyal bir varlık olan çocuk için niceliksel olarak yeterli değildir. Aidiyet düzeyinin ne olduğu ya da kendini ne şekilde ait hissettiği de önemli bir tartışma konusudur. Öğrenci her ne kadar kendini okula ait hissetse de zaman zaman yalnızlaşabilmekte ve aidiyeti anlamsızlaşabilmektedir. Çünkü aidiyet, sosyal ortam tarafından sürekli beslenmesi gereken, bireyin de sıklıkla bu aidiyetini ifade edeceği, gösterebileceği imkanların var olması gereken bir durumdur. Eğer okul yönetimi öğrencilere kendilerini okula ait hissettirecekleri etkinlikler, yaşantılar, temsiller planlamıyorsa öğrenciler de aidiyetlerini tanımlamakta zorluk çekeceklerdir.

Okul aidiyetinin bir anda oluşan ve gelişen bir duygu olmadığı, zamanla, okul içi etkinliklerle, sosyal paylaşımlarla ve okulun diğer üyeleriyle ikili ilişkilerle geliştiği bilinmektedir. Aidiyet kavramı özellikle ergenlik döneminde öğrencilerce daha da önemsenmektedir (Booker, 2004). Okul etkinlikleri yoluyla öğretmen ve diğer öğrencilerle ikili ilişkilerden beslenen okul aidiyeti, öğretmenler tarafından sevilen ve kabul gören öğrencilerde daha yüksek olmaktadır. Bu olumlu durum okul akademik başarısında da aynı şekilde yaşanmaktadır (Cemalcılar, 2010).

Okul içinde şiddete karışmayan öğrencilerin de okul aidiyet tutumlarının yüksek olduğu araştırmalarla sabittir (Sarı, 2012). Sosyal bir taahhüt olarak algılanan aidiyet, öğrencinin okul yönetim kuralları ya da öğretmen davranışlarıyla uzlaşarak kendine bir davranış kalıbı edinmektedir. Bu yolla bir yandan sosyal ortamdaki davranışlarının uyumunu sağlamakta, diğer taraftan olumsuz davranışlardan uzak kalmaktadır (Ünal ve Çukur, 2011).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Topluma eğitim hizmeti sunan okulun niteliği her zaman tartışma konusu olmuştur. Emmons, Haynes ve Comer (2002) tarafından geliştirilen okul memnuniyeti ölçeğinin Türkçeye uyarlamasında Tablo 2-2'deki alt boyutlara ve örnek maddelere değinmiştir.

Tablo 2-2: Okul memnuniyeti araştırmalarının alt boyutları ve örnek maddeler

Boyut	Örnek memnuniyet maddesi
Adalet	“Okulumda herkese eşit davranılıyor”
Düzen ve Disiplin	“Okulum genellikle çok gürültülü”
Veli Katılımı	“Anne-babam okulumu sıklıkla ziyaret eder”
Kaynakların Paylaşımı	“Okulumda ne zaman eğlenceli oyunlar oynayacak olsak, hep aynı öğrencilere görev verilir”
Öğrencilerin Kişilerarası İlişkileri	“Okulumdaki çocuklar birbirlerine kötü adlar takıyorlar”
Öğrenci-Öğretmen İlişkileri	“Okulumdaki öğretmenler sorunlarımızda biz çocuklara yardımcı olurlar”

Okul yaşamından memnuniyeti araştıran Epstein ve McPartland (1976) öğrencilerin okul ortamının sunduğu imkânlardan memnun olduğunu tespit etmiştir.

Leonard, Bourke ve Schofield (2000) “Okul yaşamının niteliği ve ilkokullarda yabancılaşma” adlı çalışmasında beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri okulu mutsuz ve zorla geldikleri yerler olarak belirtmişlerdir.

Karatzias ve diğ. (2002) “Okul tatmini/tatminsizliği üzerine demografik, kişilik değişkenleri ve okul stresinin rolü” adlı çalışmalarında, okul memnuniyetinde cinsiyet ve sınıf farkı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kız çocuklarının ve küçük sınıf öğrencilerinin okul memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Leonard (2002), ilköğretim okullarındaki yaşam niteliğini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin okul yaşamının niteliğiyle ilgili tüm boyutlarda düşük tutumlar geliştirdikleri, okula istemeyerek geldikleri ve mutsuz yerler olarak değerlendirdikleri, okuldan memnun olmanın devamsızlıkla ters orantılı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Fredericks, Blumenfeld ve Paris (2004) öğrencilerin okula aidiyet tutumlarının artmasına bağlı olarak okuldan memnuniyet duygusunun da arttığını tespit etmişlerdir.

Booker (2006) yaptığı araştırmada öğrencilerin okula aidiyet duygusunun okuldan memnuniyeti olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Adelabu (2007) ise okula aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okulu ve eğitimi daha önemsedikleri ve okuldan memnun oldukları, okul etkinliklerine daha aktif katıldıklarını tespit etmiştir.

Sekizinci sınıf öğrencilerin okula aidiyetleri ve okul memnuniyeti üzerine araştırma yapan Bond ve diğ. (2007) öğrencilerin okula aidiyet tutumları arttıkça okul ve eğitimle ilgili olumlu fikirler geliştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okul yaşamlarının niteliğiyle ilgili bir araştırma yürüten Kong (2008) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüşe sahip olduklarını, ilkokul öğrencilerinin ise ortaokul öğrencilerine göre okul memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Okula aidiyetle ilgili Adelabu (2007), Anderman (2002), Booker (2006) ve Osterman (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, okula aidiyet tutumu yükseldikçe akademik başarı ve motivasyonun da arttığı fakat okul terkinin azaldığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Okulun varlık sebebinden başlayıp etkililiği ya da çağın değişen taleplerine ne kadar cevap verebildiği sık sık araştırmalarla gündeme getirilmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2011; Özdemir ve diğ. 2010; Çalık ve Kurt, 2010). Bu araştırmalarda çoğu kez bir yandan okulun ne kadar amaca hizmet ettiği merak edilirken diğer yandan okul iklimi, okul kültürü ya da toplam kalite yönetimi ile ilgili alt sorulara cevaplar bulunmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle hedef kitle bakımından okul memnuniyeti araştırılırken kapsamının belirlenmesi önemlidir.

Okul memnuniyetiyle ilgili ölçek geliştiren Çalık ve Kurt (2010) okul memnuniyetini okul iklimiyle değerlendirmiş ve memnuniyet araştırmasının “destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık” ve “güvenli öğrenme” olmak üzere üç ayrı boyutta yapılmasının daha uygun olacağı görüşünü paylaşmıştır. Genelde araştırmalara bakıldığında okul memnuniyeti şu alt başlıklar altında araştırılmış olduğu görülecektir (Özdemir ve Sezgin, 2011):

- Öğrencilerin psikolojik iyi halleri,
- Yaşam deneyimleri ve denetim odağı,
- Aktif öğrenme ve öğretmen desteği,
- Psikolojik açıdan sağlıklı ortam.

