



T.C  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA  
GÖRE OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ

MERVE ASAROĞLU

DANIŞMAN  
PROF DR. İRFAN ERDOĞAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

İSTANBUL-2019

**T.C.**  
**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK  
BAŞARILARINA GÖRE OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK  
SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**MERVE ASAROĞLU**

**DANIŞMAN**  
**PROF DR. İRFAN ERDOĞAN**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER**

**İSTANBUL- 2019**

## ÖNSÖZ

Bu araştırma Boğaziçi Üniversitesi sıralarında sorgulamaya başladığım bir soruya yıllar sonra verdiğim bir cevap niteliğindedir. Türkiye'nin en prestijli okullarından ve en dezavantajlı bölgelerinden gelen öğrencilerin aynı sıralarda buluşmasını mümkün kılan “şeyin” ne olduğunu düşündüğüm zamanlar sağlamlık kavramı ile henüz tanışmamıştım. Bu yolculukta edindiğim bilgiler yeni sorular sormama ve mevcut sorularımı aydınlatmama katkı sağlamıştır.

Bu araştırma sürecinde saygı değer tez danışmanım Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a öncelikle süreçteki yüreklendirici tutumu ve destekleyici yaklaşımından dolayı çok teşekkür ederim. Akademik katkılarının yanı sıra bir eğitimci olarak sahip olduğu değerler ve vizyonu ile bana bir yüksek lisans tezinden çok daha fazlasını kazandırmıştır. Ayrıca Eğitimde Psikolojik Hizmetler Yüksek Lisans Programında mesleğime katkıları ve araştırmama destekleri için ders aldığım tüm değerli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde bulunan Sayın Yrd. Doç Cengiz POYRAZ ve Dr. Duygu DİNÇER'e de sarf ettikleri emek ve ayırdıkları zaman için ayrıca müteşekkirim. Verdikleri değerli geri bildirimler sayesinde tezimi daha iyi bir noktaya taşımama olanak sağlamışlardır.

Araştırma boyunca beni motive eden, destekleyen ve değerli bilgilerini bonkörce paylaşan kıymetli meslektaşım Uzm. Ayşe Ulu Yalçınkaya'ya ve değerli dönem arkadaşlarım Uzm. Psikolojik Danışman Gökçe Çağatayalp Özdin ve Dilek Özköklü'ye minnettarım. Ayrıca değerli iş arkadaşım Nisa Hazal Dilek'e de tez yazma sürecinde sağladığı kolaylık ve verdiği desteklerden ötürü tüm kalbimle teşekkür ederim.

Her şeyden önemlisi tüm eğitimim yaşamım boyunca yanımda olan, koşulsuz desteklerini ve sevgilerini her daim hissettiren sevgili aileme özellikle eğitime olan tutkusu ile öğrenciliği hiç bitmeyen anneme, çocuklarına çalışkanlığı ile örnek olan ve tüm imkânlarını cömertçe sunan babama, varlığı ile hayatıma anlam katan biricik ikizime, cesareti ve azmi ile bana ilham olan abime ve bu süreçte beni anlayışla karşılayan sevgili kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA GÖRE OKUL İKLİMİ ALGILARI VE AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına göre okul iklimi algıları ve akademik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki okullara devam eden 243 kız ve 249 erkek olmak üzere toplam 492 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere Okul iklimi Ölçeği, Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, İlişkisiz Örneklem T-Testi, Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleriyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okul iklimi algıları ile akademik sağlık durumları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu görülmüştür. Akademik sağlığın alt boyutları ile okul iklimi algısı arasında en yüksek ilişki okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler arasında olduğu; okul ikliminin alt boyutları ile akademik sağlık arasında ise en yüksek korelasyonun destekleyici öğretmen davranışları arasında olduğu görülmüştür. Okul iklimi algısı ve akademik başarının akademik sağlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve birlikte %35 oranında akademik sağlığı yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik sağlık düzeyleri ile akademik başarı, baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve okul aktivitelerine katılıp katılmama arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğu demografik değişkenlerden sadece cinsiyetin ilişkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul iklimi algısı ve akademik başarı puanları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Sağlık, Sağlık, Okul İklimi, Akademik Başarı

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EIGHTH GRADE STUDENTS' PERCEPTION OF SCHOOL CLIMATE AND ACADEMIC RESILIENCE ACCORDING TO ACADEMIC ACHIEVEMENT**

The main aim of this study is to investigate the academic resilience with regard to school climate perceptions and academic achievement of middle school 8th grade students. The research was conducted with the participation of 492 students, 243 females and 249 males attending the schools in İstanbul in 2017-2018 academic year. School Climate Scale, Resilience and Youth Development Module and Demographic Information Form were administered to the participants. Pearson Product Moment Correlation, Independent Sample T-test, Multiple Linear Regression and One-Way ANOVA were used to analyze the obtained data.

The results indicated that there was a significant relationship between academic resilience and school climate perceptions. The highest correlation among the dimensions of academic resilience and perception of school climate is between interest and high expectations in school relations and academic resilience; and the highest correlation among school climate dimensions and academic resilience is found between supportive teacher behaviors and school climate. It was found that school climate perception was a significant predictor of academic resilience and dimensions of school climate perception and academic achievement explained 35% of variance in academic resilience. It was concluded that there is significant relationship between academic resilience and academic achievement, the level of father education, the level of income and whether or not to participate in school activities; however, there is no significant relationship between academic resilience and gender. In addition, it was concluded that there was a significant positive relationship between perceived school climate and academic achievement scores.

**Keywords:** Academic Resilience, Resilience, School Climate, Academic Success

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM DURUMU .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER.....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. ÖNEM .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. SAYILTILAR.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5. TANIMLAR.....</b>	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. SAĞLAMLIK.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1.1. SAĞLAMLIK İLE İLGİLİ TANIMLAMALAR .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. AKADEMİK SAĞLAMLIK.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1. SAĞLAMLIĞA DAİR RİSK FAKTÖRLERİ VE KORUYUCU FAKTÖRLER .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2.OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK SAĞLAMLIK .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3. OKUL İKLİMİ.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3.1. OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ TANIMLAMAR.....</b>	<b>26</b>

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.4.1. SAĞLAMLIK İLE ARAŞTIRMALAR.....	32
2.4.2.OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	45
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM .....	45
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	48
3.3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	48
3.3.2. SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ.....	48
3.3.3. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ.....	50
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	51
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>53</b>
4.1. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNE DAİR BULGULAR .....	55
4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARINA DAİR BULGULAR ...	64
4.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI VE AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULAR.....	73
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>77</b>
5.1. TARTIŞMA .....	77
5.2. SONUÇLAR .....	91
5.3. ÖNERİLER .....	94
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>97</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>120</b>
<b>EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....</b>	<b>120</b>
<b>EK 2: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ.....</b>	<b>122</b>
<b>EK 3: SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ .....</b>	<b>123</b>
<b>EK 4: OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....</b>	<b>127</b>
<b>EK 5: SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ ...</b>	<b>128</b>
<b>EK 6: MEB UYGULAMA İZİNİ.....</b>	<b>129</b>
<b>EK 7: EBEVEYN ONAM FORMU.....</b>	<b>130</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>120</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2-1: Sağlamlık Araştırmalarında Ele Alınan Risk Faktörleri .....	15
Tablo 2-2: Sağlamlık Araştırmalarında Ele Alınan Koruyucu Faktörler.....	16
Tablo 2-3: Okul İkliminin Dört Temel Boyutu.....	29
Tablo 3-1: Katılımcılara İlişkin Detaylı Bilgiler.....	46
Tablo 3-2: Çalışmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Katılma Düzeyi Ve Katılma Derecesi.....	51
Tablo 4-1: Sağlamlık Ve Ergen Gelişim İle Okul İklimi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	53
Tablo 4-2: Sağlamlık ve Ergen Gelişim Düzeylerine Dair Betimsel İstatistikler...53	
Tablo 4-3: Okul İklimi Algılarına Dair Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 4-5: Akademik Sağlamlık Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu .....	56
Tablo 4-6: Cinsiyete Göre Akademik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin T Testi Tablosu.....	56
Tablo 4-7: Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4-8: Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Akademik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	58
Tablo 4-9: Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Akademik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	59
Tablo 4-10: Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Akademik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	60
Tablo 4-11: Okul Dışı Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Akademik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin T Testi Tablosu .....	61

Tablo 4-12: Akademik Başarı Düzeylerine Göre Akademik Sağlık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	62
Tablo 4-13: Akademik Başarı Düzeylerine Göre Akademik Sağlık Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	63
Tablo 4-14: Okul İklimi Algıları İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu.....	65
Tablo 4-15: Cinsiyete Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin T Testi Tablosu .....	65
Tablo 4-16: Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 4-17: Babaların Eğitim Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	67
Tablo 4-18: Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	68
Tablo 4-19: Ailelerin Gelir Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	69
Tablo 4-20: Okul Dışı Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin T Testi Tablosu .....	70
Tablo 4-21: Akademik Başarı Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 4-22: Akademik Başarı Düzeylerine Göre Okul İklimi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	72
Tablo 4-23: Akademik Sağlık Düzeyleri İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu .....	74
Tablo 4-24: Akademik Sağlık Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu.....	75

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çocuk Ve Yetişkinlerde Sağlamlığı Geliştirme Yolları ..... 20



## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bazı çocuklar olumsuz çevre koşullarına maruz kalmasına rağmen beklenenin tersine olumlu gelişebilmektedir. Olumsuz deneyimler yaşamış, stres ve travmayla yüzleşmiş çocuk ve ergenlerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde yaşam kaliteleri belirgin bir biçimde farklılaşabilmektedir. “Karşılaştığı zor koşullara rağmen sağlıklı gelişebilen, uyum sağlayabilen ve yıkıcı deneyimlerden bir şeyler öğrenerek çıkabilen çocuklar nasıl oluyor da diğerlerinden daha dayanıklı olabiliyor?” sorusunun cevabı ve çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan stresli yaşam olaylarının bireyin zihinsel, davranışsal ve sosyal gelişimine etkisi son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken bir alan olmuştur.

Karşı karşıya kaldığı zorlukların üstesinden gelen ve beklenenden daha iyi gelişim gösteren, risk altındaki bireyleri tanımlamak için sosyal bilimler alanında “sağlamlık” (resilience) kavramı kullanılmaktadır (Gizir, 2007). Erken çocukluk yaşantıları ve ergenlik dönemi bireyin yaşamında geleceğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme potansiyeli yüksek olan oldukça hassas bir süreçtir. Bu kritik dönemde karşılaşılabilecek gelişimsel ve psikososyal sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, zorlu yaşantılarla baş edebilme ve esnekliğin gücüyle uyum sağlama kapasitesi olarak adlandırılan sağlamlık olgusunun önemi fark edilmiş ve söz konusu alanda ruh sağlığı literatüründe son yıllarda önemli kazanımlar elde edilmiştir.

Sağlamlık kavramı, latince kökenli “resiliens” sözcüğünden türemiştir ve bir maddenin elastik olması ve aslına kolayca dönebilmesi anlamını taşımaktadır (Harriman, 1958). Bu kavram ilk defa Viktor Frankl tarafından öne sürülmüştür (Pattakos, 2010). Viktor Frankl, Nazi kamplarında hayatta kalabilen insanlardan bazılarının yaşam boyu travmalarını atlatamayarak mağdur olduklarını, bazılarının ise örseleyici yaşantıları atlattıktan sonra eski normal yaşamlarını tekrar kurabildiklerini ve yeni hayatlarına adapte olabildiklerini görmüştür. Yaşama dair bu tutum farklılığı Frankl’ın araştırmalarının odak noktası olmuş ve sağlamlık (resiliency) olgusunu geliştirmiştir. Sağlamlık; değişen koşullara başarılı bir şekilde adapte olabilme, stres ve travmayla başa çıkma ve gelişme kapasitesidir (Cicchetti ve

Cohen, 1995). Sağlamlık; strese karşı kırılğan olmaktan ziyade olumsuz durumları dönüştürme kapasitesi olarak da değeriendirilmektedir (Garnezy, 1991). Target (1994) ise sağlamlığı zor koşullar altında, normal gelişim gösterebilme gücü olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, alan yazındaki çalışmalarda sağlamlık olgusu konusunda ortak üç temel kriterden bahsedildiği görülmektedir. Bunlar; a) risk ve/veya zorluk, b) olumlu uyum gösterme, baş etme, yeterlik ve c) koruyucu faktörlerdir (Gizir, 2007).

Risk; bir problemin ortaya çıkması, sürdürülmesi veya daha kötü hale getirilmesi ihtimalini tetikleyen herhangi bir yaşantı, koşul veya şartlar ile ilgilidir. Bir risk faktörünün varlığı, bireyin belirli bir durumla örneğin okulda başarısızlık gibi karşı karşıya kalacağını garanti etmez. Yalnızca bu risk durumu, bir problemin ortaya çıkma ihtimalini veya olasılığını artırır. Risk, sağlamlığın oluşabilmesi için bir ön koşuldur. Sağlamlık yetisi için bireyin ruhsal gelişimine yönelik tehditlere rağmen olumlu gelişerek ve uyum göstererek zorluklarla başa çıkabilmesi gerekmektedir. Risk faktörleri, çocuk ve ergenlerin suç işleme, okulu bırakma, şiddet gösterme vb. olumsuz ve istenmeyen durumlara sebebiyet verecek yaşamsal koşulları ve bazı özellikleri ifade etmektedir (Masten, 1994).

Koruyucu faktörler ise, risk ya da zorluğun etkisini sınırlandıran ya da ortadan kaldıran, sağlıklı gelişimi ve bireyin yeterliklerini pekiştiren, işlevsel davranışları geliştiren durumlar olarak betimlemektedir (Masten, 1994). Son yıllarda, risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşim, sağlamlığın dikotomik bir sonuçtan ziyade süregelen bir süreç olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde sağlam olmak, doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olmaktan ziyade süreç içinde kazanılan bir yaşam tecrübesidir (Olsson, Bond, Burns, vd., 2003). Sağlamlık alanında yapılan çalışmalarda, bireylerin sahip olduğu ortak risk faktörleri ve koruyucu faktörler incelenmiş olup risk ve koruyucu faktörler üç ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; bireysel, ailevi ve çevresel faktörlerdir.

Risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin bireylerin sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkisi geniş bir şekilde incelenmiştir. Rutter'e (1985) göre, risk faktörleri, yoksulluk, aile krizi, bir tür şiddet deneyimi, duygusal kayıp, hastalık, işsizlik, savaşlar, afetler veya kişiyi sarsan diğer stresli yaşam olaylarıdır. Bununla birlikte

araştırmalarda daha önce yapılan çalışmalar birçok insanın risk faktörlerine maruz kalsa bile stresli yaşam olayları ile başa çıkabildiğini ve riskli davranışlardan kendini alı koyabildiğini göstermiştir (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007). Bu nedenle sağlamlık alanındaki birçok çalışma, olumlu psikolojik uyum ve gelişimde etkili olan koruyucu faktörlerin etkilerini incelemeye odaklanmıştır (Masten, 2001; Rutter, 1985, 2012). Koruyucu faktörler, çocuklara ve gençlere maruz kaldıkları risklere direnç göstermelerine veya baş etmelerine yardımcı olan dinamik mekanizmalar olarak çalışan bireysel özellikler veya bağlamsal / dışsal koşullardır (Rutter, 1985, 2012).

Sağlamlık kavramı son yıllarda eğitim alanında da önem kazanmıştır. Sağlamlığın eğitsel boyutu olan akademik sağlamlık, stresli yaşam olayları ve zorlu yaşam koşullarına rağmen bireylerin okul yaşantısında yüksek düzeyde performans ve akademik başarı göstermesinin mümkün olduğunu vurgulamaktadır. ocuğu koruyan, sağlam ve dayanıklı olmasını sağlayan çevresel etkenlerin başında okul gelir. Aileden sonra en önemli ikinci evre okuldur. Çocuklar okulda hem öğrenir, hem sosyalleşirler. ocuk kendini okulda güven içinde hissederse okuluna severek bağlanabilir. Çocuğun rol model olarak cesur ve cesaret veren, geçmişinde krizleri çözmeyi deneyimlemiş bir erişkinin ya da çocuğun bakımıyla ilgilenen, duyarlı aile dışı bir bireyin varlığı önemlidir (Masten ve Garmezy, 1985). Çocukluk ve ergenlik döneminde arkadaş çevresi, kendini bir gruba ait hissetmesi, sosyal değerleri korumaya özen gösteren bir eğitim ortamı ve sosyal evre psikolojik dayanıklılık düzeyinin geliştirilmesinde önemli koruyucu faktörlerdir (Hasanoğlu ve Seçkin, 2016).