Ortaokul öğrencilerinin okul memnuniyeti üzerine bir araştırma yürüten Sarı (2008) okul memnuniyetini “Eğitim-öğretim Faaliyetleri”, “Sosyal Etkinlikler”, “Ulaşılabilirlik, Güvenlik”, “Fiziki ortam”, “Olumlu Davranış Kazandırma” ve “Güvenilirlik, Kantin, Değerlendirme” olmak üzere altı alt boyutta incelemeyi uygun görmüştür. Araştırmalar, okul memnuniyetinin okulun öncelikle gerçek amacına ne

kadar hizmet ettiği ve bir yaşam yeri olarak okulun ne gibi imkanlarla yaşanacak bir yer niteliği taşıdığı üzerinde durulduğuna dikkat çekmektedir.

Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde yine hedef kitleye bağlı olarak değişmekle birlikte okulun fiziki yapısı, öğretim programı, çalışan personel (öğretmen), yönetici, çevre, okul kültürü, iletişim süreci gibi alt bileşenlerdeki görüşler incelenmektedir. Bu nedenle okul memnuniyetinin araştırılması durumunda şu başlıklar altında çıkacak sonuçlara bakılması gerekmektedir (Vural ve diğ. 2007):

- Liderlik
- Okulun/Kurumun Plânı
- İnsan Kaynakları Yönetimi
- Maddi Kaynakların, Bilgi Birikiminin ve İşbirliklerinin Yönetimi
- Süreç Yönetimi
- Öğrenci ile İlgili Memnuniyet Sonuçları
- Veli ile İlgili Memnuniyet Sonuçları
- Hizmetten Yararlananlar ile İlgili Performans Sonuçları
- Çalışanlar ile İlgili Memnuniyet Sonuçları
- Çalışanlar ile İlgili Performans Sonuçları
- Toplumsal-Sosyal Sorumluluk ile ilgili Performans Sonuçları
- Finansal Sonuçlar
- Temel Performansa İlişkin Diğer Sonuçlar

Öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile okulu sevmeleri ve derslere devam etmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Pehlivan (2006) okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrencilerin okuldan memnun olmadıklarını ve devamsızlık yaptıklarını tespit etmiştir.

Sarı (2007) “Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma” adlı araştırmasında, öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyiyle ilgili ortalama üzerinde tutum belirttiklerini tespit etmiştir.

Benzer bir şekilde Durmaz (2008) “Liselerde okul yaşam kalitesi” adlı araştırmasında kızların erkek öğrencilere kıyasla okul yaşam kalitesiyle ilgili algılarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada sınıf düzeyleri ile anne baba eğitim seviyeleri arasında ise anlamlı bir ilişki elde edilememiştir.

Bilgiç (2009) yürütmüş olduğu “İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi” adlı çalışmada, okul yaşamıyla ilgili öğrencilerin memnuniyetlerinin hem toplamda hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerinde olduğu sonucunu elde etmiştir.

Cemalcılar (2010) ise okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin okul ve eğitimden de memnun olduklarını, bu nedenle de okul etkinliklerine sevak katıldıklarını tespit etmiştir.

Özdemir ve diğerlerinin (2010) yaptığı araştırmada ise okul iklimi ile öğrencilerin okul memnuniyeti ve kendini okula ait hissetme tutumlarında pozitif bir ilişki olduğunu, bu tür öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmenlerle de olumlu ilişkiler kurduklarını tespit etmiştir. Araştırmada okul ikliminin iyi olmadığı durumlarda öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissettikleri ve okuldan memnun olmadıkları için okula gitmeme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) yaptıkları araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul memnuniyetini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha fazla memnun oldukları, okul çevresiyle ilgili kızlara kıyasla yüksek seviyede memnuniyet duydukları, sınıf değişkenine göre ise alt sınıfların üst sınıflara göre daha memnun ve okul aidiyetlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sarı (2012) öğrencilerin okula aidiyetleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek oranla okula aidiyet tutumu geliştirdikleri, alt sınıfların yüksek sınıflara kıyasla daha yüksek oranda okula aidiyet tutumuna sahip olduklarını belirlemiştir.

Yavuz ve Yılmaz (2012) devlet ve özel okullardaki öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü üzerine yaptığı araştırmada özel okul öğrencilerinin kendilerini daha düşük okul aidiyeti içinde olduklarını fakat okul memnuniyetinde tam tersi bir tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir.

Kalaycı ve Özdemir (2013) öğrencilerin okul yaşamı memnuniyetleri ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik yaptıkları araştırmada her iki değişken arasındaki ilişkinin orta seviyede olduğu, okul yaşamının niteliğinin öğrencilerin okula bağlanmalarında önemli bir etken olduğu sonucuna varmışlardır.

Altındağ (2015) tarafından “İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği” konulu çalışmasında ise öğrencilerin okuldan genel anlamda memnun olmadıkları, öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutunda öğretmenlerin adil olmadıkları, sosyal uyum boyutunda öğrencilerin akranları arasında kendilerini popüler hissetmedikleri, okulun öğrencilerin başarılı olmaları için yeteri kadar imkana sahip olmadığı, okul etkinliklerinden zevk almadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada kızların erkek öğrencilere kıyasla sadece okulu cazip bulma alt başlığında olumlu düşündükleri gözlenmiştir.

Sarışık ve Düşkün (2016) tarafından ilköğretim okullarında yaşam kalitesini öğrenci görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulların fiziki imkanlarından memnun olmadığını, programların öğrencilerin görüşleri alınmadan düzenlendiği, kimi seçmeli derslerin sadece liste üzerinde kaldığı, kütüphane gibi imkanların yarı yarıya yetersiz kaldığını, sosyal etkinlik bakımından yarıya yakınında imkansızlıklar yaşandığını belirtmektedirler.

Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik memnuniyetlerini araştırdıkları çalışmada ise programdan memnuniyette cinsiyetin ve sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma betimleyici ve ilişkisel desen modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel desen iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkilere yöneliktir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). İlişkisel araştırmaların keşfedici ve yordayıcı korelasyonel olmak üzere iki türü vardır. Araştırmada kullanılan yordayıcı korelasyonel araştırma deseni değişkenlere doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı etkileri de araştırmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini İstanbul Avrupa yakası Beylikdüzü ve Sultangazi ilçelerinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu örneklem alma yönteminde isteyen herkes örneklem içerisine dâhil edilir. Katılımcıların kabulü istenen sayıya ulaşıncaya kadar devam eder (Ural ve Kılıç, 2013: 42). Araştırmanın örneklemine İstanbul Özel Medeniyet Okulları, Beylikdüzü ve Sultangazi Ortaokul Şubeleri, İstanbul Özel Mavigün Ortaokulu ve İstanbul Hüseyin Ersu Ortaokulunda öğrenim gören toplam 415 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3-1, 3-2 ve 3-3'te verilmiştir.

Tablo 3-1: Örneklem ait cinsiyet istatistikleri

	Cinsiyet	
	Kız (n)	Erkek (n)
Öğrenci sayısı	181	234
Toplam n = 415		

Tablo 3-2: Örneklem ait sınıf düzeyi istatistikleri

	Sınıf düzeyi			
	5	6	7	8
Öğrenci sayısı (n)	119	123	96	77
Toplam n = 415				

Tablo 3-3: Örnekleme ait okul türü istatistikleri

	Okul türü	
	Özel	Devlet
Öğrenci sayısı (n)	201	214
Toplam n = 415		

Tablo 3-1'e bakıldığında, 181 kız öğrencinin ve 234 erkek öğrencinin olduğu görülmektedir. Ortaokulların farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin yer aldığı örnekleme öğrenci sayıları 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyi için sırası ile sayıları Tablo 3-2'de 119, 123, 96 ve 77 olarak verilmiştir. Tablo 3-3'te ise özel ve devlet olarak ikiye ayrılan okul türü değişkeni için özel okul kategorisinde 201 öğrenci ve devlet okulu kategorisinde 214 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenci sayılarına bakılarak denilebilir ki ele alınan değişkenlerin kategorilerinde yer alan öğrenci sayıları birbirine yakındır. Bu değerlendirme, kategorilerden birinde yer alan kişi sayısının az olması durumunda yapılacak yorumların olumsuz yönde etkilenecek olması sebebi ile önemlidir.

Örnekleme yer alan bireyler tüm sorulara yanıt verdiği için geçersiz veri bulunmamaktadır. Bu sebeple, kayıp veri analizi ve kayıp verilerin yerine atama yapma işlemleri yapılmamıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Okula Aidiyet Ölçeği

Öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini ölçmek üzere Cemalcılar (2010) tarafından geliştirilen Okula Aidiyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, 7 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte yer alan 2 ve 4 numaralı maddeler negatif ifadeler içermektedir. Bu sebeple analizler sırasında ters kodlanmıştır. Tepki kategorileri olarak "1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum" kullanılmıştır. Okula Aidiyet Ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve kullanılan maddeler bu özelliği ölçebilecek düzeydedir. Ayrıca Okula Aidiyet Ölçeğinin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach $\alpha = 0,70$ olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Okul Memnuniyet Ölçeği

Öğrencilerin okul memnuniyetlerinin ölçülmesi amacıyla Cemalcılar (2010) tarafından geliştirilen Okul Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek programdan ve ortamdan duyulan memnuniyeti ölçmek üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Programdan Duyulan Memnuniyet Boyutu 16 maddeden oluşurken, ölçekte yer alan

4, 5, 8 ve 10 numaralı maddeler negatif ifadeler içermektedir. Bu sebeple analizler sırasında ters kodlanmıştır. Tepki kategorileri olarak “1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” kullanılmıştır.

Okul Ortamından Duyulan Memnuniyet Boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte yer alan 2 numaralı madde negatif ifade içermektedir. Bu sebeple analizler sırasında ters kodlanmıştır. Tepki kategorileri olarak “1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” kullanılmıştır.

Okul Memnuniyet Ölçeğinin Güvenirliği için Programdan Duyulan Memnuniyet Boyutunda Cronbach $\alpha = 0,81$, Okul Ortamından Duyulan Memnuniyet Boyutunda Cronbach $\alpha = 0,83$ bulunmuştur. Hesaplanan Cronbach α değerleri 0.70’ten büyük olduğu için söz konusu ölçeklerden elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde Mann Whitney U testi, X^2 testi, Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Cinsiyete göre öğrencilerin okula aidiyet düzeyi “U”, öğrencilerin sınıf düzeyine göre aidiyeti X^2 , okul türüne göre öğrenci aidiyeti “U”, cinsiyete göre program memnuniyeti “U”, sınıf düzeyine göre öğrencilerin programdan memnuniyet düzeyi X^2 , okul türüne göre programdan memnuniyeti “U”, cinsiyete göre okul ortamından memnuniyet “U”, sınıf düzeyine göre okul ortamından memnuniyet X^2 , okul türüne göre okul ortamından memnuniyet “U” ve okula aidiyet, programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyetleri arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okula aidiyet, programdan duydukları memnuniyet ve okul ortamından duydukları memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) SPSS 22 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizinin bağımsız değişkene ait iki grup olduğunda kullanılan versiyonudur. Bu sebeple, bağımsız örneklem t testi ve

tek yönlü varyans analizi için test edilmesi gereken varsayımlar aynıdır. Devam eden bölümde, analizler için incelenmesi gereken varsayımlar ve test sonuçları verilmiştir. Sağlanması gereken varsayımlar sağlanmadığı takdirde bağımsız örneklem t testinin ve tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan versiyonlarının kullanılması gerekmektedir.



BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okula aidiyet puanlarının kız ve erkek öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler için okula aidiyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek grubundaki bireylerin puanlarının dağılımının farklılaşmıyor olması medyanların karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır. Hem kız hem erkek grubundaki bireylerin puan dağılımlarının medyanı 27 olarak elde edilmiş ve hipotez testi sonucunda puan dağılımları benzer olan bu dağılımların medyanları arasında da manidar bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4-1: Okula aidiyetin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Erkek	230	26,82	200,68	46157,00	19592,00	0,456
Kız	178	27,17	209,43	37279,00		

4.2. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okula aidiyet puanlarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için okula aidiyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmuştur. Okula aidiyet puan dağılımları arasında manidar bir fark olduğu için bu dağılımlara ait medyan değerleri karşılaştırılmamaktadır. Ancak, sıra ortalamalarına bakılırsa 5. ve 6. sınıf düzeyindeki bireylerin okula aidiyet puanları 7. ve 8. sınıf düzeyindeki bireylerin puanlarından daha yüksektir. Okula aidiyet puanları bakımından en yüksekten en düşüğe doğru sınıf düzeyleri sırasıyla şu şekildedir: 6. sınıf düzeyi, 5. sınıf düzeyi, 8. sınıf düzeyi ve 7. sınıf düzeyi.