Risk altındaki ocuk ve gençlere yönelik uygulanabilecek önleyici çalışmalarına yol gösterebilmek için, riskli ve örseleyici yaşam olayları ile i içe büyüyen bireylerin ruh sağlıklarını olumsuz etkileyebilecek şartlara rağmen psikolojik ve akademik yönden nasıl dayanıklı olabildiklerini araştırmak önemlidir. Ergen sağlamlığı üzerine yapılan çalışmalar genelde iki ana odak üzerinde şekillenmiştir.

1)Belirli risk ortamlarının ergenlerin psikososyal gelişimlerine etkileri.

2)Başarılı uyum geliştirme sürecinde etkin olan koruyucu faktörler ve mekanizmalar.

Her iki odak noktası da çocuk ve ergende sağlamlığı anlama adına gerekli bir perspektif sunarak, işlevsel davranışların ve uyumun gelişmesinde etkin süreçlerin incelenmesini, ölçülmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştırmıştır.

Öğrenciler, yaşamları boyunca birçok risk faktörü ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenme güçlüğü, mental sorunlar ve engellilik gibi bireysel risklerin yanı sıra yoksulluk, ayrımcılık, şiddet ve olumsuz rol modeller gibi sağlıklı gelişimi tehdit eden çevresel risk faktörleri bunlardan bazılarıdır. Bununla beraber, yaşamın erken yıllarında tanıştıkları okullar, sunduğu fırsatlar ya da içerdiği tehditler sebebiyle hem bir risk faktörü hem de koruyucu bir faktör olma potansiyeli ile öğrencilerin hayatının odak noktasındadır. Araştırmalar okul ortamının olumsuz yaşam koşullarını arttırabildiğini veya riskleri tamponlayarak öğrencinin yaşantısına olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Nettles, Mucherah ve Jones, 2000). Olumsuz koşullara karşı koruma sağlayan okulların öğrencilerin başarısı için yüksek beklentiler oluşturan, sınıfa ve okula aktif katılım için fırsatlar sunan ve en önemlisi olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrencilere destek olan kurumlar olduğu görülmüştür (Comer, 1985; Perry ve College, 1993).

Öğrencilerin yaşamlarındaki önemli eşiklerden biri olan ve yaşamlarını uzun vadede etkileyebilme potansiyeli taşıyan sınavlar özellikle mezun olacak öğrenciler için kritik bir önem taşımaktadır. Örneğin sekizinci sınıfa giden ve bir süre sonra mezun olacak öğrenciler liseye devam ederek akademik ve entelektüel bilgilerini geliştirmeyi, diğer taraftan iyi bir meslek edinerek yaşamın ileriki safhalarında refah düzeyi yüksek bir hayat sürmeyi hedefler. Okul, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim seviyelerini arttırmanın tek yolu olarak algılandığı için akademik sağlamlık gösteren öğrencilerin yüksek düzeyde okula bağlılık göstermeleri beklenir (Griffith, 2000; Lee, 2009). Okul ikliminin öğrenim kalitesi ve öğrenci üzerindeki etkisini inceleyen yurtdışındaki çalışmalara paralel olarak (Comer, 1985; Perry ve College, 1993) ülkemizde yapılan araştırmalar da okul ikliminin öğretmen-öğrenci ilişkileri ve akademik sağlamlık üzerindeki önemine işaret etmektedir (Er, 2009; Gizir, 2004; Yavuz, 2015). Okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade eden okul iklimi normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretmeyi ve öğrenmeyi

içine alan çok yönlü bir kavramdır (Cohen vd., 2009). Dezavantajlı bir topluluğun içinde yetişen bireyin olası risk faktörlerinden korunması ya da risklerin etkisinin azaltılması başarılı bir eğitim hayatı sürdürmesi adına oldukça önem taşımaktadır. Çeşitli formlarda gelen risk faktörlerini dengeleme veya azaltmada destekleyici bir okul koruyucu kalkan görevi görür (Nettles vd., 2000). Kesitsel ve boylamsal çalışmalar stresli yaşam olaylarının ve stress faktörünün düşük okul başarısı ve zayıf sosyal uyum ile ilişkili olduğunu gösterirken (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984), okuldan gelen sosyal desteğin ise zorlu yaşantıların üstesinden gelme sürecinde koruyucu bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Cowen vd. 1991).

Olumsuz çevresel koşullara karşı akademik olarak başarılı olan kişilerle ilgili yapılan çalışmalar akademik sağlık çatısı altında değerlendirilmektedir. Bu noktada öğrencilerin algıladığı okul iklimi, öğretmen desteği ve arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin akademik sağlamlığa katkısını anlamak değerlidir. Okul dezavantajlı öğrencilerin arzu ettikleri hayata ulaşmaları için önemli bir köprü görevi üstlendiği için, olumlu okul iklimi akademik olarak dayanıklı ve sağlam öğrenciler için de önemli bir koruyucu faktör olabilir. Öğrencilerin okula ilişkin algılarının incelendiği araştırmalarda bu gerçeği destekleyen sonuçlar dikkat çekicidir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük aileden gelen öğrencilerin okulu “geliştirici ve koruyucu” olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Özdemir, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında çocuk ve ergenlerin olumsuzluklara rağmen nasıl başarılı ve yetkin olabildikleri, nasıl dayanıklı kalabildiklerini anlamak aynı risk durumuna sahip öğrenciler arasında akademik sağlık gösteren öğrenci sayısını arttırmak ve risk faktörlerinin gelecek nesillere aktarılacak benzer bir döngünün yaşanmasını önlemek adına oldukça önem arz etmektedir. Aynı zamanda, ruh sağlığı alanında hizmet veren tüm meslek grupları, riskli popülasyonda yetişen çocukların sağlıklarını geliştirmeye dönük önleyici program ve projeler geliştirme, uygulama ve değerlendirme yapma gayreti içindedir. Akademik sağlık alanında edinilen bilgiler bir kurum olarak okulun dezavantajlı olmanın getirdiği risklerin nasıl bertaraf edileceği konusunda eğitimcilere yol gösteren bir rehber görevi üstlenecektir (Gizir, 2004).

Söz konusu çalışmalardan hareketle ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin algılanan okul iklimi ve çeşitli demografik



değişkenlere göre incelenmesi ve akademik sağlamlık konusunda daha kapsamlı bilgilerin edinilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

## **1.2. AMAÇ/ HİPOTEZLER / PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER**

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik sağlamlık düzeylerinin akademik başarıları ve çeşitli demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık durumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
3. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık durumları; cinsiyete, baba eğitim düzeyine, ailelerin gelir düzeylerine, okul dışı aktivitelere katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları; cinsiyete, baba eğitim düzeyine, ailelerin gelir düzeylerine, okul dışı aktivitelere katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

8. Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarının alt boyutları (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı) ve akademik başarı düzeyleri akademik sağlık durumlarını ne derecede yordamaktadır?

### 1.3. ÖNEM

Bu araştırmada akademik başarı ile ilgili olduğu düşünülen dinamiklerin akademik sağlık ve okul iklimi boyutu ele alınmıştır. Akademik sağlık alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik sağlık; uluslararası literatürde sıklıkla çalışılan bir konu olmasına karşın ülkemizde bu alanda oldukça sınırlı sayıda araştırma olduğu fark edilmiştir. Benzer şekilde eğitim hayatında önemli değişkenlerden biri olan okul ikliminin, yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından değerlendirildiği çok sayıda çalışma olmasına rağmen öğrencilerin okul iklimi algısına yönelik sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır.

Okullaşma oranı artmasına ve eğitim alanında yapılan reformlara karşın ülkemiz uluslararası sahada yapılan değerlendirmelerde istenilen akademik başarıyı henüz yakalayamamıştır. Akademik başarıya etki eden çeşitli değişkenler birçok kez incelenmiş olmakla birlikte, akademik başarı dinamiğinin; sağlık ve okul iklimi ile etkileşimi bugüne kadar araştırmalarda yer almamıştır. Akademik başarının biopsikososyal bir varlık olan öğrencilerin psikolojik ve toplumsal koşullarından nasıl etkilendiği ve bu koşullara verilen tepkileri şekillendiren dayanıklılık olgusunun başarıyla ilişkisi araştırmaya değer bir konudur.

Okulların hiç şüphesiz sahip olması gereken misyonlardan biri öğrencileri bilgili, sorumlu, sosyal becerileri gelişmiş, akranları ve yetişkinlerle sağlıklı iletişim kuran, üretken ve aktif bireyler olarak topluma hazırlamaktır. Bu misyonu gerçek kılmak için bir çok reform ve yenilik içeren eğitim programları geliştirilmelidir.

Öte yandan okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin önleyici ve koruyucu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öğrencilerin gereksinimleri ve ihtiyaçları doğrultusunda psikolojik danışmanlar tarafından kullanılabilmesi, bununla birlikte okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ebeveynlere yol göstereceği düşünülmektedir.

#### 1.4. SAYILTILAR

1. Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği ölçtüğü özellik dahilinde geçerli ve güvenilirlerdir.
2. Okul İklimi ölçeği ölçtüğü özellik dahilinde geçerli ve güvenilirlerdir.
3. Bu araştırmanın katılımcıları kullanılan ölçme araçlarını samimi ve nesnel olarak cevaplandırmışlardır.

#### 1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada, çalışmanın deseni ve örneklemin özellikleri açısından bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sebeple, araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanırken bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1. Araştırma İstanbul ili Fatih ve Zeytinburnu ilçesinde dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular benzer örneklemeler üzerinde genellenebilir.
2. Bu araştırmanın sonuçları Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin, Okul İklimi Ölçeği'nin, Kişisel Bilgi Formu'nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma ilişkisel araştırma yönteminin genel sınırlılıklarıyla sınırlıdır.

#### 1.5. TANIMLAR

**Sağlamlık:** Sağlamlık, zorlu veya tehdit edici yaşam koşullarına rağmen başarılı bir şekilde baş etme, uyum sağlama veya yeterlik geliştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Howard ve Johnson, 2000).

**Akademik Sağlamlık:** Akademik sağlamlık bireylerin okulda başarısız olma ve sonunda okulu bırakma gibi riskli bir duruma yol açabilecek stresli yaşam olaylarına maruz kalmasına rağmen yüksek düzeyde akademik performans ve başarı göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Alva, 1991). Akademik sağlamlık, akademik yaşamdaki dayanıklılığın, esnekliğin eşdeğeri olarak kabul edilebilir (Luthar, 2006).

**Akademik Başarı:** Başarı çok boyutlu bir kavram olmasına karşın "Okul ortamında belirli bir ders veya akademik programdan bireyin ne derecede yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı, bir akademik

programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak düşünülebilir” (Özgüven, 1998).

**Okul İklimi:** Okul iklimi, okul ortamında öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyen kişilerarası etkileşimlerin niteliği ve tutarlılığı olarak açıklanmıştır (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997).



## BÖLÜM II : ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. SAĞLAMLIK

Sağlamlık kavramı; Latince “resiliens (sağlam)” kelimesinden türemiştir ve sözcük ilk olarak 1674 yılında kullanılmıştır. Maddenin aslına kolayca dönebilme özelliğini vurgulayan (Greene, 2002) sağlamlık kavramı 1970 yılında alanyazına girmiştir. Araştırmacılar ve kişilik kuramcıları bireyin fiziksel, zihinsel ve ruhsal sağlığı üzerinde stresin etkisini sınırlandıran içsel bir kaynak olarak psikolojik sağlamlık yetisini incelemiştir (Callahan, 2000; Gentry ve Kobasa, 1984). Alan yazında sağlamlık araştırmalarında

İngilizce literatürde bu olgunun karşılığı olarak *resilience* sözcüğü kullanılmasına karşın, ulusal alanyazında kavramsal çeşitlilik daha fazladır. Bu sözcüklerden bazıları “yılmazlık”, “dayanıklılık”, “esneklik”, “dirençlilik”, “psikolojik dayanıklılık” ve “sağlamlık” şeklindedir (Basım ve Çetin, 2011; Dinçer ve Oral, 2010; Er, 2009). Türkçede dayanıklılığın sözcük anlamı “dayanıklı olma durumu, metanet” iken; sağlamlık kelimesinin karşılığı “sağlam olma durumu” olarak açıklanmıştır. Sağlam kelimesinin karşılığı ise yine TDK’ya göre, “Dayanıklı, kolay bozulmaz, yıkılmaz, stabil” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Belirtilen tanımlar çerçevesinde, “resilience” kavramının karşılığı olarak bu araştırmada “sağlamlık” sözcüğü tercih edilmiştir. Ayrıca kullanılan ölçme aracında da sağlamlık kavramının tercih edilmesi bütünlüğü korumak adına göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte literatürde geçen ve yukarıda belirtilen diğer sözcüklere de bağlamına göre yer verilmiştir.

Sağlamlık, “olumsuzluklara karşı hazırlıklı olma, stres ve travmayla başa çıkabilme, zor şartlara uyum sağlama, yıkıcı deneyimlerden bir şeyler öğrenerek gelişme” kapasitesidir. Sağlamlık yetisi kısmen kalıtsal olmakla birlikte erken çocukluk yıllarından itibaren kazanılan beceri ve deneyimlerle iyileştirilebilir. (Hasanoğlu ve Seçkin, 2016).

Holahan ve Moos (1985) sağlamlığı ruhsal zorlanmalar karşısında yaşama uyum sağlama olarak tanımlamıştır. Gentry ve Kobasa.’a (1984) göre dayanıklılık, “stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hastalığa yol açan organizmik gerginliği

önleyen bir kişilik özelliğidir”. Bartone, Roland, Picano ve Williams (2008) ise psikolojik sağlamlığın strese maruz kalındığında savaşıma gücünü ve mücadeleyi arttıran bir kişilik özelliği olarak tanımlamıştır.

Sağlamlık bireyin yaşamı boyunca karşı karşıya kaldığı çeşitli olumsuz yaşam deneyimlerinin olası etkilerini değiştiren, risk faktörleri ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşimi içeren dinamik bir süreçtir. Sağlamlık yalnızca bireyin stresli deneyimlere karşı daha az kırılgan olması anlamına gelmez. Sağlamlık; bireyin değişime ve stresli yaşam olaylarına sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilme kapasitesi, önemli bir stres faktörü ile karşı karşıya kaldıktan sonra koruyucu faktörlerin de etkisiyle normal işlevselliğe geri dönme süreci ve stresli deneyimlerin başarılı bir şekilde atlatılması sonucunda elde edilen olumlu ve faydalı sonuçlardır (Lee, Cheung ve Kwong, 2012).

### **2.1.1. SAĞLAMLIK İLE İLGİLİ TANIMLAMALAR**

Stres verici ve zorlu yaşam koşullarına maruz kalmalarına rağmen zamanla iyi uyum gösterebilme ilk defa Kobasa (1979) tarafından “psikolojik sağlamlık” ifadesi kullanılarak açıklanmıştır. Kobasa (1979) doktora tezi kapsamında Şikago’da yönetici konumundaki erkek katılımcılar ile bir araştırma yürütmüştür. Katılımcıları başlarından geçen stresli yaşam olayları ve geçirdikleri hastalıklara göre gruplandırmıştır. Hastalık düzeyi düşük ancak stresli bireylerin işlerine adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu, zorlukları bir tehdit olarak değil kişisel gelişimlerine katkı sunan ve yeteneklerini sınanan bir fırsat olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu kişiler yaşamları hakkında kendilerini yetkin hissederek stres durumunu kontrol altına alabilmişlerdir. Kobasa (1979) stresli yaşam olaylarını tehdit edici olarak görmeme eğilimi ile sağlamlık arasında manidar bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Stresle etkili başa çıkmayı sağlayan psikolojik dayanıklılığın bütüncül sağlığımız üzerinde arabulucu etkisine dair araştırmalar uluslararası literatürde önemli bir alan kapsamaktadır. Kobasa’ya benzer olarak Lazarus ve Folkman’da (1984) yaptığı çalışmalarda dayanıklı bireylerin stresli durumları tehdit edici görmek ve bu durumla yüzleşmekten kaçınmak yerine, üstesinden gelebilecekleri ve kontrol edebilecekleri bir yaşam deneyimi ve öğrenme fırsatı olarak algıladıklarını vurgular.