Tablo 4-2: Okula aidiyetin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Ki-Kare (sd)	p
6	119	27,93	229,85		
5	119	27,22	209,87	11,448 (3)	0,010
7	95	26,13	182,40		
8	75	26,12	183,76		

4.3. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okula aidiyet puanlarının özel ve devlet okulundaki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Özel ve devlet okulundaki öğrenciler için okula aidiyet puanlarının dağılımları arasında $\alpha=0,05$ düzeyinde manidar bir fark olduğu görülmüştür. Okula aidiyet puan dağılımları arasında manidar bir fark olduğu için bu dağılımlara ait medyan değerleri karşılaştırılmamaktadır. Ancak, sıra ortalamalarına bakılırsa özel okuldaki bireylerin okula aidiyet puanları devlet okulundaki bireylerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-3: Okula aidiyetin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Okul türü	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Özel	199	27,45	216,64	43110,50	18380,50	0,042
Devlet	209	26,51	192,94	40325,50		

4.4. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanlarının kız ve erkek öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler için programdan duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek grubundaki bireylerin puanlarının dağılımının farklılaşmıyor olması medyanların karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır. Kız grubundaki bireylerin puan dağılımının medyanı 46 ve erkek grubundaki bireylerin puan dağılımının medyanı 45 olarak elde edilmiş ve hipotez testi sonucunda puan dağılımları benzer olan bu dağılımların medyanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4-4: Program memnuniyetinin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Kız	178	45,29	209,84	37351,50		
Erkek	230	44,43	200,37	46084,50	19519	0,421

4.5. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanlarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için programdan duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark

bulunmuştur. Programdan duydukları memnuniyet puan dağılımları arasında manidar bir fark olduğu için bu dağılımlara ait medyan değerleri karşılaştırılamamaktadır. Ancak, sıra ortalamalarına bakılırsa 5 ve 6. sınıf düzeyindeki bireylerin programdan duydukları memnuniyet puanları 7 ve 8. sınıf düzeyindeki bireylerin puanlarından daha yüksektir. Programdan duydukları memnuniyet puanları bakımından en yükten en düşüğe doğru sınıf düzeyleri sırasıyla şu şekildedir: 5. sınıf düzeyi, 6. sınıf düzeyi, 8. sınıf düzeyi ve 7. sınıf düzeyi.

Tablo 4-5: Program memnuniyetinin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Ki-Kare (sd)	p
5	119	47,03	241,18	33,879 (3)	0,000
6	119	45,86	222,03		
7	95	41,67	154,96		
8	75	26,11	181,25		

4.6. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanlarının özel ve devlet okulundaki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Özel ve devlet okulundaki öğrenciler için programdan duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmuştur. Programdan duydukları memnuniyet puan dağılımları arasında manidar bir fark olduğu için bu dağılımlara ait medyan değerleri karşılaştırılamamaktadır. Ancak, sıra ortalamalarına bakılırsa özel okuldaki bireylerin programdan duydukları memnuniyet puanları devlet okulundaki bireylerin puanlarından daha yüksektir.

Tablo 4-6: Program memnuniyetinin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Okul türü	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Özel	199	46,03	225,11	44796,50	16694,50	0,001
Devlet	209	43,64	184,88	38639,50		

4.7. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının kız ve erkek öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler için okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Kız ve

erkek grubundaki bireylerin puanlarının dağılımının farklılaşmıyor olması medyanların karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır. Kız grubundaki bireylerin puan dağılımının medyanı 30 ve erkek grubundaki bireylerin puan dağılımının medyanı 31 olarak elde edilmiş ve hipotez testi sonucunda puan dağılımları benzer olan bu dağılımların medyanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4-7: Ortam memnuniyetinin cinsiyete göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Erkek	230	30,90	208,27	47901,00	19604,00	0,463
Kız	178	30,34	199,63	35535,00		

4.8. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmuştur. Okul ortamından duydukları memnuniyet puan dağılımları arasında manidar bir fark olduğu için bu dağılımlara ait medyan değerleri karşılaştırılmamaktadır. Ancak sıra ortalamalarına bakılırsa 5 ve 6. sınıf düzeyindeki bireylerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanları 7 ve 8. sınıf düzeyindeki bireylerin puanlarından daha yüksektir. Okul ortamından duydukları memnuniyet puanları bakımından en yükten en düşüğe doğru sınıf düzeyleri sırasıyla şu şekildedir: 5. sınıf düzeyi, 6. sınıf düzeyi, 8. sınıf düzeyi ve 7. sınıf düzeyi.

Tablo 4-8: Ortam memnuniyetinin sınıf düzeyine göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Ki-Kare (sd)	p
5	119	34,92	258,66	54,581 (3)	0,000
6	119	31,40	215,79		
8	75	28,48	175,27		
7	95	26,12	145,59		

4.9. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının özel ve devlet okulundaki öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Özel ve devlet okulundaki öğrenciler için okul ortamından duydukları memnuniyet puanlarının dağılımları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4-9: Ortam memnuniyetinin okul türüne göre Mann-Whitney U Testi sonuçları

Okul türü	N	\bar{X}	Sıra ortalaması	Sıra toplamları	U	p
Özel	230	30,62	203,93	40583,00	20683,00	0,925
Devlet	178	30,70	205,04	42853,00		

4.10. OKULA AİDİYET VE OKULDAN MEMNUNİYET DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okula aidiyet, programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için SPSS 22 paket programı kullanılarak hesaplanan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları Tablo 4-10'da verilmiştir.

Tablo 4-10: Okula aidiyet, programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

	\bar{X}	Programdan memnuniyet	Okul ortamından memnuniyet
Okula aidiyet	1,00		
Programdan memnuniyet	0,548*	1,00	
Okul ortamından memnuniyet	0,435*	0,594*	1,00

*p<0,01

Tablo 4-10 incelendiğinde, okula aidiyet ve programdan memnuniyet ile okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişki için sırası ile $r = 0,548$ ve $r = 0,435$ korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Buna göre, okula aidiyet ve programdan memnuniyet ile okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişki için ise $r = 0,594$ korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Benzer şekilde, programdan memnuniyet ve okul ortamından memnuniyet değişkenleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili elde edilen sonuçlar, daha önce aynı alanda yapılmış olan ve alan yazın taramasında da tespit edilen araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp tartışılmaktadır.

5.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin okula aidiyet puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Altındağ (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de büyük ölçüde uyusmaktadır. Altındağ'ın (2015) araştırmasında sadece okulu cazip bulma konusunda kızlar lehine bir fark olduğu tespit edilmiş, diğer alt boyutlarda önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Buna rağmen Sarı (2012) ve Sarı ve Özkök (2014) araştırmalarında kız öğrencilerin erkeklere nazaran kendilerini daha fazla okula ait hissettiklerini tespit etmişlerdir.