Dayanıklılığın yapısı, psikiyatrlar, klinik psikologlar, gelişim psikologları ve diğer ruh sağlığı uzmanları tarafından uzun yıllardır incelenmektedir. Başlangıçta, araştırmalar, esnek olan çocukların karakteristik özelliklerini ve niteliklerini belirlemeye odaklanmıştır. Zamanla, bu araştırmaların odağı, dayanıklılığı destekleyen koruyucu mekanizma ve süreçleri belirlemeye yönelmiştir. Bu yöndeki ilerleyiş 1980'lerde eğitim araştırmalarına da yansımıştır. Araştırmacılar gelişim psikopatolojisi veri tabanındaki "şansı yakalayan çocuklar" gibi, bazı okulların, çoklu risk faktörleri göz önüne alındığında, öğrencilerinden beklenenden daha yüksek öğrenme başarıları elde etmede daha etkili olduğunu fark etmeye başlamıştır. Bu okulların, yoksul aileler ile çoklu risklere ve kısıtlı kaynağa sahip topluluklara hizmet etmelerine rağmen yüksek başarı sonuçlarına sahip olması dikkat çekmiştir (Wang ve Gordon, 1994).

Önceleri akademik sağlamlık üzerine yapılan araştırmalarda psikolojik strese rağmen yüksek akademik başarı yerine zihinsel sağlığın korunmasına odaklanılmıştır (Garmenzy, 1991; Rutter, 1979; Werner ve Smith, 1982). Akademik başarının da sağlamlık çalışmalarında dahil edilmesi Wang ve Goron (1994) tarafından Amerika'daki kırsal ve gettolaşmış bölgelerde bulunan okulların dayanıklılık yetisini nasıl teşvik edeceği ve risk altındaki öğrencilerin öğrenme niteliklerini nasıl geliştirebileceği üzerine yaptığı incelemesi ile ön plana çıkmıştır. Sağlamlık bilindiği gibi, bir bireyin zorlu yaşam koşullarının üstesinden gelme veya bunlara uyum sağlama kapasitesidir (Benard, 1991). Akademik sağlamlık ise bireysel ya da çevresel risklere maruz kalmasına rağmen, çocukların ve ergenlerin eğitim hayatında başarılı olabilmeleridir (Wang ve Gordon, 1994). Cappella ve Weinstein (2001) ise akademik sağlamlığı, düşük akademik başarının üstesinden gelme yeteneği olarak tanımlamıştır. Akademik başarı da okul çağındaki çocuklarda akademik yeterliği ve sağlamlığı belirleyen önemli bir gösterge olduğu genel kabul görmektedir (Masten, 1994; Masten ve Coatsworth, 1998).

## **2.2. AKADEMİK SAĞLAMLIK**

Akademik sağlamlık, akademik yaşamdaki dayanıklılığın, esnekliğin eşdeğeri olarak kabul edilebilir (Luthar, 2006). Sağlamlık, alan yazına kazandırıldığı 1970'li yıllardan beri sosyal bilimlerde çalışılan önemli ve ilgi çekici kavramlardan biri olmuştur (Luthar, 2006). Eğitim alanında akademik sağlamlık yaygın olarak "erken

yaşantılar, koşullar ve deneyimlerin neden olduğu çevresel olumsuzluklara rağmen okulda ve diğer yaşam alanlarında başarılı olasılığının artması” olarak tanımlanmaktadır (Wang, Haertal ve Walberg, 1994). Akademik açıdan dayanıklı öğrenciler, “okul performansını olumsuz etkileyen ve sonuçta okulu bırakma riski yaratan stresli olay ve olumsuz koşulların varlığına rağmen yüksek düzeyde başarı motivasyonu ve performansı sürdüren öğrencilerdir” (Alva, 1991). Düşük performans gösteren ve bu döngüden çıkamayan birçok öğrenci olmasına rağmen akademik başarı ve yetkinliklerini sürdürmeyi başarabilen önemli sayıda öğrenci vardır.

Sağlamlığın kavramsallaştırılması sürecinde araştırmacılar tarafından bu olgunun bir kişilik özelliği ya da dinamik bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğine dair çeşitli iddialar ortaya atılmıştır. Genel yaklaşım, akademik sağlık yetisinin potansiyel risk faktörlerinin varlığına rağmen, istisnai akademik başarının hem sonucunu hem de sürecini ele alan geniş bir şemsiye kavram olduğu yönündedir. Akademik sağlık modeli, öğrencinin başarısına katkıda bulunan, birbirlerini tamamlayan, birden fazla koruyucu faktörün eşgüdümlü olarak işleminin önemini vurgular (Morales, 2014).

Dezavantajlı bir çevrede büyümek, yetersiz ebeveynlik becerileri veya boşanma gibi örseleyici yaşam olayları üzerine sağlık çalışmaları yoğun olsa da (Lindstroem, 2001; Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 2001) akademik sağlamlığa odaklanan daha az araştırma yapılmıştır. Bugüne kadar, akademik dayanıklılık ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışma ise etnik azınlık gruplara ve aşırı başarısızlığa odaklanmıştır (örneğin, Finn ve Rock, 1997). Bununla birlikte güncel çalışmalarda akademik sağlamlığın tüm öğrenciler için önemli bir özellik olduğu, çünkü bir noktada tüm öğrencilerin zorluk veya baskı yaşayabileceği görüşü de yaygınlık kazanmıştır (Khalaf, 2014; Martin ve March, 2006).

Akademik dayanıklılığın araştırıldığı çalışmalarda yoğunluklu olarak önemli demografik özelliklerin ve yaşam olaylarının etkisi incelenmiştir. Yürütülen araştırmalar (a) psikolojik faktörler, (b) aile ve akran ve (c) okul faktörlerine odaklananlar olarak gruplandırılabilir. Okul faktörleri, öğretmen ve akranlarla kişilerarası ilişki, etkili öğretmen geribildirimi ve öğretmenin etkileşim yeteneğini içerir (Finn ve Rock, 1997; Murray ve Zvoch, 2011, akt. Martin vd. 2016).



Akademik sağlamlık, maruz kaldığı risklerden dolayı başarısız olması öngörülen öğrencilerin şaşırtıcı bir şekilde, istatistiksel olarak beklenenin üstünde akademik başarısıdır (Morales ve Trotman, 2004). Bu öğrenciler Gerardi (1990) tarafından “istatistiksel elit” olarak adlandırılmıştır (s. 403). Yoksul öğrencilerin akademik performanslarına dair diğer yaklaşımların aksine, sağlamlık teorisi, başarılı olan öğrencileri yakından izleyerek ve bireysel değerlendirmeler yaparak “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aramaktadır. Sağlamlık çalışmalarının önemi eğitim kurumlarında başarılı ancak dezavantajlı öğrenciler için esneklik kapasitesinin gelişmesinde kritik olduğu düşünölen nitelikler ve koşulları geliştirme ve çoğaltma gücüne sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir açıdan, akademik sağlamlık teorisi, risk altındaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmeleri için uygun koruyucu faktörleri çoğaltma, yüksek akademik çıktı elde edenlerin nasıl başardığını keşfetme ve aynı zamanda yüksek potansiyeli olanlara daha iyi yardımcı olma gerekçesine dayanmaktadır.

### **2.2.1. SAĞLAMLIĞA DAİR RİSK FAKTÖRLERİ VE KORUYUCU FAKTÖRLER**

Sağlamlığın nasıl kavramsallaştırıldığı veya çeşitli araştırma bağlamlarında nasıl kullanıldığı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen, çoğu araştırmacı sağlamlık kavramını anlamada özünde var olan iki önemli dinamiği incelemektedir: risk faktörleri ve koruyucu faktörler (Masten ve Reed, 2002). Hem risk hem de koruyucu faktörlere (mikro, mezo ve makro düzeylerde) yapılan vurgu, daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin stres altında olmasına rağmen okul yaşamında nasıl başarılı olduklarının anlaşılmasına önemli katkı sağlayabilir (Greene ve Conrad, 2002).

Sağlamlık ancak bireyler bir tür risk veya sıkıntı yaşadığında tanımlanabilir. Önemli bir risk yaşamadan, bu tür çocuklar veya ergenler yetkin, iyi uyumlu veya normal olarak adlandırılabilir, ancak esnek olarak adlandırılmaz (Masten ve Reed, 2002). Sağlamlık literatürü genellikle risk faktörlerini çocuklar ve gençler için okul başarısızlığı gibi istenmeyen bir sonuç olasılığını artıran bağlamsal koşullar ve bireysel özellikler olarak tanımlar (Green ve Conrad, 2002). Örneğın, Borman ve Rachuba'ya (2001) göre, “toplumda azınlık statüsünde bulunan ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere hizmet veren okullar, destekleyici bir okul iklimi

sağlayamadığında, düşük akademik beklentiler veya yetersiz eğitim kaynakları ile çevresel risk faktörlerinin doğmasına neden olabilir” (s. 8)

Risk faktörleri, bireyin yaşamını tutarlı bir şekilde sürdürmesini engelleyebilecek düzeyde yaşadığı zorluklardır (Radke-Yarrow ve Sherman, 2002). Bireyin yaşamını sarsan ve uyumunu tehlikeye sokan bu risk faktörlerine; yoksulluk, ihmal ve istismar, düşük beklentiler, zorbalık, alkol veya madde bağımlılığı, ebeveynlerden sadece biriyle yaşamak, doğal afet vb. yaşam olayları örnek verilebilir (Garmezy, 1981; Luthar ve Cicchetti, 2000; Masten, 1994; Winfield, 1994). Özellikle ekonomik olarak dezavantajlı bir çevrede doğmak risk faktörleri arasında çok kritik olarak kabul edilmektedir çünkü yetersiz doğum öncesi bakım, yetersiz beslenme ve düşük eğitim durumu gibi çeşitli olumsuz sonuçları tetikleyebilir (Brackenreed, 2010). Bununla birlikte yoksulluk, uyuşturucu kullanımı, cinsel aktivite, tek ebeveynli bir aileden gelmek, okulu bırakan bir kardeş veya okuldan sonra günde 3 veya daha fazla saat evde yalnız kalmak gibi önemli başka risk faktörleri de olabilir. Sağlık çalışmaları ele alınan risk faktörleri Tablo 2-1’de sunulmuştur.

**Tablo 2-1:** Sağlık Araştırmalarında Ele Alınan Risk Faktörleri

<b>Bireysel risk faktörleri</b>	<b>Ailesel risk faktörleri</b>	<b>Çevresel risk faktörleri</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Erken doğum</li><li>• Olumsuz yaşam olayları</li><li>• Kronik hastalıklar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ebeveynlerin hastalığı ya da psikopatolojisi</li><li>• Ebeveynlerin boşanması, ölümü ya da tek ebeveyn ile yaşamak</li><li>• Ergenlik döneminde anne olma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ekonomik zorluklar ve yoksulluk</li><li>• Çocuk ihmal ve istismarı</li><li>• Savaş ve doğal afetler gibi toplumsal travmalar</li><li>• Toplumsal şiddet ve ailevi felaketler</li><li>• Olumsuz, zorba ve dışlayıcı okul ortamı</li><li>• Evsizlik</li></ul>

Sağlık çalışmalarında ele alınan koruyucu faktörler Tablo 2-2’de sunulmuştur.

**Tablo 2-2: Sağlık Araştırmalarında Ele Alınan Koruyucu Faktörler**

Bireysel koruyucu faktörler	Ailesel koruyucu faktörler	Çevresel koruyucu faktörler
<ul style="list-style-type: none"><li>• Zeka</li><li>• Akademik başarı</li><li>• Olumlu veya kolay mizaç</li><li>• İç kontrol odağı</li><li>• Benlik saygısı ve özyeterlik</li><li>• Kişisel farkındalık ve kendini kabul</li><li>• Özerklik</li><li>• Yaşam hedeflerinin olması ve gelecek için olumlu beklentiler</li><li>• Etkili problem çözme becerileri</li><li>• İyimserlik ve umut</li><li>• Sosyal yetkinlik</li><li>• Mizah duygusuna sahip olma</li><li>• Sağlık</li><li>• Cinsiyet</li><li>• Yaş</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Destekleyici anne-baba ya da bir aile üyesiyle olumlu ilişkiler</li><li>• Etkili Ebeveynlik / Ev içi düzen ve kurallar</li><li>• Çocuğa yönelik yüksek ve gerçekçi beklentiler</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sosyal çevredeki destekleyici bir yetişkinle olumlu ilişkiler</li><li>• Akran / Arkadaş desteği</li><li>• Etkili toplumsal kaynaklar (kaliteli okullar, gençlik merkezleri, gençlik organizasyonları vb.)</li></ul>

Gizir (2004)

Sağlık olgusunu inceleyen bir başka çalışmada Kitano ve Lewis (2005) tarafından sağlık teorisinde en sık karşılaşılan dört dinamik incelenmiş ve bu dinamikler *risk faktörleri*, *koruyucu faktörler*, *kırılganlık alanları* ve *telaflı edici stratejiler* olarak sınıflandırılmıştır. Risk faktörleri, bir bireyi akademik başarıya ulaşma sürecinde olumsuz yönde etkileme potansiyeli olan bireysel ve çevresel dinamikleri ifade etmektedir. Daha ayrıntılı ele alındığında yoksulluk, düzensiz ve elverişsiz mahalle koşulları toplumsal risk faktörleri olarak kabul edilirken, düşük sosyo ekonomik düzey, uygun olmayan aile içi yaşantılar, olumsuz ebeveyn modelleri gibi faktörler ailesel risk faktörleri arasında sayılabilir (Hawkins, Lishner ve Catalano, 1985). Diğer yandan *koruyucu faktörler*, çeşitli durumlarda gelen risk faktörlerini dengelemek veya azaltmak için bir kalkan görevi görür. Sağlık alanında bireysel koruyucu faktörleri inceleyen bazı araştırmalarda; entelektüel kapasite, kolay mizaç, özerk olma, sosyal olma, özgüven sahibi olma, etkili başa

çıkma stilleri ve iletişim becerileri gibi kişisel özelliklerinin çocuk ve ergenin sağlam olmasında etkin bir rol oynadığı görülmüştür (Goldstein ve Brooks,2005).

Sağlamlık alanında araştırmacıların odaklandığı bir diğer boyut ise *çevresel koruyucu faktörlerdir*. Ailevi koşullar değerlendirildiğinde bireyin yetiştiği ailenin sıcak olması ve birliktelik duygusunu hissettirmesi, bakım verene güvenli bağlanma, duygusal destek görme ve en azından bir aile üyesi ile yakın ilişki kurmanın sağlamlıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Garmezy, 1991; Luthar, 1991; Masten ve Coatsworth, 1998; akt: Sandra, 2013). Bununla birlikte, aile üyeleri dışında çocukların hayatında en birincil çevre okuldur. Çocuklar günün önemli bir bölümünü okulda arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşim içinde geçirirler. Aile dışında ergenin yaşamında etkili olan çevresel faktörler; mutlu bir okul yaşantısı, olumlu akran ilişkileri (Masten, 1994), öğretmenleri ile kurduğu sıcak diyalog (Garmezy, 1991; Werner, 1992) ve sağlıklı bir sosyal çevreyi kapsamaktadır. Örneğin, ilgili öğretmenler, mentorlar, kaliteli akademik eğitim veren okullar ve ilham veren rol modeller bireylerin zorlu yaşam olayları ile mücadelesinde güç aldığı sosyal desteklerden bazılarıdır (Bryant ve Zimmerman, 2003).

*Telafi edici stratejiler* ise risk faktörlerini ve kırılganlık alanlarını hafifleten ve hatta yenen spesifik eylemlerdir. Dezavantajlı bir topluluktan çıkarak üstün başarı elde etmiş bir öğrencinin üstesinden geldiği engellerin yer aldığı etkili bir referans mektubu telafi edici stratejilere örnek olarak verilebilir.

Risk faktörlerinin varlığının, çocukların akademik ve davranışsal problemleri olacağını öngörmediğini veya garanti etmediğini, ancak bu tür problemlerin ortaya çıkma olasılığını arttırdığı belirtilmelidir. Devreye giren koruyucu faktörler, bireylerin risk faktörlerinin etkilerine karşı koymalarını sağlar (Fraser vd. 2004, 2008). Koruyucu faktörler terimi, risk veya sıkıntı etkilerini ılımlaştırmak veya yönlendirmek aynı zamanda iyi adaptasyon veya yeterliliği arttırmak için kullanılan iç ve dış kaynakları ifade eder (Masten, 1994).

### **2.2.2.OKUL İKLİMİ VE AKADEMİK SAĞLAMLIK**

Sağlamlık, bireyin zor ve stresli yaşam koşullarını ve risk faktörlerini aşma ya da uyum sağlama kapasitesidir. Akademik sağlamlık ise öğrencilerin başarılı olmalarını zorlaştıran risk faktörlerine rağmen beklenenin aksine akademik yönden

başarıya ulaşabilmeleridir (Benard, 1991; Wang, Haertel ve Walberg, 1997, 1998). Sağlam çocuklar zorlu yaşam koşullarını deneyimlemelerine rağmen bir şekilde sorunların olumsuz etkilerini yenebilecek güçtedirler. Aile, okul ve toplumun, çocuklarda dayanıklılığı ve direnci artırmak için çocukların yetişkinlerle ilişkilerini önemsemesi ve desteklemesi, öğrencinin okula anlamlı katılımı için fırsatlar sunması, akademik performansı ve gelecek yaşamına ilişkin yüksek ebeveyn ve öğretmen beklentileri oluşturmasının bir çok araştırmada ortak koruyucu faktörler olduğu tespit edilmiştir (Benard , 1995, 1997; Wang vd., 1997, 1998).

Okul ikliminin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlığı üzerinde derin bir etkisi olduğunu gösteren kapsamlı bir araştırma literatürü mevcuttur. Olumlu bir okul ortamının ortaokul öğrencilerinin öz saygılarını ve benlik algılarını etkilediği (Hoge, Smit ve Hanson, 1990) ve özeleştirinin olumsuz etkilerini azalttığına (Kuperminic, Leadbeater ve Blatt, 2001) dair araştırmalar ruh sağlığı üzerine etkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca duygusal gelişmeyi teşvik eden olumlu bir ikliminin, lise öğrencilerinde psikiyatrik rahatsızlık ve madde kullanımı riskini azaltırken psikolojik iyilik halini de pozitif yönde etkilediği bulgulanmıştır (Ruus vd., 2007; Shochet vd., 2006; Virtanen vd., 2009). Benzer şekilde olumlu bir okul ikliminin öğrenme motivasyonunu da arttırdığı (Roeser ve Eccles, 1998), ortaokul ve lise öğrencilerinde devamsızlık ve okul terki sayılarını anlamlı oranda azalttığı (Purkey ve Smith, 1983) aynı zamanda önemli bir araştırma grubu okul ikliminin etkili risk önleme için kritik bir koruyucu faktor olduğunu saptamıştır (Berkowitz ve Bier, 2006; Catalano vd., 2004; Greenberg vd., 2003)

Rutter ve arkadaşları (1979) farklı okullarda aynı kadamede bulunan öğrencilerin akademik ve davranışsal çıktıları arasında önemli farklılıklar olduğunu tespit ettiği araştırmasında bu farklılıkların, öğrencilerin sadece bilgi alma kapasitelerinden kaynaklanmadığı; okulların sahip olduğu özelliklerinden, kültürlerinden ve iklimlerinden kaynaklandığını savunmuştur. Öğrencilerin olumlu gelişimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilen niteliklerin sınıfta öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki, derse katılım, öğrenciye sorumluluk verme, fırsatlar sunma ve destekleyici öğretmen tutumu olduğu görülmüştür

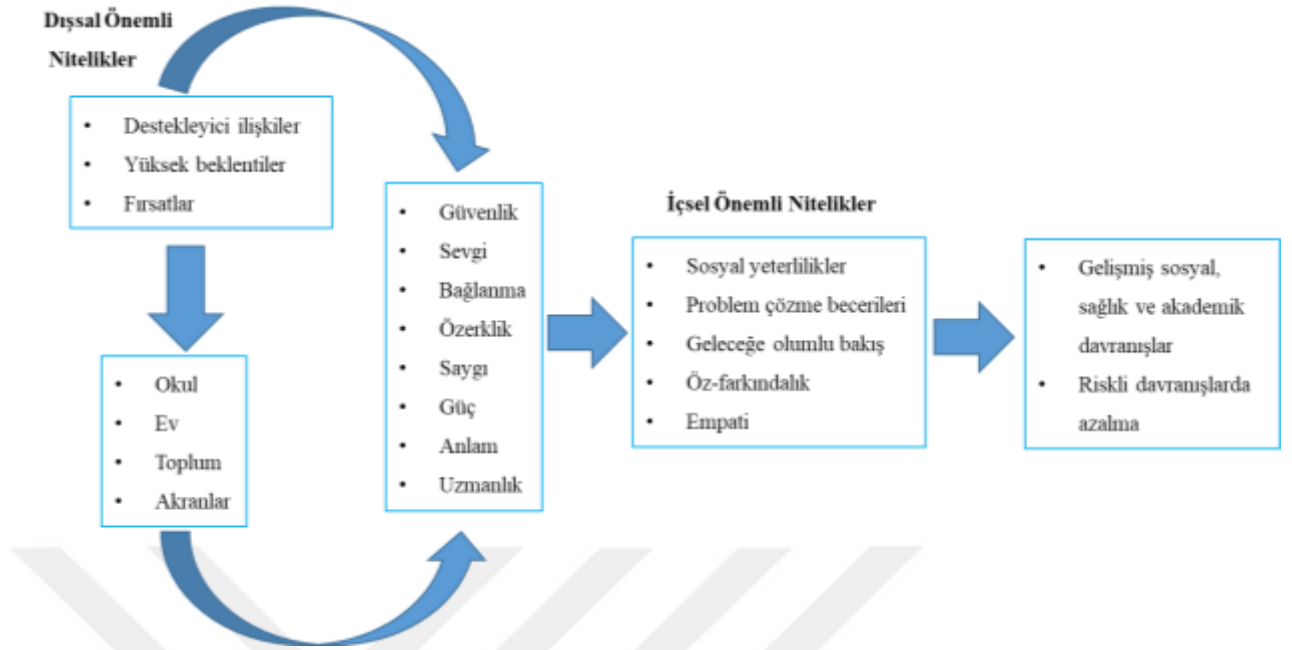
Martin ve Marsh (2009), akademik sağlamlığı “öğrencinin eğitim süreçlerine büyük saldırılar olarak görülen akut veya kronik olumsuzlukların üstesinden gelme

kapasitesi” olarak tanımlamıştır (s. 353). Okul ortamı, özellikle ortaokul yılları, zorlukların ve beklentilerin kendini ciddi bir şekilde hissettirdiği bir döneme karşılık gelir. Akademik sağlamlıkta belirleyici olan öğrencilerin bu problemlere cevap verme biçimidir. Martin ve Marsh (2009) okulların akademik dayanıklılığı teşvik eden koruyucu faktörleri barındırmasının bireyin zorlu yaşam olayları ile mücadele etmesinde destekleyici bir faktör olduğunu öne sürmüştür. Ancak akademik sağlamlık bir ders kitabından veya dersten kazanılabilecek salt bir bilgi değildir. Okul ortamının ve okul ikliminin zorluklara rağmen akademik gelişmenin ve akademik sağlamlığın destekleneceği şekilde yapılandırılmasıyla dayanıklılığın teşvik edilmesi daha mümkündür.

Genel olarak, dünyanın farklı bölgelerinde okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar söz konusu olgunun sosyoekonomik durumun akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini hafifletme, öğrenme motivasyonunun güçlü bir şekilde etkileme, saldırganlık ve şiddet davranışlarını azaltma ayrıca gençlerin öğrenme ve olumlu yaşam deneyimlerinde koruyucu bir faktör olarak önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Thapa, Cohen, Higgins ve Guffey, 2013). Benzer şekilde okullar, bir dizi koruyucu faktör sunarak ve stresli yaşam olaylarının etkisini sınırlandırarak öğrencilerin sağlamlığını artırabilir. Bu genellikle; korku, güvensizlik ve çatışmalarla dolu okul ortamlarının aksine, sadakat, güven, destek, olumlu dinamikler, beklentiler ve iletişim ile karakterize edilen olumlu bir okul iklimi ile mümkündür (Fisher, 2004).

RYDM California Sağlıklı Çocuklar Araştırma Birimi'nin (California Healthy Kids Survey - CHKS) tarafından çocuk ve yetişkinlerde sağlamlığın nasıl geliştirilebileceğine özetleyen tablo aşağıda sunulmuştur.

**Şekil 2-1:** Çocuk ve Yetişkinlerde Sağlamlığı Geliştirme Yolları



Şekil 1’de görüldüğü gibi bireyin yaşamındaki okul, aile, toplum ve akranlardan gelen destekleyici ilişkiler, yüksek beklentiler ve fırsatlar dışsal önemli nitelikler (external assets) arasında yer alarak gençlik gelişimine olumlu katkı sunar. Çevreden gelen olumlu geri bildirimler ve sağladığı fırsatlar çocuk ve gençlerin güvenlik, sevgi, bağlanma, saygı gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasına ve zorlu yaşam olaylarında baş etme mekanizmalarını geliştirmesine destek olur. Tüm bu kazanım ve değerler, problem çözme becerileri, empati, öz farkındalık gibi içsel önemli niteliklerin (internal assets) ve içsel koruyucu faktörlerin gelişmesine, iyi düzeyde karşılanan psikolojik ihtiyaçlar ile bir araya gelerek ergenlerin yaşamını genel ruhsal sağlık ve akademik başarı açısından olumlu çıktılar elde etmesine ve güç koşullarda sağlam ve dayanıklı olabilmesine zemin hazırlar.

Risk altındaki öğrencilerin akademik başarısı, sadece çocuğun entelektüel yeteneğinin değil, aynı zamanda okulun iklimi ve ailelerin sağladığı sosyal destek ağlarının da bir ürünüdür. Clark (1991) aileden sonra akranların en önemli destek kaynağı olduğunu belirtmektedir. Akranlardan gelen sosyal destek, çocuklara ve ergenlere değerli olma ve sevilme hissi verir. Bu destek ağları sadece bir bireyin gelişimini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda strese karşı koruyucu bir kalkan görevi görür. Birincil sosyal destek mekanizmaları olan aile, akranlar ve okul bir bütün olarak zorlu yaşam olaylarına karşı koruma sağlayabilir.

Akademik sağlamlığı geliştiren okulların en önemli özelliği yabancılaşma ve dışlanma duygularını azaltırken “katılım” ve “ait olma” duygusunu öne çıkararak bir okul iklimi oluşturmasıdır. Bir öğrencinin öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, okula ve öğretim programına bağlılık hissi ne kadar fazla olursa olumsuz koşullara karşı baş etme gücü o kadar yüksek olur. Öğrencinin okul ve sınıf yaşamına katılımı ayrıca benlik saygısı, özerklik, olumlu sosyal etkileşimi, beceri ve kabiliyetini artırır. Önemli bir konu da bu olumlu sonuçların gençlerde yaşam doyumunu ve refahı genel olarak arttırdığı bulgusudur (Wang ve Gordon, 1994, s.52).

Güvenli bir okul ortamı sağlamanın yanı sıra, etkili öğretmenler aktif öğrenme için öğrencilerinin kendi kendine kavrama ve öz sorumluluğu geliştirme yollarını kullanarak sağlamlığı arttırmaya hizmet ederler (Wang ve Palincsar, 1989). Bandura'nın (1977, 1982) bilişsel öz-yeterlik teorisinde açıkladığı gibi, öz yeterlilik en iyi şekilde yeni deneyimlerde ustalaşma ile desteklenir. Öğrenciler nitelikli öğrenme süreçlerinde kendi katkıları olduğuna ikna olduklarında, zorlukların üstesinden gelmek için daha çok çalışılmaya meyillidirler. Ayrıca, öğrenciler, kendi öz yeterliliklerine dair inanışlarında akranları, öğretmenleri ve önemli ötekilerin geri bildirimleri ve geçmiş deneyimlerini referans alırlar (Winne, 1991). Bu deneyimler ve çevresel kaynaklar öğrencilerin öznel başarılarına dair bir inanç ve beklenti geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler de, öğrencilere gerçekçi beklentiler belirleme konusunda destek olarak ve yeni deneyimler konusunda uzmanlaşmalarına fırsat sağlayarak akademik sağlamlığı artırabilir. Benzer şekilde Poyraz'da (2006) göçlerin yoğun olduğu bölgelerde ve büyük kentlerde sosyal ilişki ve uyum sorunu olan gençlerin günlük yaşamdaki sorunlarla baş etmeleri, problem çözme becerileri kazanmaları, zorluklarla mücadele edebilmeleri ve krizleri nasıl yönetebileceğini bilmeleri konularında öğrencilere yardım sunulması gerektiğini vurgulamıştır.

Sağlamlıkla ilgili yapılan bir çok çalışmada akademik sağlamlık kapasitesi yüksek olan çocukların kendine özgü belirli özellikleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Berliner ve Benard, 1995; Masten ve Garnezy, 1990; McMillan ve Reed, 2002; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Bu özellikler arasında sosyal yetkinlik (social competence), özerklik (autonomy), amaç duygusu (sense of purpose) ve problem çözme (problem solving) becerileri yer almaktadır. Benzer şekilde Turliuc ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada dirençli çocukların özellikleri



incelenmiş ve kontrol odağı (locus of control), benlik saygısı (self esteem), özyeterlik (self efficacy) ve özerklik (autonomy) yetisi yüksek çocukların daha dayanıklı oldukları görülmüştür. Benard (1991) ise çalışmasında dayanıklı çocukların güçlü kişilerarası iletişim, başkalarına karşı duyarlı olma, aktif bir yaşam ve esneklik (flexibility) becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Gerçekçi beklentileri olan, geleceğe dair net hedefler koyan ve kendi kaderlerini tayin etme inancına sahip olan esnek çocukların stresli deneyimleri yapıcı olarak algıladıkları görülmüştür. Hiç şüphesiz bu beceriler yaşamın erken yıllarında hayatımıza dahil olan okul, müfredat ve rol model olan öğretmenler aracılığı ile geliştirilebilir.

Ayrıca yapılan farklı çalışmalarda akranların öğrencinin algılanan akademik yeterliliği ve okula karşı tutumu üzerinde önemli bir tesiri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cauce (1986), akran grubunun okula yönelik tutumunun, notların, başarı testi puanlarının, iyi bir öğrenci olmaya verilen değer ve algılanan yeterliliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Aynı zamanda, yüksek başarıya değer veren akranları olan öğrencilerin ev ödevlerinde daha fazla zaman harcadıklarını, ev ödevlerini daha fazla tamamladıkları, okula daha düzenli bir şekilde gittiklerini, daha az sıklıkta ertelediklerini ve daha az izinsiz dersleri kaçırdıklarını tespit etmiştir.