Kızlar erkeklere kıyasla okulu kendilerini daha fazla koruyan ve geliştiren bir yer olarak algılamaktadırlar (Özdemir, 2012). Ayrıca toplumumuzda, erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin sosyal alan kısıtları daha fazladır ve okul kızlar için daha fazla sosyalleşme imkanı sağlamakta, bu nedenle kızlar okula daha rahat bağlanabilmektedir (Özkök, 2013). Bu durumda cinsiyetin okula aidiyette kızlar lehine olumlu sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmanın sonuçlarında cinsiyet anlamlı bir farklılık oluşturmaya da diğer araştırmalarda kızların okula aidiyet tutumlarının genelde yüksek çıkması cinsiyetin okul aidiyetinde anlamlı fark oluşturduğu fakat örneklem açısından bu farkın anlamlı sayılamayacak kadar küçük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okula aidiyet puanları arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyine göre manidar bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre 5 ve 6. sınıf öğrenciler 7 ve 8. sınıf öğrencilere göre daha yüksek oranda aidiyet tutumuna sahiptirler. Bu araştırma sonucu Sarı'nın (2012) araştırma sonuçları ile de tutarlıdır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe okula aidiyet tutumları da zayıflamaktadır. Bu durum öğrencilerin gelişim özellikleriyle açıklanabilir. Çünkü çocukluk dönemlerinde bağlanma ihtiyacı daha fazla, ergenliğe doğru gidildikçe bireyler arası ve bireylerin bir kurum ya da gruba karşı bağlarında azalma yaşanabilmektedir (Zimmermann, 2004).

5.3. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKULA AİDİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okula aidiyet puanları arasında özel ve devlet okulundaki öğrenciler için $\alpha = 0,05$ düzeyinde manidar bir fark olduğu görülmüştür. Özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine kıyasla daha fazla okula aidiyet tutumuna sahip oldukları görülmektedir. Özel okul devlet okuluna göre daha fazla öğrenci merkezli eğitim vermekte, sosyal, kültürel ve öğretim etkinliklerin daha fazla olması öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkilemekte ve bu tür etkinlikler okula ve gruba aidiyeti artırmaktadır (Uygun, 2003; Özkök, 2013). Yavuz ve Yılmaz (2012)'in yaptığı araştırmada ise tersi bir sonuç elde edilmiş olup özel okul öğrencileri devlet okulu öğrencilerine kıyasla kendilerini daha az okul aidiyeti içinde gördüklerini ifade etmektedirler. Buna rağmen araştırmanın sonuçları Uygun (2003) ve Özkök (2013) 'ün tespitleriyle desteklenerek özel okul öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerine kıyasla okul aidiyetlerinin yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir.

5.4. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanları arasında kız ve erkek öğrenciler için manidar bir fark bulunmamıştır. Öğretimin niteliğinden dolayı cinsiyetin program bazında önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır. Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi memnuniyeti üzerine yaptıkları çalışmada da programdan memnuniyette cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir. Buna karşın Özdemir ve diğ. (2010) ilkökul öğrencilerinin okul iklimiyle ilgili memnuniyetleri üzerine yaptıkları araştırmada programdan memnuniyette cinsiyetin kızlar lehine anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen sonuç hakkında, kız öğrencilerin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı yorumu yapılmıştır.

5.5. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanları arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur. Küçük yaş öğrencilerin okula aidiyet, okul memnuniyeti ve okulun diğer bileşenleriyle ilgili tutumları ileri yaş sınıf öğrencilerine kıyasla genelde yüksek çıkmaktadır. Bunu, yaşın ve olgunlaşmanın etkisi olarak değerlendirmek mümkündür. İleri sınıflardaki öğrenciler programların içeriğiyle ilgili küçük sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla bilinç sahibidirler. Bu da

onları programlar hakkında kanaat bildirme konusunda daha isabetli karar almalarını sağlamaktadır. Leonard, Bourke ve Schofield (2000) ve Karatzias (2002)'in çalışmalarında üst sınıflardaki öğrencilerin diğerlerine kıyasla okulun bileşenlerinden daha memnuniyetsiz oldukları sonuçlarını elde etmişlerdir. Bu iki araştırma karşılaştırıldığında sınıflar ilerledikçe öğrencilerin daha da talepkar oldukları ve olup bitenleri daha kolay ve sıklıkla eleştirebildikleri gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Kong, 2008). Benzer araştırma Sarıışık ve Düşkün (2016) tarafından yapılmış ve üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıflara nazaran programlardan daha fazla memnuniyetsizlik ifade ettikleri tespit edilmiştir. Fakat bu araştırmalara rağmen Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) ortaokul öğrencilerinin okul iklimi memnuniyetiyle ilgili çalışmasında programdan memnuniyette sınıf düzeyinin anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

5.6. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN PROGRAMDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet puanları arasında özel ve devlet okulundaki öğrenciler için manidar bir fark bulunmuştur. Özel okulların hem program seçeneklerinin fazla olması hem de ders işleyiş biçimlerinde zengin yöntemleri kullanabiliyor olmaları öğrencileri daha fazla memnun ediyor olabilir. Yavuz ve Yılmaz'ın (2012) araştırmalarında özel okul öğrencilerinin genel anlamda devlet okullarına göre okul memnuniyetlerinde daha yüksek tutumlara sahip oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Her iki araştırma sonuçlarından yararlanarak özel eğitim kurumlarının programlarının daha öğrenci merkezli olduğu, çıkan memnuniyet farkının da bundan kaynaklanmış olacağı şeklinde yorumlanabilir.

5.7. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanları arasında kız ve erkek öğrenciler için manidar bir fark bulunmamıştır. Bu alanda araştırmaya rastlanmadığı için bir karşılaştırma yapılamamaktadır. Fakat çıkan sonuç, okul ortamının cinsiyete yönelik rahatlıkla bir farklılaşma oluşturabileceği gibi beklentiler de farklılaşabilir. Çünkü genel okul memnuniyeti araştırmalarının sonuçları kızlar lehine çıkmaktadır (Durmaz, 2008 ve Bilgiç, 2009). Zira benzer bir sonuç Kong (2008) tarafından ortaya konulmuştur. Özdemir'in (2012) tespitlerine göre Türkiye'nin toplumsal yapısı ve kültürü gereği kız öğrencileri kendilerini okulda daha sosyal ve

daha rahat hissetmektedirler. Kız öğrencilerdeki bu tutum eğer araştırma sorusu olan “okul memnuniyeti” şeklinde değerlendirilirse kız ve erkekler arasındaki memnuniyet farkının anlamsızlığına değil, varlığına odaklanmak gerekmektedir. Okul ortamından duyulan memnuniyette cinsiyet bakımından bir farklılığın olduğu fakat bu farklılığın anlamsız derecede düşüklüğünün, örnekleme giren kız (n1=178) ve erkek (n2= 230) sayılarındaki eşitsizlikten kaynaklanmış olacağı düşünülebilir.

5.8. SINIF DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanları arasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler için manidar bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre okul ortamından memnuniyet sonuçları, program ve diğer okul kültürü bileşenleriyle ilgili alt sınıfların üst sınıflara kıyasla daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonuçları birlikte değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçların anlamlılığı ilerleyen yaşa bağlı olarak bilinçlenmenin artması ve ileri sınıfların okul ortamıyla ilgili beklentilerinin daha netleşiyor olmasına bağlanabilir. Leonard (2002) ve Sarı (2007) okullardaki yaşam niteliğiyle ilgili çalışmalarında öğrencilerin ortalama bir memnuniyete sahip oldukları sonucuna varmış olmaları, bu araştırmanın ileri yaşlara doğru memnuniyetsizliğin de arttığı sonucuyla bağdaştırılabilir. Çünkü Sarıışık ve Düşkün (2016) tarafından Türkiye genelinde yapılan çalışmada da sınıf düzeyi yükseldikçe okul ortamından memnuniyetsizliklerde artışlar gözlenmiştir. Bu sonuç da ileri sınıfların sınıf özellikleri bakımından değil, yaş ilerledikçe öğrencilerde eleştirel zekanın, beklentilerin ve memnuniyetsizlikleri ifade etme bilincinin daha da artmasına bağlanabilir.

5.9. OKUL TÜRÜNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINDAN MEMNUNİYET DÜZEYİ

Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet puanları arasında özel ve devlet okulundaki öğrenciler için manidar bir fark bulunmamıştır. Uygun'un (2003) çalışmasında belirttiği özel okul şartlarının devlet okullarında bulunmaması doğal olarak devlet okullarında daha düşük bir memnuniyet algısı oluşturabilirdi. Çünkü Özkök (2013)'ün farklı bir ildeki, Sarıışık ve Düşkün (2016) tarafından Türkiye genelindeki devlet okullarından memnuniyet araştırmasında da yüksek oranda memnuniyetsizlik gözlenmektedir. Bu çalışmalarda dile getirilen memnuniyetsizliklerin detayları incelendiğinde devlet okullarının fiziki imkanlarının yarıya yakınının yetersizliği, sosyal ortamlarının neredeyse yokluğundan şikayetçi

oldukları görülmektedir. Aynı konuda farklı bölge ve büyüklükte yapılan bu iki araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, yapılan bu çalışmada çıkan farkın anlamsızlığından ziyade farkın olduğuna dikkat etmek gerektiği anlaşılmaktadır. Sonucun bu şekilde çıkmasının örnekleme giren okullardan kaynaklanmış olabileceği, zira yakın tarihlerde, geniş ve farklı örneklerde farklılığın anlamlı çıkmasının bu yorumu yapmayı mümkün kılmaktadır.

5.10. OKULA AİDİYET VE OKULDAN MEMNUNİYET DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu çalışmada okula aidiyet düzeyi ile okul memnuniyeti düzeyi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yurt dışında ve yurt içinde yapılan benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında önemli benzerlikler olduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında Fredericks, Blumenfeld ve Paris (2004), Booker (2006), Bond ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmalara göre öğrencilerin okula aidiyet tutumlarında artış gözlemlendikçe okuldan memnuniyet derecelerinde de bir artış olduğunu tespit edilmiştir. Adelabu (2007)'nin çalışması ise yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik oluşturmaktadır. Her iki çalışmada da öğrencilerin aidiyet duyguları arttıkça okuldan memnuniyet duygularında artış yaşanmakta ve okulu önemsediklerine dair tutum geliştirmektedirler. Bu sonuç okul memnuniyetine etki eden sebepler bakımından okulda öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma seviyesinin yüksek olmasına, bu durumun öğrenciler arasında okula aidiyet tutumlarının artmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü Hoy ve arkadaşları (1991) öğrencilerin okul memnuniyetini ve buna bağlı olarak aidiyet duygularının gelişmesini okulda ihtiyaçların karşılanmasına bağlamaktadırlar.

Yurt içinde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında Pehlivan (2006) okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrencilerin okul memnuniyetlerinde de düşüş yaşandığını tespit etmiştir. Cemalcılar (2010)'ın ve Özdemir ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmaların sonuçlarında ise okula aidiyet yüksekliği ile öğrencilerin okul memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğu, bu ilişkinin doğru orantılı olarak devam ettiği tespit edilmiştir. Bu tür öğrencilerin okul etkinliklerine daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu sonucu doğrulayan Özdemir ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerde başarı artması ve okul etkinliklerine

daha fazla katılımı öğrencilerin memnuniyet ve aidiyet duygularındaki artışa bağlamışlardır.

Benzer araştırmalar yürüten Kalaycı ve Özdemir (2013)'in araştırmasında ise okul memnuniyeti ve aidiyet tutumları arasında orta derecede bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonucu yapılan araştırmanın sonuçları ile tam örtüşmektedir.



BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı devlet ve özel okullarda okuyan ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflardaki 415 öğrencinin memnuniyet düzeyleri ile okula aidiyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Yapılan araştırmada elde edilen veriler daha evvel benzer alanda yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe okula aidiyette de zayıflama gözlenmektedir.
- Öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Devlet okulu öğrencileri özel okula kıyasla kendini daha düşük seviyede okul ait hissetmektedirler.
- Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık oluşturmamaktadır.
- Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet düzeyleri sınıf seviyesine göre farklılaşmaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe programlardan memnuniyet seviyeleri de azalmaktadır.
- Öğrencilerin programdan duydukları memnuniyet düzeyleri okul türüne göre özel okul lehine farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe ortamdan memnuniyette de azalma meydana gelmektedir.
- Öğrencilerin okul ortamından duydukları memnuniyet düzeyleri okul türüne göre farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin okul memnuniyet düzeyleri ile okula aidiyet düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki vardır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara göre uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

Uygulamacılara;

- Okul memnuniyetinin artırılması için öğrenciler karar alma süreçlerine dahil edilmelidir,
- Okul içi etkinlikler planlanırken, sınıf farklılıkları dikkate alınmalıdır,
- Okul etkinlikleri planlanırken cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak etkinlik yapılmalıdır,
- Devlet okullarının okul ortamları öğrenci ihtiyaçları bakımından iyileştirilmelidir,
- Okula aidiyeti geliştirme amacıyla özel programlar organize edilmelidir,
- Öğretmen ve öğrenci iletişimi okula aidiyeti geliştirme amacıyla daha da artırılmalı, bu nedenle öğretmenler daha empatik ve özverili olmalıdır,
- Okul ortamları okul kültürünü yansıtıcı, yaşatıcı ve belirgin bir şekilde fark edilir nitelikte olmalıdır,
- Okula aidiyetle ilgili okul genelinde organize edilen etkinliklerde sınıf farkları gözetilmeli, ileri sınıflara göre programlar daha somutlaştırılmalıdır.