Bowen ve Bowen (1999), riskli okul ortamlarının öğrenci performansını ve öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebileceği üç yolu tanımlamaktadır. Birincisi, okul ortamında şiddete, istismara ve suça maruz kalmak, öğrencilerin yaşadığı duygusal ve psikolojik sıkıntıları artırabilir; bu da öğrencilerin dersler ile ilgili konularda enerji toplama ve enerji verme kapasitelerini azaltarak akademik performansı azaltabilir. İkincisi, suça, şiddete ve / veya zorbalığa ve alaycılığa maruz kalmakla ilgili sıkıntı, öğrencilerin okuldan uzak kalmalarına veya dersleri aksatmalarına neden olarak doğrudan öğretim süresini kısaltabilir (Leitman, Binns ve Duffet 1995). Okuldaki tehlike algıları ayrıca öğrencilerin okulla psikolojik ilişkilerini azaltabilir (Bowen, Richman, Brester ve Bowen 1998) Son olarak, okulda suç, şiddet ve sosyal düzensizlik, sınıf öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyerek akademik performansı olumsuz etkileyebilir. Örneğin, sınıfta yıkıcı ve saldırgan davranış gösteren öğrencilerin, öğretmenlerin ders süresince dikkatini yönlendirerek ve eğitim süresini kısaltarak sınıf arkadaşlarının eğitimi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu bulgulanmıştır (Bowen ve Bowen (1999). Okul ortamında şiddet, suç, antisosyal

davranış ve benzeri sosyal düzensizlik türlerinin öğrencinin öğrenme performansına etkisi üzerine yapılan çok sayıda araştırma bu bulguları desteklemekte, zorbalık ve şiddet eylemlerinin öğrenciler için akademik ve duygusal gelişimleri açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Bowen ve Bowen 1999; Herrenkohl vd., 2000). Kocatürk (2014) akran zorbalığı ve siber zorbalık üzerine yaptığı araştırmasında da günümüzde zorbalığın daha tehlikeli boyutlara ulaştığını bunun sebebinin ise artık zorbalığın fiziksel ortama bağlı kalmadan okul ortamı dışında da sürdürüldüğü, özellikle sanal ortamda ve sosyal medyada çok hızlı bir şekilde zarar verici tutum ve davranışların yayıldığını bulgulamıştır. Ayrıca bu durumun öğrencilerin fiziksel ve ruh sağlığı üzerinde kalıcı etkileri olma riskinin oldukça yüksek olduğunu vurgulamıştır.

### **2.3. OKUL İKLİMİ**

Okul iklimi kavramına daha geniş bir perspektiften bakabilmek adına öncelikli olarak örgüt kültürü kavramı ele alınacaktır. Örgütler en geniş anlamıyla “insanların herhangi bir nedenle, belli zaman ve yer bağlamı içinde birlikte yaşadığı, belli üretim tarzı ve ilişkileriyle oluşturulmuş yapılardır (Erdoğan, 2002, s.239).” Örgüt insanla oluşur ve aile dahil bütün örgütsel yapılar ve bu yapılar arası ve içi ilişkiler sadece kendileri adına özgün bir karakter taşımazlar, tarihsel egemen bir yapının ve ilişkiler bütününe bir parçası ve çeşitli ölçülerde destekleyicileri ya da karşıtlarıdır.

Bireyleri diğer insanlar arasında farklı belirgin bir karakteri olduğu gibi, her örgütünde kendine has ve onu diğer örgüt yapılarından ayıran karakteristik özellikleri vardır. Bu karakteristik yapılar dolaylı ya da doğrudan kültürün bir parçası olan örgütün üretkenliğini ve örgüt içinde çalışanların motivasyonunu ve davranışlarını çeşitli açılardan etkiler (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Örgüt üyeleri arasında örgüt işleyişi ile ilgili bir iş birliği söz konusudur, bu iş birliğinin ön koşulu uzlaşma, uyum ve denetimdir. Örgüt içerisindeki tüm paydaşlar eş güdüm içerisinde çalışmak durumundadır. Her örgütün bir amacı vardır, yönetim bu amaca ulaşabilmek adına örgütün mevcut maddi ve manevi kaynaklarını kullanır ve bunlara yön verir (Ada ve Baysal, 2010). Diğer bir açıdan yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için

çaba harcar. Okullar bir örgüt olarak düşünülduğünde eğitim yöneticisi örgütün üstünde değil onun bir parçası olarak kabul edilmelidir (Bursalıoğlu, 2008)

Örgüt kültürü konusunda araştırmalara öncülük yapan Robbins'e (1994) göre örgüt kültürü kavramı örgütün değer verdiği bir dizi özellikleri içeren, üyeler tarafından paylaşılan ve bir örgütü diğerlerinden ayırt eden bir sistem olarak tanımlamıştır. Tüm bunlara ek olarak, kültürün insan davranışlarına yön veren, etkileyen ve örgüt performansını belirleyen önemli fonksiyonları vardır. Kültür, toplumdaki yeni üyelerin önceden mevcut örgütsel yapı içine dahil olduğunda edinecekleri belirli davranış, düşünüş ve tepki biçimlerini de belirler.

Her örgüt ve organizasyonun (sağlık, eğitim, ticaret, üretim vb.) yapı ve işlevleri birbirinden farklıdır. Eğitim örgütünün yapısı, amacı ve fonksiyonunun diğer örgütlerden farklı olmasının en önemli sebeplerinden biri insan odaklı olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinin temel amacı bireylerin, öncelikle akademik, sosyal ve mesleki açılardan gelişimlerini desteklemektir. Örgüt ikliminin de bu amaçlara uygun nitelikte olması gerekir.

Örgüt iklimi kavramı, 20. yy'nin ortalarında sosyal bilimcilerin farklı iş sahalarındaki benzeşimleri ve farklılıkları araştırmalarıyla ortaya çıkmıştır. Etimolojik açıdan iklim (climate) sözcüğü Yunanca kökenlidir ve eğilim (temayül) anlamına gelir. Robbins (1994) bireylerin davranış örüntülerini öngörmemize olanak sağlayan stabil özelliklerinin olduğundan hareketle örgütlerin de insanlar gibi katı, dost, sıcak, yenilikçi ya da tutucu gibi terimlerle ifade edilebilir özellikleri olduğunu ileri sürmüştür. Can, (1996) örgütün psikolojik özellikleri ile örgütsel iklim arasında anlamlı bir ortalık olduğunu ifade etmiştir. Örgüt iklimi konusunda öncü çalışmaların sahibi Halpin ve Eroft (1963) ise "birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur" derken Owens da örgüt iklimini, okulun kişiliği olarak değerlendirir (Owens, 1970). Benzer şekilde Bursalıoğlu (2008) "bireyin kişiliğine karşılık okul öğretiminin de iklimi vardır" kıyaslamasında bulunmuştur.

Örgüt ikliminin tıpkı bir odadaki hava gibi örgütte meydana gelen her şeyle temas ettiği ve etkileşim içinde olduğu düşünülür (John ve Taylor, 1999). Örgüt iklimi araştırmalarında en çok kullanılan tanımlardan biri Toulson ve Smith (1994) tarafından "İş çevresinde çalışanlar tarafından dolaylı ve dolaysız olarak algılanan ve

çalışanların motivasyon ve davranışlarını etkilediği kabul edilen ölçülebilir özellikler seti” olarak ifade edilmiştir. Örgüt iklimi üzerine yaptığı çalışmalarda Ertekin (1978) örgütsel iklimi “örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi” olarak ifade etmiştir. Tıpkı bir toplumun kültürel mirasa sahip olduğu gibi, sosyal organizasyonlar da yeni grup üyelerine aktarılan kendine özgü kolektif duygu ve inanç kalıplarına sahiptir.

Her ne kadar örgüt soyut bir kavram olarak düşünülse de Erdoğan (2000) örgüt kültürünün anlaşılması mümkün olmayan ve sembollerden oluşan bir kurallar dizisi olmadığını aksine örgüt kültürünün planlanabilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir olduğunu vurgulamıştır. Amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Bursalıoğlu’na göre (2002) okul örgütünde öne çıkan özellikler şu şekilde sınıflandırılabilir;

- Okul örgütünün en belirgin özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Sosyal bir sistem olarak çalışan okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkileri oldukça önemlidir.

- Okulun örgüt özelliklerinden bir diğeri okulda çeşitli değerlerin bulunması ve bunların bazen çatışmasıdır. Okulun görevi, uzlaştırıcı ve dengeleyici bir politika ile bu farklı değerleri bir arada barındırabilmektir. Ayrıca okulun ürününü, çıktısını değerlendirmesi zordur. Öğretim eylemi ve ürününü gözlemleyebilme olanağı sınırlı olduğu için amaçların ne kadar gerçekleşebildiğinin ölçülmesi ve değerlendirmesi güçleşmektedir.

- Okul, bireyin topluma uyum sağlaması için kurulmuş bir örgüt olduğundan toplum koşullarını bireye açıklamak zorundadır. Okul çevredeki bütün formal ve informal değişkenlerin etkisi altında olan aynı zamanda onlarda onları etkileme gücüne sahip olan bir kurumdur. Okul, çevreye insan kaynağı hazırlayan bir örgüttür bu sebeple bazen diğer gruplar kendi yararlarını korumak için okulun fikri bağımsızlığını sınırlamaya çalışır, okulun amaç ve görevlerini kendi hizmetlerine aracı ederler.

- Okul, kültürün değişmesine şahitlik eden, kültürel mirasın aktarımını sağlayan aynı zamanda öncülük eden, kültüre yön veren örgütlerin başında gelir.

Dikkate değer bir diğer özellik okulun bürokratik bir kurum oluşudur. Bu durum okula dış baskılara karşı güvenlik sağarken diğer yönden bürokrasinin kalıplaşma, rutinleşme gibi engellerini de getirebilir.

Benzer şekilde Erdoğan'a (2011) göre okullar sahip olduğu amaçlar, insan kaynakları, yapılan işler açısından farklı sektörlerdeki herhangi bir işletme gibi değildir. Her şeyden önce eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçları açık ve kesin değildir. Bu sebeple kolayca gözlenemeyen, bilgi, beceri ve davranışların hedef kitlelerinde ne ölçüde kazandırıldığını ölçmek ve değerlendirmekte okullar için zorlaşmaktadır. Diğer yandan okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde eğitim dışı kurumlarla karşılaştırıldığında daha sık değişmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yönetici dokusunda yaşanan değişikliklerin sıklığı nedeni ile okullarda belli bir kültürün ve istikrarın oluşmasını sağlamak oldukça güç olabilir. Ayrıca Erdoğan (2000) örgütte bulunan bireylerin üstlendikleri roller, teknoloji ve çevre arasında uyumunun önemini vurgulamış, okulun amaçlarının okul içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulmalı ve hizmet sunduğu hedef kitleye çekici gelmesi gerektiğine değinmiştir.

Erdoğan (2000) okulda etkili bir örgütsel yapı kurulması ve geliştirilmesi için öncelikle okuldaki rollerin doğru belirlenmesi, sorumlukların adil dağıtılması, koordine çalışabilmesi amacıyla yönetim hiyerarşisinin olması aynı zamanda okulla ilgili politika ve kuralların şeffaf olmasının önemli ön koşullar olduğunu belirtmiştir.

### **2.3.2. OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ TANIMLAMALAR**

Eğitimciler 100 yılı aşkın süredir okul iklimi olgusunu kullanmaktadır ancak 1950'lerden sonra araştırmacılar daha sistemli olarak bu kavramı incelemeye başlamışlardır. Okul iklimini bilimsel açıdan değerlendirebilen ölçüm araçlarının geliştirilmesi bugüne kadar büyüyen gelen bu alanda bir araştırma geleneği doğmasını sağlamıştır. Perry (1908) okul iklimi kavramını açık bir şekilde ilk defa kullanan ve okul iklimi olgusunun öğrencileri ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini tartışan ilk eğitimci olmuştur. Daha sonra Dewey (1927) okul iklimi hakkında açıkça yazmamış olsa da, okulun demokratik yurttaşlar yetiştirmek için beceri ve bilgi geliştirmeye odaklanması gerektiği fikrine odaklanarak okulun ne tür bir ortam veya iklime sahip olması gerektiğine değinmiştir. Ancak ampirik temelli

kapsamlı ilk okul iklimi araştırması, Halpin ve Croft'un (1963) okul ikliminin öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi üzerindeki etkisini sistematik olarak incelemesi üzerine olmuştur. İlk yıllarda yapılan okul iklimi araştırmaları ise, okulun fiziki yapısı, büyüklüğü gibi gözlemlenebilir özelliklere daha fazla odaklanma eğilimindedir (Anderson, 1982).

Okul ikliminde evrensel olarak kabul görmüş bir tanım yoktur. Uygulayıcılar ve araştırmacılar, okulun atmosferi, duyguları, tonu, karakteri gibi bir dizi terim kullanırlar (Freiberg, 1999; Homana, Barber ve Torney-Purta, 2006). Okul iklimi, insanların okul yaşamı deneyimlerine dayanmakla birlikte değerleri amaçları, normları, bireysel ve toplumsal ilişkileri, müfredat uygulamalarını ve organizasyonel oluşumları bir bütün olarak kapsar (Cohen vd., 2009). Bununla birlikte, okul iklimi bireysel deneyimlerden daha fazlasıdır. Herhangi bir kişinin deneyiminden daha büyük olan bir grup olgusudur. Okul iklimi veya okulun karakteri, okul yaşam alanlarını (örneğin, güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme, çevre) ve daha büyük organizasyonel örüntüleri (örneğin, ötekileştirici ya da birleştirici olma, ortak bir vizyonun varlığı, sağlıklı veya sağlıklı tutumlar) bir bütün olarak kapsar (Cohen vd., 2009).

Olumlu bir okul ortamı, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gençlik gelişimini ve öğrenmeyi teşvik eder. Okulun tüm paydaşları ortak bir okul vizyonunu geliştirmek ve yönlendirmek için iş birliği yaparlar. Olumlu bir okul ortamı öğrencilerin genel mutluluk ve iyi oluşlarını pozitif yönde etkilerken (Modin ve Östberg, 2009) aynı zaman da onların riskli davranışlar gösterme ve tehlikeli gruplara dahil olma ihtimallerini de azaltmaktadır (Klein, Cornell ve Konold, 2012). Okul ortamında sevildiğini ve değer verildiğini hisseden bir öğrencinin öğrenme motivasyonu ve okula bağlılığı daha fazladır. Güdülenme ve bağlılığın artmasına paralel olarak öğrencinin akademik performansı ve öğrenme sürecinin niteliği de olumlu etkilemektedir (Atik ve Güneri, 2016). Çağırğan ve Poyraz'ın (2018) öğretmenlerin yüksek motivasyona ve öz-yeterlik duygusuna sahip olmasının daha sonraki yıllarda iletişimde bulunacakları öğrencilerini de olumlu etkileyeceğini vurgulamıştır. Araştırmalar, olumlu bir okul ortamının öğrencilerin öğrenme yeteneklerini desteklediğini ortaya koymuştur. Olumlu bir okul iklimi, işbirlikli öğrenmeyi, grup uyumunu, saygıyı ve karşılıklı

güveni teşvik eder. Bu tutum ve değerlerin öğrenme ortamını doğrudan iyileştirdiği araştırmalar ile desteklemektedir (Connolly vd., 1998; Finnan, Schnepel ve Anderson, 2003).

Bir okuldaki öğretmenler öğrencilerin okul iklimi algısını pozitif ya da negatif yönde inşa etme açısından büyük bir role sahiptir. Erdoğan ve Cüceloğlu (2013) öğretmenlerin sahip olması gereken temel değerlerin hakikat saygısı ve sevgisi, sınırlar ve topluluk bilinci, şevkle gayret etmek, sevgi, güven, hizmet etme bilinci, şükür duygusu, iç huzur, denge, empati, adalet, dürüstlük ve iş birliği olduğunu vurgulamışlardır. Hiç şüphesiz bu değerlerin önemsendiği ve içselleştirildiği bir okul ortamında öğrencilerin bilgiye, hakikate ve insanlığa katkı sağlama ve iyi insan olma motivasyonu daha yüksek olacak, biz bilinci ile yoğrulan bu kültürde güçlü, sağlam ve dayanıklı yetişkinliğin tohumları atılacaktır. Öğrencisine değer veren bir öğretmenin sınıfında eğitim alan öğrenciler kendilerini sınıfa ait, okula bağlı ve önemsenmiş hisseder. Olduğu gibi kabul edildiğini, değerli olduğunu, kendisine güvenildiğini ve doğal olarak sevildiğini fark eder (Erdoğan ve Cüceloğlu, 2013). Öğrencide bu olumlu duygu ve düşünceleri besleyen bir öğretmen vizyon sahibi olmasının yanı sıra sağlıklı öğrenciler yetiştirmek amacıyla işinde de hassastır. Vizyon sahibi öğretmenliği Erdoğan (2002) üç öğretmen metaforu üzerinden şu şekilde açıklamıştır. Öğretmenlere yaptıkları öğretmenliğin ne ile ilgili olduğu sorulduğunda birinci öğretmen matematik dersi kapsamında denklemler konusunu işlediğini, ikinci öğretmen daha geniş bir perspektiften bakarak problem çözme becerileri kazandırdığını, üçüncü öğretmen ise ileri görüşlü bir yaklaşımla gelecekte ülke kalkınmasında çok önemli rol oynayacak bilim insanlarının alt yapısını kurduğunu anlatarak soruyu yanıtlar.

Haynes, Emmons ve Comer'a (1993) göre okul iklimi, okul ile temas eden tüm bireylerin (öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticileri ve diğer okul personeli) arasındaki etkileşimin kalitesidir. Okul iklimini ele alan bir çok araştırma söz konusu olgunun üç temel dinamik üzerinde inşa edildiğini savunmuştur (Furlong vd., 2005; Wilson, 2004; Griffith, 2000). Bu dinamikler; (1) düzen, disiplin ve güvenlik, (2) öğretmen ve öğrenci ilişkileri ve (3) okul kurallarında adalet, eşitlik ve açıklıktır.

Okul ikliminin temel taşları olarak görülen bu etmenler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu adil, şeffaf, güvenli ve iyi ilişkiler kurabildiği bir okul ortamının verimliliği

arttırmada ve öğrencilerin sosyal gelişimi ve akademik başarılarına yardımcı olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Daha bütünsel bir bakış açısı ile okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler, okul idari personeli ve ebeveynler gibi tüm paydaşların standartlarını, amaç ve değerlerini, kişilerarası ilişkileri, eğitim, öğretim ve liderlik uygulamalarını ve bu örgütsel yapıyı oluşturan bireylerin okul yaşantısıyla ilgili deneyimlerine dayanmaktadır” (Pickeral vd. 2009).

Okul yaşamının doğası, içinde faaliyet gösterdiği bölge ve topluluktan (yerel ve ulusal çapta) doğal olarak etkilenir. Çok boyutlu ve karmaşık tüm içsel deneyimlerimiz ve dışsal faktörler okul yaşamında kolektif okul deneyimlerimizi şekillendirir. Okul yaşamının kalitesini ve niteliğini etkileyen parametrelerin tek bir listesi bulunmamasına rağmen, neredeyse tüm araştırmacılar okul iklimini açıkça belirleyen dört boyut olduğu konusunda hem fikirdir. Bu boyutlar güvenlik, ilişkiler, öğretim ve öğrenme ve (dış) çevre olarak adlandırılmaktadır (Cohen vd., 2009).

Okuldaki ilişkilere yön veren ve sınırların varlığına vurgu yapan *güvenlik* boyutu (a) fiziksel ile (b) Sosyal ve Duygusal alanları içine alan iki ayrı başlık altında değerlendirilir. Okul ikliminin bir diğer boyutu olan *öğrenme ve öğretme* ise (a) öğrenim kalitesi, (b) Sosyal ve duygusal Öğrenme, (c) Mesleki Gelişim ve (d) Liderlik başlıkları altında ele alınmıştır. Okula karakter katan, okulun ruhunu şekillendiren ve okul iklimine dair algıyı büyük oranda etkileyen *İlişkiler* boyutunda ise (a) Farklılıklara Saygı, (b) Okul Topluluğu ve İşbirliği ve (c) Ahlak ve Bağlılık kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Son olarak okulun fiziksel özelliklerine vurgu yapan *Dış Çevre* alt boyutunda bir kurum olarak okulun Çevresel ve Yapısal özelliklerinin okul iklimine etkisi ele alınmıştır. Kısaca okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayan temel unsurların güvenlik algısı, kurallar ve yaptırımlar, öğretim kalitesi, bireyler arası ilişkiler ve çevresel koşulların eşgüdümlü olarak ortaya koyduğu nitel ve nicel özellikler olduğu düşünülebilir. Tüm bu unsurlar Tablo 2-3'te ayrıntılı olarak incelenmektedir.

### **Tablo 2-3: Okul İkliminin Dört Temel Boyutu**

---

#### **1.Güvenlik**

**a)** Fiziksel Güvenlik (örneğin, kriz ve risk planları; açıkça ifade edilen okul kuralları; şiddet davranışına yönelik açık ve tutarlı ihlal yanıtı; okuldaki bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri,



**b) Sosyal ve duygusal Güvenlik**(bireysel farklılıklara ilişkin tutumlar, zorbalığa karşı öğrencilerin ve yetişkinlerin tutumları, okulda öğretilen çatışma çözme yöntemleri ve okul kurallarına olan inanç)

---

## **2. Öğretme ve Öğrenme**

**a) Öğretim Kalitesi** (öğrenci başarısı için yüksek beklentiler; tüm öğrenme stillerini ödüllendirme ve gerektiğinde öğrenciye yardım etme; gerçek hayatla bağlantılı öğrenme; övgü / ödül kullanımı; derse katılım için fırsatlar sunma; öğretim yöntemlerinde çeşitlilik; öğrenmeye liderlik etme; yaratıcılığa değer verme)

**b) Sosyal ve Duygusal Öğrenme** (sosyal-duygusal ve akademik öğrenmeye değer verilmesi; farklı zeka türlerinin takdir edilmesi; farklı disiplinler arası bağlantılar kurma)

**c) Mesleki Gelişim** (öğrenme ve sürekli gelişimi desteklemek için kullanılan yöntemler, veri odaklı kararların alınması, okul sistemlerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin yararlı olduğunu hissetmesi)

**d) Liderlik** (Vizyon sahibi olma; idarenin erişilebilir ve destekleyici olması; idarecilerin okul personelini ödüllendirmesi)

---

## **3. İlişkiler**

**a) Farklılıklara Saygı** (öğretmenler, idareciler, personel ve öğrenciler arasında pozitif ilişkiler; öğrenciler arasında pozitif ilişkiler; ortak karar alma; ortak akademik planlama olanakları; kültürel çeşitliliğe değer verme; öğrencilerin söz hakkı olması, işbirlikli öğrenme, çatışma-şiddeti önleme; “hayır” diyebilme)

**b) Okul Topluluğu ve İşbirliği** (karşılıklı destek ve sürekli iletişim; okul kararlarında veli katılımı; öğrenme ve davranış konusunda ortak ebeveyn-öğretmen normları; öğrenci aile yardımı programları)

**c) Ahlak ve Bağlılık** (yetişkinle yakın bağ kurabilmesi; öğrenciler / personel okul ve okul toplumu hakkında olumlu hissetme)

---

## **4. Dış Çevre**

**a) Çevresel-Yapısal Özellikler** (okulun fiziksel ortamının temiz ve ferah olması, estetik niteliği ve büyüklüğü, okulda müfredat ve müfredat dışı sunulan faaliyetler gibi unsurları içermektedir)

---

Cohen vd., 2009

Bununla birlikte, okul iklimini inceleyen kuram ve çalışmalar iklim tipleri sınıflandırmalarında hem ortak yönleri hem de farklılıkları vurgulamaktadır. Alan yazında İklim profillerinin açıklandığı bazı modeller aşağıda paylaşılmıştır.

**Tutarlı ve Tutarsız İklimler:** Wyne (1980), bu sınıflandırmayı yüzlerce okuldaki ayrıntılı örnek olay incelemelerine dayanarak önermiştir. Ancak bu iklim portresi katılımcıların okullarıyla ilgili algılarına değil, dış gözlemcilerin belirli etkinliklere ilişkin değerlendirmelerini temel almıştır.

**Açık ve Kapalı İklimler:** Halpin ve Croft (1963) öğretmen ve yönetici algılarının da ölçüldüğü bir ölçüm aracı kullanarak okul iklimini altı farklı tipte sınıflandırmıştır. Bu model (a) açık, (b) özerk, (c) kontrollü, (d) samimi, (e) ataerkil ve (f) kapalı iklim türlerini içerir. Genel olarak, kapalı İklimler kuralları dikte eden, eleştirel, yeterince söz hakkı tanınmayan ilgisiz öğretmenler ve baskıcı müdürlere sahip olma eğilimindedir. Açık iklimler ise öğretmenler ve öğrencilerle sık ve olumlu etkileşimde bulunan liderlere ve birbirleriyle işbirliği yapan, çalışmaya istekli personele sahip olma eğilimindedir.

Sinclair (1970) okul iklimini beş iklim faktörüne göre sınıflandırarak kendi modelini geliştirmiştir: Bu iklimler;

(a) *Pratik İklimler:* Prosedürlerin, kontrolün, kişisel statülerin ve menfaatlerin önemli ve net bir şekilde tanımlandığı iklimlerdir.

(b) *Topluluk İklimleri:* grup refahı ve sadakati üzerinde durularak, dost, uyumlu, grup odaklı, destekleyici ve empatik değerlerin vurgulandığı iklimlerdir.

(c) *Farkındalık İklimleri:* kendini anlama, yansıtma, kimlik, yaratıcılık, insanlığın ve geleceğin refahını ön planda tutan iklimlerdir.

(d) *Özgünlük İklimler:* kibarlık, düşüncelilik ve özenli olma gibi nezaket kurallarını önceleyen asi, isyankârlık ya da riskli davranışların bulunmadığı iklimlerdir.

(e) *Bilim / İrfan İklimleri:* Akademik eğitimi ve başarıyı, entelektüel disiplini ve bilginin peşinde olan iklimlerdir.

## 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.4.1. SAĞLAMLIK İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sağlamlık alanında öncü çalışmaları ile tanınan Rutter, 1979 yılında Londra'nın kırsal kesimlerinde yaşayan anneleri akıl hastalığı tanısı almış 125 çocuk ile 10 yıl süren boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Yapılan değerlendirmelerin sonucunda araştırmacı şaşırtıcı şekilde bu çocukların önemli bir bölümünün annesinin durumundan görece daha az etkilendiğini gözlemlemiştir. Akıl sağlığını yerinde olmayan annelerin çocukları beklenenin aksine yaşamının ileriki yıllarında uyumsuz davranışlar sergilememiş ve benzer teşhislerle tanılanmamıştır. Rutter bu döngünün kırılmasının nasıl mümkün olduğunu sorguladığı araştırmasında bireysel farklılıkların ve eğitim yaşamının bilhassa okulların koruyucu faktör olarak arabuluculuk etkisini tespit etmiştir. Başarı duygusunu yaşatan, kişisel gelişimi destekleyen ve kişiler arası sosyal iletişimi arttıran okulların; çocuklarda akademik ve psikososyal gelişimini daha çok ve olumlu yönde desteklediğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde Garmezy (1984) risk altında olan çocukların zihinsel hastalığı olmayan annelerin çocuklarına kıyasla, daha az yetkinlik ve daha yıkıcı davranışlar gösterdiğini bulgulamıştır. Bununla birlikte, öğretmenler, akranlar ve okul kayıtları tarafından değerlendirildiği üzere risk altındaki birçok çocuğun, annesi sağlıklı olan ve risk faktörü olmayan çocuklar ile paralel yetkinlik düzeyleri sergilediğini ve normal gelişim gösterdiğini saptamıştır.

Alan yazında önemli araştırmalardan biri Werner ve Smith'in (1992) tarafından Hawaii'deki Kauai adasında kötü yaşam koşulları altında yetişmiş çocuklar üzerinedir. Araştırmacılar erken çocukluk yıllarında en az dört temel risk faktörü barındıran bir çevrede 1955 yılında doğan 201 çocuk ile boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Çeşitli riskler altında yaşayan çocuklar 18 yaşına geldiğinde aralarından üçte ikisi bahsi geçen ciddi sorunları yaşarken üçte biri yetkin ve uyum gösteren genç yetişkinler haline gelmiştir. Bu durum "sağlamlık" (resiliency) olarak tanımlanmıştır. Araştırmacılar kişiler arası bu farklılığa sebep olan faktörleri tespit etmek adına katılımcıların bireysel özelliklerini, aile dinamiklerini ve çevresel koşullarını detaylı olarak incelemişlerdir. "Sağlam" olmayı başaran çocuk ve ergenlerin koruyucu faktörleri analiz edildiğinde daha kolay bir mizaca sahip

oldukları, güçlü bir umut duygusu taşıdıkları, olumlu ilişkiler kurabildikleri ve daha iyi sorun çözme becerilerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca hayatlarında koşulsuz olarak onları kabul eden en az bir kişi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak, Werner ve Smith (1992) koruyucu faktörlere dayanan etkili müdahalelerin risk faktörlerinin etkisini azaltabileceğini veya ortadan kaldırdığını böylelikle sağlam bireyler yetişebileceğini ortaya koymuştur.

Alva (1991), Meksikalı Amerikalı 10. Sınıf lise öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında düşük sosyo ekonomik düzeyden gelmesine rağmen yüksek başarı gösteren “sağlam” öğrencilerin sahip olduğu ortak yaşam durumlarını özetlemiştir. Araştırmacı sağlamlık kapasitesi yüksek olan öğrencilerin (a) öğretmenlerinden ve arkadaşlarından daha çok sosyal destek gördüğü, (b) bir üst öğrenim kurumuna devam etmek için daha çok cesaretlendirildiği, (c) okulu eğlenceli bulduğu ve okul aktivitelerine aktif olarak katıldığı, (d) akranları ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirirken diğer yetişkinlerle daha az çatışma ve zorluk yaşadığı ayrıca (d) daha az aile çatışmaları ve zorluklara maruz kaldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Smokowski, Reynolds ve Bezrucco (1999) nitel bir araştırmada öğrencileri daha iyi bir performans gösterebileceğine inanan, bu inancı gerekli gördüğünde öğrencisi ile paylaşan, riskli davranışların erken belirtilerini fark eden ve alternatif başa çıkma stratejileri ile hızla müdahale eden, okul ve evle ilgili problemleri ilgi ile dinleyen ve çocuğun iyi bir gelecek inşa edebileceğine ve gelecekteki hedeflerine ulaşabileceğine inanmasına yardımcı olan öğretmenlerin akademik sağlamlığı önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Reyes ve Jason (1993) Chicago’da düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ve kırsal bölgede yaşayan başarılı İspanyol lise öğrencilerini, akademik başarıları düşük olanlardan ayıran koruyucu faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin 9. Sınıf devamlılık çizelgesi ve okul notları incelendiğinde 24 öğrencinin okul terki için yüksek risk altında olduğunu kalanların ise düşük risk taşıdığını tespit edilmiştir. Her bir katılımcı ile aile geçmişi, aile desteği, genel okul tatmini ve çete baskısı konularına odaklanarak yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analizinde okulu bırakma riski yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında şaşırtıcı şekilde sosyo ekonomik düzey, aile desteği ve aile katılımı açısından anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Bununla birlikte okulu bırakma riski düşük olan öğrenciler yüksek risk altında olan öğrencilere kıyasla belirgin şekilde okul tatminlerinin ve okula yönelik pozitif algılarının daha yüksek olduğunu raporlamışlardır. Ayrıca yüksek risk grubundaki öğrencilerin çete gruplarına davet edilme ve okula silah getirme sıklığı daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte okulu bırakma riski düşük olan öğrenciler yüksek risk altında olan öğrencilere kıyasla belirgin şekilde okul tatminlerinin ve okula yönelik pozitif algılarının daha yüksek olduğunu raporlamışlardır.