Araştırmacılara;

- Devlet okulu öğrencilerinin okul aidiyetlerine nelerin katkı sağladığı araştırılabilir,
- Okul büyüklüğünün okul aidiyetine etkileri araştırılabilir,
- Okulun geçmişi ve okul aidiyeti arasındaki ilişki araştırılabilir,
- Okulun performansı ile okul memnuniyeti ve aidiyeti arasındaki ilişki araştırılabilir,
- Özel okulda okuyan öğrencilerin okul aidiyetine etki eden faktörler araştırılabilir,
- Türkiye'deki uluslararası okul öğrencileriyle devlet ve özel okul öğrencilerinin okul aidiyetleri karşılaştırılabilir,
- Başarıda belirli bir seviye yakalamış marka okul ile normal bir özel okul öğrencilerinin okul aidiyetine etki eden faktörler karşılaştırılabilir,
- Yerli ve yabancı ülke öğrencilerinin okul aidiyetlerine etki eden faktörler karşılaştırılabilir,

- Devlet okulu ve özel okul öğrencilerinin beklentileri ve okul aidiyetleri arasındaki ilişki incelenebilir,
- Devlet ve özel okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ile okul aidiyetleri arasındaki ilişki incelenebilir,
- Devlet okulu öğrencilerinin okul memnuniyetinin gelişim sürecine geniş zaman aralığında etki eden faktörler incelenebilir,
- Öğrencilerin okuldan memnuniyetleri ve okula aidiyetlerinin okul performansıyla ilişkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Akın, A., Raba, S., Rada, S., Yılmaz, S. ve Rada, M. (2016). Genel aidiyet ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 271-277.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal Of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Aşlamacı, İ. ve Eker, E. (2016). İmam-hatip lisesi öğrencilerinin okul aidiyet ve dinî tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 7-38.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 26-44.
- Bakır, A. B. ve Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27, DOI: 10.19160/5000201389.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Baumeister, R. F. and Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social And Clinical Psychology, 9*, 165-195.
- Bentham, J. (1982). *An introduction to the principles of morals and legislation*. J.H. Burns and H.L.A. Hart (Ed.), London: Methuen.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. and Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictor of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal Of Adolescent Health, 40(4)*, 357-366.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescent. *Curriculum And Teaching Dialogue, 6(2)*, 131-143.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the african american adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal, 89(4)*, 1-7.
- Born, P. (2014). *Belonging and meaning*. Erişim tarihi: 10 Aralık 2017, http://tamarackcommunity.ca/downloads/index/pb_belonging_meaning.pdf
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. and Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95(3)*, 570-88.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri, (20. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.

- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on student's sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cheng, K. and Wong, K. (1996). School effectiveness in east asia. *Journal Of Educational Administration*, 34(5), 32-39.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Demirtaş, H. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Sarpkaya, R. (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2150-2161.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Acedemyplus Yayınevi.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul kalitesi Kırklareli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duru, E. (2015). Genel aidiyet ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 37-47.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 173-188.
- Duygun, A. (2007). *Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü- bir pilot araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 15-24.
- Eken, M. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 13-31.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2007). Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Emanuel, R. and Adams, J. N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service via the quality of instructor service to students (QISS) questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 535-549.
- Emmons, C., Haynes, N. M., and Comer, J. P. (2002). *School climate survey: elementary and middle school version (Revised ed.)*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Ensari, H. (2003). *21.Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Epstein, J. L. and Mcpartland, J.M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Eren, H. (1988). *Türk dil kurumu Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme (7. Baskı)*, Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, and state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper and Row.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (Choice theory: A new Psychology of personal freedom)*, (M. İzmirli, Çev.). İstanbul: Hayat.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.

- Hauge-Nilsen, A-L. ve Flyte, M. G. (2002). *Understanding attributes that contribute to pleasure in product use*. W. S. Green ve P. W. Jordan (Ed.), *Pleasure with products: Beyond usability*. London: Taylor & Francis.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçıoğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları. *Eğitimde arayışlar 1. sempozyumu eğitimde nitelik geliştirme*. İstanbul, s.238.
- Hoy, W. K., Tarter, C. and Kottkamp, R. B. (1991) *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication
- Huebner, E. S., Ash, C. and Laughlin, J. E. (2001). Life Experiences, Locus Of Control and School Satisfaction İn Adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.
- Işık, A. ve Meriç, M. (2010). Hayatın kalitesi (quality of life) kavramının felsefik temelleri; Aristo, Bentham ve Nordenfelt. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 421-434.
- Jin, S. U. and Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184.
- Jordan, P. W. (2000). *Designing pleasurable products*. London: Taylor and Francis.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 33(2), 293-315.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. and Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables, and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Özden, Y. (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama (4. Baskı)*. Ankara: Bilim Yayınları.

- Kayar, Ö., Karaca, Ş., Şenyüz, Y., Söğütlü, C., Yayman, H. ve Kılıç, H. (2006). *İş dünyamızın ihtiyaçları ve işgücü arzı karşısında mesleki eğitimimiz iş dünyasının mesleki eğitime bakışı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Kiraz, Z. (2013). Okul örgütü ve yönetimi, Çiçek, A. (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Kong, C. K. (2008). Classroom Learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environ Res*, 11, 111-129.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Newcastle Faculty of Education and Arts, Australia. Erişim tarihi: 14 Ocak 2018, <http://ogma.newcastle.edu.au:8080/vital/access/manager/repository/uon:687>
- Leonard, C. A. R., Bourke, S. and Schofield, N.J. (2000), Quality of school life and absenteeism in primary schools. *Australian association for research in education* (annual conference, 4-7 December, 2000, Sidney).
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McMillan, D. W. and Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), *Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Erişim tarihi: 01 Aralık 2017, <http://www.obi.bilkent.edu.tr/Ortaokul/formlar/iooyonnetmelik.pdf>.
- Okumuş, A. ve Duygun, A. (2008). Eğitim hizmetlerinin pazarlanmasında hizmet kalitesinin ölçümü ve algılanan hizmet kalitesi ile öğrenci memnuniyeti arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 17-38.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, XVII, 460-9.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ostrove, J. M. and Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *Review of Higher Education*, 30(4), 363-389.

- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Özkök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztop, S. (2014). Kurumsal aidiyet bilincinin çalışanların örgütsel değişim algısı üzerinde etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 299-316.
- Palancı, M. ve Özbay, Y. (2005). Lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu yardım programı. *DeneySEL olarak sınılanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Purkey, C.S ve Smith, M.S. (1983). Effective schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83, 452-457.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-11.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. C. (2008). *Öğrenci ve velilerin okul memnuniyeti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarı, M. ve Özkök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 479-492.
- Sarıışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu*. İstanbul: ERG
- Sarioğlu, B. (2007). *Çalışanların memnuniyeti ve akaryakıt istasyonları çalışanlarının memnuniyet boyutları ve öncelikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sökmen, A. (2011). Öğrenci memnuniyetine yönelik Ankara'daki bir meslek yüksekokulunda araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 66-79.
- Sweetland, S. R. and Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*. 36(5), 703-729.
- Şahin, İ. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113-119.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV bilim*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, H. ve Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 41-72.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569-2620.
- Taştan, N. (2014). *Duygusal değer bağlamında kullanıcı merkezli yaklaşımların endüstriyel tasarım eğitiminde tasarım sürecine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşanlı, Ö.F., Birgül, K. ve Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 821-838.
- TDKa, *Açıklamalı Türkçe sözlük*, “Memnuniyet”, Türk Dil Kurumu. Erişim tarihi: 10 Aralık 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=tdk.gts.5a31b3135fb9e3.47497428.
- TDKb. *Açıklamalı Türkçe sözlük*, “Aidiyet”, Türk Dil Kurumu. Erişim tarihi: 10 Aralık 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=tdk.gts.5a36bfd83aa774.72310217.
- Tindle, J. A. (2012). *Dimensions of principal support behaviors and their relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement in high schools*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia, USA.
- Tse, D. K. and Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation: An Extension. *Journal of Marketing Research*, XXV, 204-12.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Uygun, S. (2003). Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Ünal, H. ve Çukur, Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler (4.Baskı)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:157.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 44(1), 220-235.
- Vural, C., Gülseren, H.Ö., Tan, O., Adıyaman, Z., İlbaş, İ., Murat, M., Uçar, A., Uzunca, Ş. ve Gümüş, İ. (Ed). (2007). *Eğitimde kalite ödülü el kitabı*, Ankara: MEB.
- Wilner, J. (2011). Student satisfaction is key to school success: How much are schools responsible? *Psychcentral: Adventures in Positive Psychology With Joe Wilner*. Erişim tarihi: 11 Kasım 2017, <http://blogs.psychcentral.com>.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, 21(69), 105-116.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 76-90.
- Yıldırım, N. (2011). Okul yönetimi ve dengeye ilişkin kuramsal bir inceleme. *Ç.Ü. Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 20(2), 389-404.
- Yi, Y. (1989). A critical review of consumer satisfaction, working paper n.604. *University of Michigan School of Business Administration*.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of educational research*, 90(2), 103-111.
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 83-101.

EKLER

EK 1. Okul Aidiyet Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek bilimsel bir çalışma için uygulanmaktadır. Sonuçlar sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Lütfen kâğıdın üzerine adınızı ya da numaranızı yazmayınız. Lütfen çift işaretleme yapmayınız ve cevapları boş bırakmayınız. Soruları birbirinizle konuşmadan yanıtlayınız. Yanıtlarınızın doğru olması araştırmamızın güvenilir olması için önemlidir. Araştırmamızda bize yardımcı olduğunuz için teşekkür ediyorum.

Recep AYDIN

İstanbul Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: 1 Kız () 2 Erkek ()
2. Sınıfınız: 5 () 6 () 7 () 8 ()
3. Okulunuz: 1 Devlet () 2 Özel ()

Okula Aidiyet

Lütfen, her bir ifadeyi okuyarak, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütündeki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Bence bu okul çevredeki diğer okullardan daha iyi.	1	2	3	4	5	
2. Bu okulda kendimi yalnız hissediyorum.	1	2	3	4	5	
3. Bu okulda kendimi güvende hissediyorum.	1	2	3	4	5	
4. Bu okulda kendimi yabancı gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	
5. Bu okulda çok arkadaşım var.	1	2	3	4	5	
6. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4	5	
7. Bu okulun öğrencisi olmaktan memnunum.	1	2	3	4	5	

Ek 2. Okul Memnuniyeti Ölçeği

Programdan Duyulan Memnuniyet

Lütfen, her bir ifadeyi okuyarak, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütündeki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Genelde derslerde zorlanmıyorum.	1	2	3	4	5
2. Bu dönemki ders programımdan memnunum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlerimiz dersleri ilgi çekici bir şekilde anlatıyorlar.	1	2	3	4	5
4. Bu dönem girdiğim sınavların çoğu bana zor geldi.	1	2	3	4	5
5. Bu dönem okul dışında çok fazla ders çalışmam gerekiyor.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlerimiz alanlarında yeterliler.	1	2	3	4	5
7. Bence öğretmenlerimiz ders vermeyi seviyor.	1	2	3	4	5
8. Bence öğretmenlerimizin bizden beklentileri çok yüksek.	1	2	3	4	5
9. Derslerde çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5
10. Şimdiye kadar bir çok dersimiz boş geçti.	1	2	3	4	5
11. Derslerde teknolojiden (bilgisayar, DVD gibi) yeterince faydalanıyor.	1	2	3	4	5
12. Şimdiye kadar yeterince okul dışı sosyal aktivite (spor turnuvaları, piknikler gibi) yapıldı.	1	2	3	4	5
13. Bu dönem aldığım dersler ileride bana faydalı olacaktır.	1	2	3	4	5
14. Derslere katılmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
15. Okulda ders dışı sosyal faaliyetlere katılmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
16. Okulum beni liselere giriş sınavına yeterli derecede hazırlıyor.	1	2	3	4	5

Okul Ortamından Duyulan Memnuniyet

Lütfen, her bir ifadeyi okuyarak, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütündeki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulumun binasını/binalarını beğeniyorum.	1	2	3	4	5
2. Bence sınıfımız çok kalabalık.	1	2	3	4	5
3. Sıralarımız yeterince rahat.	1	2	3	4	5

4. Sınıfımızın fiziksel koşulları yeterli.	1	2	3	4	5
5. Tuvaletlerimiz temiz.	1	2	3	4	5
6. Bilgisayarlarımız yeterli .	1	2	3	4	5
7. Fen laboratuvarımız yeterli .	1	2	3	4	5
8. Spor alanlarımız yeterli.	1	2	3	4	5
9. Teneffüslerde vakit geçirebileceğimiz yerler var.	1	2	3	4	5
10. Kantinimiz yeterli.	1	2	3	4	5
11. Kütüphanede yeterince kitap var.	1	2	3	4	5



ÖZGEÇMİŞ

04 Aralık 1962 yılında Ordu'nun Aybastı ilçesinde doğan Recep AYDIN erken yaşlarda ticarete atıldı. Lisans eğitimini Haliç Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümünde tamamlayan AYDIN farklı sektörlerde şirket yöneticiliği yaptı ve 1990'da Özel Medeniyet Okulları'nı kurdu. Halen Medeniyet Okulları Yönetim Kurulu Başkanlığını yürüten AYDIN evli ve üç çocuk babasıdır.

İletişim: raydin@medeniyet.k12.tr