Gilligan (2002), istismara uğramış genç insanlarda esnekliği ve benlik saygısını çalıştığı araştırmasında olumlu nitelikleri teşvik etmenin önemini vurgulamıştır. Özellikle araştırmasında çocuğun bir öğretmenle olan yakın ilişkisi üzerinden olumlu benlik algısı geliştirebileceği konusuna dikkat çekmiştir. Öğretmenler ve okullar, yaşamları dönüştürme gücüne sahiptir. Esneklik araştırmalarında ortak bir bulgu, öğretmenlerin hem bir risk hem de koruyucu faktör olmasının mümkün olduğudur. Öğrencilere ihtiyaç duyduğu ilgi ve sevgi göstererek, dinleyerek ve duygularını anlamaya çalışarak destek verebilirler. Öğretmenlerin yüksek beklentileri sayesinde öğrenciler yapabileceklerine olan inançlarını korur ve bunun için mücadele ederler.

Cappella ve Weinstein (2001) lise öğrencilerinin akademik sağlıklarını yordayan değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, liseye düşük akademik başarı ile geçebilmiş okuma güçlüğü çeken öğrencilerin sadece küçük bir bölümünün temel seviyedeki bilgilerini orta ve ileri seviyelere çıkarabildiğini fark etmiştir. Bu küçük grubun özelliklerini incelediğinde akademik sağlamlığı arttıran etkenlerin cinsiyete göre kızlar lehine farklılaştığı, iç kontrol odağına sahip olma ve lisede akademik bir eğitim almakla yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Abolmaali ve Mahmudi (2013), İran'daki kız liselerinde eğitim göre öğrencilerin dahil olduğu bir çalışmada okul ikliminin ve sağlamlığın akademik başarıyı yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 374 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular; öğrencilerin akademik başarılarını yordamada sağlamlığın ve algılanan okul ikliminin etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Sağlamlık kavramı ülkemizde özellikle 2000’li yıllardan sonra araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Sağlamlık olgusu ile ilgili bir çok çalışmada kavramsal farklılıklar olduğu görülmektedir. Ülkemizde bu konu üzerinde inceleme yapılan araştırmalar da “resilience” terimini Türkçe karşılığı olarak “sağlamlık”, “yılmazlık” tercih edilirken başka bir kısım da ise “dayanıklılık” olarak ifade edilmiştir. Ülkemizde sağlamlık alanında yapılan birçok çalışma olmasına karşın bu araştırmanın değişkenlerinden birisi olan “akademik sağlamlık” olgusu üzerine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Bu alanda öncü çalışmalardan biri Gizir’in (2004) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmadır. Gizir bu çalışmada düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen sekizinci sınıf kademesine devam eden ortaokul öğrencilerinin akademik sağlamlıklarını belirleyen koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörleri araştırmıştır. Katılan öğrencilerin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf başarı ortalamaları “Akademik Başarı Ölçütü” olarak baz alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre evdeki yüksek beklentiler, okul içi ilişkilerde ilgi, arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve yüksek beklentiler yoksul öğrencilerin akademik sağlamlığını yordayan en temel çevresel koruyucu faktörler olduğu tespit edilmiştir. İçsel koruyucu faktörler açısından sonuçlar incelendiğinde ise yüksek eğitimsel beklenti, öğrencilerin akademik yeterlikleri konusundaki olumlu algıları, içsel denetim odağı, geleceğe dair umutlu olmak ve empatik bir anlayışa sahip olmak ile risk altındaki ergenlerin akademik sağlamlık düzeyleri arasında olumlu bir ilişki görülmüştür.

Eminağaoğlu (2006) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada, sokakta yaşayan çocuklarının psikolojik dayanıklılık düzeylerini ve koruyucu faktörleri incelemiştir. 12-16 yaş aralığındaki sokakta yaşayan yirmi yedi çocuğa ve kontrol grubu olarak seçilen aynı sayıdaki diğer çocuklara Rorschach Testi uygulanarak dayanıklılık düzeyleri hakkında değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, sokakta yaşayan çocukların akran ilişkilerinin dayanıklılık açısından önemli bir koruyucu faktör olduğunu göstermiştir. Çocukların, duygusal yakınlık kurmaya ve iş birlikli davranmaya daha meyilli olduğu saptanmıştır.

Kararımak (2007) doktora tezi kapsamında yaptığı araştırmada depremzedelerde duygusal ve bilişsel faktörler arasındaki ilişkilerin psikolojik sağlamlığa etkisini incelemiş ve psikolojik sağlamlığı açıklayan bir yapısal eşitlik

modeli test etmiştir. Araştırmanın örneklemini 1999 depremlerine maruz kalmış olan bireyler oluşturmuştur. Bilişsel ve duygusal faktörlerin (iyimserlik, mizaca bağlı umut, benlik saygısı, yaşam doyumu, olumlu duygular) psikolojik sağlamlıkla anlamlı düzeyde ilişkili olması modelin temel hipotezidir. Test edilen modeldeki sınınan olumlu kişisel faktörlerin hepsi dolaylı ya da doğrudan psikolojik sağlamlık düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca benlik saygısının ve psikolojik sağlamlığın iyi oluş ve akıl sağlığını yordayan iki önemli etken olduğu saptanmıştır.

Er (2009) tarafından ailesi parçalanmış olan ortaokul öğrencileri ile akademik sağlamlığın oluşmasına katkı sağlayan dışsal ve içsel koruyucu faktörlerin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada dışsal koruyucu faktörler arasında yer alan ailenin yüksek beklentileri, arkadaşlardan algılanan sosyal destek, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul-içi etkinliklere katılım boyutlarının öğrencilerin akademik sağlamlık durumlarını anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte içsel koruyucu faktörler arasında yer alan eğitimsel beklentiler, algılanan psikolojik özerklik ile işbirliği ve iletişim faktörlerinin de akademik sağlamlığı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Turgut (2015) tarafından Afyon Karahisar’’da 1022 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada gençlerin sağlamlık düzeyleri, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından ele alınmıştır. Elde edilen veriler lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığı anlamlı olarak yordadığını saptamıştır. Cinsiyet ve önemli yaşam olaylarına maruz kalmanın ise beklenilenin aksine lise öğrencilerinde psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olmadığı bulgulanmıştır.

Yavuz (2015) sosyo ekonomik düzeyi düşük ancak yüksek akademik sağlamlık gösteren üniversite sınavına girecek olan öğrencilerin yılmazlık özelliklerini okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışma, Ankara’da eğitim alan Anadolu liselerinin son sınıfında okuyan öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ekonomik bakımdan dezavantajlı bölgelerde yaşamasına karşın yüksek başarı elde eden öğrencilerin sağlamlıklarını, bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek değişkenlerinin anlamlı olarak yordadığı, cinsiyet ve okula bağlanma değişkenlerinin ise manidar olarak yordamadığı görülmüştür. Ayrıca ölçülen değişkenlerin yüksek

akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık puanlarının yaklaşık %42'sini açıkladığı saptanmıştır. Akademik başarı farklılıkları olan öğrenciler arasında bilişsel, okula bağlanma ve algılanan sosyal destek değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştı ancak cinsiyet değişkeni bakımından, kızların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uz Baş ve Yurdabakan (2016) farklı kademelerdeki ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık ve okul iklimi algılarının yaşam doyumu ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma İzmir'de 10 ve 14 yaş grubu arasından seçilen toplam 254 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik sağlık yetisi ve algılanan okul ikliminin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik sağlık ve okul iklimi puanları, öğrencilerin yaşam doyumu puanlarındaki varyansın yaklaşık olarak %33'ünü açıklamaktadır.

Fırat (2018) Türkiye'nin doğusunda yoksunluk içindeki çeşitli risk faktörleri barındıran bir bölgede yaşayan çocukların problem davranışlarını saptamayı ve bu çocukların sağlık, duygu düzenleme ve sosyal başarı seviyelerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 95 çocuk katılmıştır. Çalışma sağlık düzeyleri daha yüksek olan çocukların daha az kırgınlık saldırganlık ve ani olumsuz duygu değişimi sorunları ile karşılaştıklarını göstermiştir. Araştırma travmanın etkilerini henüz atlatamamış çocukların daha çok duygusal semptom, davranış bozukluğu, hiperaktivite, yaşlılarıyla problem yaşama, kırgınlık ve saldırganlık, kaygı, ani olumsuz duygu değişimi problemleri yaşadıklarını göstermiştir. Buna ek olarak, çalışmada özellikle okul ortamındaki akran ve öğretmenlerle olan ilişkilerde önemli bir değişken olan olumlu sosyal davranış yetkinliği, sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Kısaca son yıllarda sayıları önemli ölçüde artan birçok araştırma; pozitif okul ikliminin, öğretme ve öğrenme davranışını etkilemenin yanı sıra, risk faktörlerini azaltma arasında kuvvetli bir bağ olduğunu göstermektedir. Bilhassa çeşitli araştırmalar, etkili risk önleme ve öğrenci sağlığını geliştirme çabalarının güvenli, özenli, katılımcı ve duyarlı okul iklimi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Berkowitz ve Bier, 2005; Catalano vd.2004, Turgut, 2015; Yavuz, 2015)



### 2.4.3. OKUL İKLİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul iklimi alanında yapılan erken dönem araştırmalarda okul iklimi, öğrenci başarısındaki değişime katkıda bulunan okulların gözlenebilir niceliksel özellikleri olarak tanımlanmıştır (Anderson, 1982). Bu araştırmalar, mevcut kaynakların niteliğinden ziyade niceliğini baz almış (örn. kütüphanedeki kitap sayısı, öğretmen mevcudiyeti ya da okulun fiziksel özellikleri) ve okullar arasındaki sosyal parametrelerin öğrenci başarısı için göreceli olarak önemsiz olduğu sonucuna varmışlardır (Good ve Weinstein, 1986; Purkey ve Smith, 1983). Okul iklimi araştırmaları daha sonraki süreçte okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerin örgütsel davranışları gibi daha soyut özellikleri odak noktasına almışlar ve bu özelliklerin okul ortamının kilit unsurları olduğunu öne sürmüşlerdir (Halpin ve Croft. 1963; Anderson.1982, Good ve Weinstein, 1986, Purkey ve Smith, 1983).

Okul iklimi ile ilgili alan yazınının önemli bir bölümü, öğrencilerin okul iklimi algılarının akademik başarıdaki rolünü araştırmaktadır (Good ve Weinstein. 1986; Voight vd. 2015). Öne çıkan bazı bulgular algılanan okul ikliminin benlik saygısından (Hoge vd. 1990) psikopatolojiye (Kasen. Johnson. ve Cohen. 1990) kadar geniş bir etki yelpazesi olduğunu göstermektedir.

Eliot ve meslektaşları tarafından Amerikanın Virgiana eyaletinde 7318 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleşen büyük ölçekli bir çalışmanın bulguları, okul personelinin destekleyici olarak algılandığı durumlarda öğrencilerin zorbalık ve şiddet tehditleri karşısında yardım almaya yönelik olumlu tutum gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca okul personelinin destekleyici bir iklim sağlama çabalarının, öğrencileri zorbalık ve şiddet tehditlerinden koruma konusunda önleyici bir yaklaşım ve potansiyel olarak etkili bir strateji olduğunu göstermektedir (Eliot vd., 2010). Okul ikliminin olumsuz algılandığı ortamlarda ise ergenlerin hüsrana uğraması, agresif davranmasının akran reddini tecrübe etme olasılığını arttırdığı ve bu durumun da çevresel risk faktörlerini tetiklediği saptanmıştır (Mikami vd., 2005; Epstein, 1995). Benzer bir şekilde Pickett ve arkadaşları (2008) Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ortaokul ve lise öğrencilerini saldırganlık düzeyleri açısından kıyasladıkları çalışmasında çevresel risk faktörleri arttıkça fiziksel saldırganlığın da arttığını ve ABD'nin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bununla birlikte, olumlu sosyal etkileşimin ve psikolojik

sağlamlığı arttıran koruyucu faktörlerin saldırganlığı azaltmada önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Hopson ve Lee (2011), dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiş ancak dezavantajlı öğrenciler olumlu bir okul iklimi algıladığında okul notlarının daha yüksek gelirli ailelerden gelen akranlarıyla daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Voight ve arkadaşları (2015), Kaliforniya'daki ortalama 900 okuldan yaklaşık 500.000 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen büyük ölçekli bir araştırmada, aile yapısından bağımsız olarak (iki ebeveynli veya tek ebeveynli) pozitif bir okul iklimi ve akademik performans arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuçlar, okul ikliminin risk altındaki dezavantajlı öğrenciler için önemli bir koruyucu faktör olduğuna işaret etmektedir.

Birçok çalışmada okul ikliminin alt boyutlarından biri olarak değerlendirilen okul bağlılığı ve aidiyeti duygusunun ergenlik döneminde önemli olduğu vurgulanmıştır. Örneğin, ergenlerin okul bağlılığı düzeyleri, riskli davranışlara daha az müdahil olma (Resnick vd., 1997) ve akademik motivasyonun daha yüksek olması (Brooks, Brooks ve Goldstein, 2012) ile ilişkilendirilmiştir.

Benzer şekilde Roeser ve arkadaşlarının 2000 yılında 238 Hollandalı 7. Sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları ergenlerin okul iklimine ilişkin algılarının pozitif olması akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Hoge ve meslektaşlarının (1990) 6 ve 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin katılımı ile boylamsal gerçekleştirdiği çalışmada okul ikliminin alt boyutlarından olan öğretmenlerden olumlu geribildirim ve okula bağlılık düzeylerinin genel benlik saygısı ve akademik benlik saygısı değerleri ile paralel olarak arttığını gözlemlemiştir.

Welsh (2000) Philadelphia'da 6.,7. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin davranış sorunlarının okul iklimi ve bir takım demografik değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Olumsuz, işlevsel olmayan öğrenci davranışlarının okullarda farklılaşan düzeyde görüldüğü ve okulun güvenli olarak algılanması ile bu tür davranışların yaşanma sıklığı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yoksunluk, işsizlik ve şiddetin yoğun olduğu

dezavantajlı bölgelerde özellikle yoksulluğun yaygın olduğu yerel bölgelerde öğrencilerin olumsuz davranışları ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, olumlu sosyal etkileşimin fiziksel saldırganlığı engelleyen veya olumsuz çevresel etkilere karşı psikolojik sağlamlığı artıran koruyucu faktörler olarak hizmet ettiği vurgulanmıştır.

Bryk ve Schneider (2002) Chicago’da 400’den fazla ilköğretim okulunun dahil olduğu yaklaşık on yıl süren yoğun vaka çalışması ile boylamsal bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacılar; okul müdürleri, öğretmenler, ebeveynler ve topluluk liderleri ile düzenli aralıklarla görüşmeler yapmış, toplantılarını, etkinliklerini ve sınıf ortamlarını gözlemlemişlerdir. Araştırma bulguları okul içi ilişkilerdeki güven dinamiğinin, reform çabalarını nasıl etkilediğini göstermiştir. Araştırmacılar, ilişkisel güveni yüksek olan okulların (okul topluluğunun üyeleri arasında iyi sosyal ilişkiler) öğrencilerin başarısını artıracak değişiklikler yapma ihtimalinin daha yüksek olduğunu kanıtlamıştır

Martin ve Marsh (2009) tarafından Avustralyalı 402 lise öğrencisinin katılımı ile yürütülen bir çalışmada akademik sağlamlığın eğitimsel ve psikolojik unsurlar ile ilişkileri test edilmiştir. Akdemi sağlamlık ile ilişkili olan psikolojik unsurlar öz yeterlilik, kontrol, planlama, düşük anksiyete ve süreklilik olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan yol analizlerine göre akademik sağlamlığın eğitim ve öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlerden okuldaki zevk alma, sınıfa katılım ve genel özgüven değişkenlerini yordadığı görülmüştür.

Jia ve arkadaşları (2009) tarafından Çin ve ABD’deki ergenlerin okul iklimi algılarının farklı alt boyutlarını (öğretmen desteği, öğrenci-öğrenci desteği ve sınıfta özerklik olanakları) ve bu boyutların psikolojik ve akademik uyum arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çin’de yaş ortalaması 12 olan 706 ortaokul öğrencisi ve New York’tan 709 ortaokul öğrencisini kapsayan geniş ölçekli bir araştırma yürütülmüştür. Bulgular, Çin’deki öğrencilerin, sınıfta ABD’deki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğretmen desteği, öğrenci-öğrenci desteği ve sınıfta özerklik olanakları algıladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğretmen ve akran desteği algılarının ergenlerin benlik saygısı ve akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkisi aynı zamanda depresif belirtiler ile de negatif yönde ilişkisi bulunmuştur.

Loukas ve arkadaşları (2010) tarafından Texas’da yürütülen ve 476 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışmada algılanan olumlu okul ikliminin davranış problemlerinin yaşanma sıklığını azaltırken, olumsuz aile ilişkilerinin istenmeyen etkilerinde de telafi edici bir mekanizma olarak işlev gördüğünü saptamıştır. Bulgular, erken ergenlikte yaşanan davranış sorunları için okula bağlılığın ve olumlu okul ikliminin koruyucu bir faktör olarak olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Aldridge ve arkadaşları tarafından 2016 yılında 2202 Avustralyalı lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin okul iklimi algılarının refah duygusu, psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki incelenmiş ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Fan, Williams, ve Corkin (2011) tarafından sosyal ve akademik açıdan risk altında bulunan ve farklı etnik kökenlerden gelen Amerika’daki öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin cinsiyet ve ırklarının okul iklimi algılarıyla ilişkili olduğunu ileri süren araştırmaları doğrulamışlardır (Griffith, 2000; Koth, Catherine ve Leaf, 2008). Ayrıca risk altındaki öğrencilerin bu koşullara maruz kalmayan öğrencilere kıyasla okul iklimi algılarının olumsuz yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma, ebeveynlerin eğitim seviyesi, ailede okul terki, ebeveynin Amerika Birleşik Devletleri dışında doğmuş olma ve öğrencinin okulda davranış problemleri göstermesini içeren bazı yaşam durumlarının algılanan okul düzeni, güvenliği ve disiplinini etkileyen önemli göstergeler olduğunu ortaya koymuştur. Tek ebeveynli bir aileden gelen ve okulda davranış problemleri sergileyen öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini daha olumsuz algıladığı görülürken benzer şekilde disiplin problemi yaşayan öğrenciler de okul kurallarının daha az adil ve belirsiz olduğu yönündeki değerlendirmelerini paylaşmışlardır.

Güvensiz okul ikliminin önündeki en büyük engellerden biri olan zorbalık ciddi bir halk sağlığı sorunudur. Sağlık Kaynakları ve Hizmetleri İdaresi (HRSA) tarafından “Ulusal Zorbalık Kampanyası” üzerine yapılan araştırmalar, ABD’deki öğrencilerin yüzde 25’inin zorbalığa maruz kaldığını göstermiştir (Melton ve ark, 1998). Zorbalıktan korktukları için herhangi bir günde Amerika genelinde 160.000 öğrencinin okula gitmekten kaçınarak evde kalmayı tercih ettiği görülmüştür (Nansel ve ark. 2001). Ayrıca büyüyen siber zorbalık eğilimi, bilgisayarlar ve cep telefonları aracılığıyla evlerinde dahi öğrencilerin zorbalığa maruz kalmasına neden olmaktadır.

Her üç ergenden en az biri çevrimiçi olarak ciddi şekilde tehdit edildiğini ve gençlerin yüzde 60'ı çevrimiçi zorbalığa katıldığını bildirmiştir (Thapa, Cohen, Higgins ve Guffey, 2012).

Niehaus, Tudasil ve Rakes (2012) tarafından yoksul mahallelerden ve farklı etnik kökenlerden gelen 6. Sınıf ortaokul öğrencilerin okul iklimi algısı (öğrencilerin okul desteğini algılamaları ve olumlu bir ilişki içinde oldukları yetişkinlerin sayısı) ve akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine boylamsal bir araştırma yürütülmüştür. Veriler, büyük bir devlet okulu bölgesindeki iki farklı ortaokula devam eden 330 altıncı sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin okul iklimi algılarının altıncı sınıf yılı boyunca önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Ancak, altıncı sınıf boyunca okul desteğinde daha az düşüş bildiren öğrenciler yılsonunda okul desteğinde daha fazla düşüş olduğunu bildiren öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarı elde etmişlerdir. Bu çalışma öğrencilerin pozitif bir algı ile okula başladıklarını ancak zamanla olumsuz okul deneyimi ve yetersiz okul desteğinin bu algıyı negatif yönde etkilediği görülmüştür.

Öğrenciler tarafından olumlu algılanan okul iklimleri, okula aidiyet ve bağlılık duygusunu geliştirmeye katkılarından dolayı ergenleri duygusal ve davranışsal sorunlardan koruyabilir (Baker, 1998). Bu tür ortamlar, olumlu akran ilişkilerini maksimize ederken olumsuz davranışları örneğin saldırganlığı ya da dışlanmayı en aza indirebilir. Gelişim çağındaki çocuk ve gençlerin önemli psikolojik ihtiyaçlarından birisi de bir gruba ait olma ve kabul edilmedir. Okul ortamında bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlayan ise olumlu okul iklimidir (Osterman, 2000).

Okul değişkenine ek olarak, psikososyal ve demografik özelliklerin ele alındığı araştırmalarda öğrenci algılarının ne yönde ilişki gösterdiği incelenmiştir. Araştırmacılar azınlık kökenli öğrencilerin (Koth vd., 2008; McNeely, vd., 2002) ve erkek öğrencilerin (Griffith., 1999; Koth vd., 2008; Verkuyten, 2002) okul iklimini daha olumsuz değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde bulunan, akademik ve sosyal risk altında bulunan okullarda öğrenme güçlüğü çeken ve / veya problemleri davranış sergileyen öğrencilerin okul iklimi algılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır.

Benzer şekilde ülkemizde de okul iklimi alanında yapılan çalışmalar 2000’li yıllardan sonra daha çok alanyazında yer almaya başlamıştır. Çalık ve arkadaşları (2009), araştırmalarında okul iklimi, prososyal davranışlar (faydacı ve özgeci yardım), temel psikolojik ihtiyaçlar ve bazı demografik değişkenlerinin öğrencilerin zorbalık statülerinden (zorba ve kurban) birinde bulunma olasılıklarını araştırmışlardır. Araştırmaya Ankara ilinde 2007 – 2008 öğretim yılında 456 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda dikkat çekici şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorbalığa başvurdukları bulgulanmıştır.

Yıldız ve Sümer (2010) Ankara’da okul iklimi, çevresel risk ve çevresel güvenlik algısının öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ne ölçüde yordadığını araştırmıştır. Çalışmaya ortaokul kademesinde eğitimine devam eden 400 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda; yaş, cinsiyet, çevresel risk algısı, çevresel güvenlik algısı ve okul iklimi algısının ergenlerin saldırgan davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir bulgu; okul iklimi algısının, çalışmada katılımcıların öğrencilerin saldırganlık düzeyini yordayan en güçlü değişken olmasıdır. Okul iklimini olumlu ve destekleyici olarak algılayan öğrencilerin saldırgan davranışlara daha az başvurdukları bir diğer araştırma bulgusudur.

Arastaman ve Balcı’nın 2013 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmada lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlığı ile okul bağlılığı, öğretmen tutumları, aile ve akran desteği gibi bazı koruyucu faktörler arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Ankara merkez ilçelerinden 24 genel ve anadolu lisesinden 509 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre öğrencilerin sağlamlık algıları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, babaların eğitim düzeyi, aile geliri gibi demografik değişkenler ve akademik başarı düzeyi / not ortalaması ve devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Not ortalaması ve devamsızlık, öğrencinin sağlamlığını öngören en önemli demografik değişkenler olarak bulunmuştur. Ayrıca yazındaki diğer araştırmalara paralel olarak öğrencilerin sağlamlık özelliğine sahip olma ile ailelerinden ve akranlarından algılanan destek arasında manidar bir korelasyonun varlığı ve bu değişkenlerin öğrencinin esnekliğinin önemli belirleyicileri olmasıdır.

Bahçetepe ve Giorgetti (2015) tarafından ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup

olmadığı incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul ikliminin alt boyutları olan “Destekleyici Öğretmen Davranışları” ve ”Başarı Odaklılık” ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşerek, sağlıklı bir okul ikliminin öğrencilere nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve dolaylı olarak akademik başarının yükseldiğini doğrulamıştır.

Ertem (2015) tarafından yüksek lisans çalışması kapsamında Ankara’da yürütülen bir çalışmada velilerin okul iklimi algısı ve veli katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ankara’daki ilk ve ortaokul öğrencilerinin velileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma bulguları velilerin okul iklimi algısı ve okula katılım arasında pozitif yönde manidar bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmada okul ve aile arasındaki bağın kuvvetli olmasının okulun genel atmosferine pozitif etkisi vurgulanmıştır.

Yıldırım (2017) doktora çalışması kapsamında Ankara’da liseye devam eden öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul iklimi algısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının lise mezunu, lise mezunu annelerin çocuklarının ise ilkokul mezunu annelerin çocuklarından akademik açıdan daha başarılı oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde üniversite mezunu babaların çocuklarının lise mezunu, lise mezunu babaların çocuklarının ise babası ilkokul mezunu olan çocuklardan başarıları daha yüksek bulunmuştur. Okul türleri özelinde bakıldığında Anadolu liseleri, meslek liselerine göre, meslek liseleri ise genel liselere göre daha başarılı bulunmuştur. Aile gelirlerinin 3000 ve üzerinde olan öğrencilerin başarıları diğer gelir gruplarındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ayrıca güvenlik algılarının daha olumlu olduğu yönündedir. Hayatta kendini güvende hisseden öğrencilerin çoğunluğu okulda da kendini güvende hissetmektedir. Benzer şekilde hayatta kendini güvende hisseden öğretmenlerin çoğunluğu okulda da kendini güvende hissetmektedir.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

### **3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Farklı okullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modellerinden yordayıcı ilişkisel araştırma deseni iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar (Creswell, 2014). Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz. Ancak, araştırmacılara bu konuda bazı ipuçları verir (Karasar, 2005). Ayrıca çalışmada yordayıcı ilişkisel tarama modeli deseninden yararlanılmıştır. Değişkenlerden birinden hareketle diğer değişkenlerin yordanmaya çalışıldığı araştırmalar, yordayıcı ilişkisel tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### **3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Fatih ve Zeytinburnu ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğrenim gören toplam 6308 ortaokul öğrencisinden meydana gelmektedir. Bu araştırmada örneklem seçiminde Mili Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlik gösteren hizmet bölgeleri ve hizmet alanları sınıflandırması temel alınmıştır. MEB'in tasnifine göre okullar yukarıda belirtilen kriterler gözetilerek en iyiden en zayıfa doğru olmak üzere 1'den 6'ya kadar kategorilendirilmiştir. Bu sınıflandırmaya Tebliğler dergisinde yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği eki Ek-2 Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi"nden ulaşılabilir. Bu örneklemin seçiminde kriter olarak alınan bir diğer ölçüt ise Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı (TÜİK) 2018 Nisan ayı enflasyon oranlarına göre ilan edilen açlık ve yoksulluk sınırıdır. TÜİK verilerine göre araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde



dört kişilik bir ailenin asgari geçim haddi (yoksulluk sınırı) 5 bin 624,85 TL olarak belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %86,8'inin aile gelir düzeyinin ise 5.000 lira ve altında olduğu görülmektedir. Gelir durumu daha iyi olan öğrencilerin ise dezavantajlı bir bölgede eğitim almalarından dolayı çevresel risk altında olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin nedeni ise gelişimsel açıdan ergenlik döneminin zorlayıcı yapısı ve bir üst öğrenim kurumunda nitelikli bir liseye girebilmek için yüksek puan alma kaygısının bireyin yaşamındaki stres faktörlerini artırmasıdır. Yavuzer'e (2005) göre ergenlik dönemi merak ve arayışın, gücü denemenin ve sınır yaşantıların yaşandığı, bireyin psikolojik açıdan zayıf ve savunmasız olduğu tehlikeli bir dönemdir.

Tüm bu kriterlerin doğrultusunda araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde Zeytinburnu ve Fatih ilçesinde 5. Hizmet bölgesinde olan, yüksek göç alan, sosyo ekonomik düzeyi düşük ve dezavantajlı bölgelerde eğitim veren okullar arasından seçilmiştir. Çalışmanın örneklem sayısının seçiminde evreni bilinen örneklem formülünden yararlanılmış ve %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile dikkate alınarak çalışmaya katılması gereken öğrenci sayısı dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Fatih ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaya istekli olan ve ölçek paketini eksiksiz olarak dolduran 492 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) tekniğinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Çalışmayı yürüten araştırmacıya hız ve zaman kazandıran bu yöntem temel olarak katılımcıların ulaşılabilir olmalarından dolayı tercih edilmektedir (Creswell, 2005). Araştırmanın örneklemini meydana getiren sekizinci sınıf öğrencilerininin 243'ü (%49.4) kız; 249'u (%50.6) erkektir. Çalışma grubu ile ilgili detaylı bilgiler Tablo 3-1'de sunulmaktadır.

**Tablo 3-1:** Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	n	%
<i>Anne</i>						
Okur Yazar Değil	14	5.8	18	7.2	32	6.5
İlkokul Mezunu	58	23.9	56	22.5	114	23.2

Ortaokul Mezunu	88	36.2	86	34.5	174	35.4
Lise Mezunu	59	24.3	69	27.7	128	26.0
Üniversite Mezunu	24	9.9	20	8.0	44	8.9
<i>Baba</i>						
İlkokul Mezunu	43	17.7	47	18.9	90	18.3
Ortaokul Mezunu	80	32.9	63	25.3	143	29.1
Lise Mezunu	87	35.8	114	45.8	201	40.9
Üniversite Mezunu	33	13.6	25	10.0	58	11.8
<i>Anne-baba</i>						
Birlikte	224	92.2	220	88.4	444	90.2
Boşanmış/Ayrı	19	7.8	29	11.6	48	9.8
<i>Anne Çalışma</i>						
Evet	33	13.6	40	16.1	73	14.8
Hayır	210	86.4	209	83.9	419	85.2
<i>Baba Çalışma</i>						
Evet	223	95.9	227	91.2	460	93.5
Hayır	10	4.1	22	8.8	32	6.5
<i>Aylık Gelir</i>						
2000 TL ve Altı	96	39.5	64	25.7	160	32.5
2001 – 3000 TL	58	23.9	103	41.4	161	32.7
3001 -5000 TL	67	27.6	49	19.7	116	23.6
5000 TL ve Üzeri	22	9.1	33	13.3	55	11.2
<i>Aktivitelere Katılım</i>						
Evet	179	73.7	199	79.9	378	76.8
Hayır	64	26.3	50	20.1	114	23.4
<i>Not Ortalaması</i>						
59 ve Altı	28	11.5	18	7.2	46	9.3
60 – 69 Arası	49	20.2	71	28.5	120	24.4

70 – 79 Arası	56	23.0	58	23.3	114	23.2
80 – 89 Arası	32	13.2	63	25.3	95	19.3
90 – 100 Arası	78	32.1	39	15.7	117	23.8

---

### **3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada kullanılan veriler “Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel bilgilerini ve çeşitli değişkenleri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada, çalışmanın örneklemini oluşturan sekizinci öğrencilerinin akademik başarılarını belirlemek amacıyla 7. sınıf yıl sonu başarı puanları ve 8. sınıf 1. Dönem sonu başarı puanlarının ortalaması baz alınmıştır.

#### **3.3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu’nda akademik başarısı, cinsiyet, okul dışı etkinliklere katılım, ailenin aylık gelir düzeyi anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu ve anne-babanın birlikte ya da ayrı olması ile ilgili kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2. SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ**

Öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerini belirlemek için Wested (2001) tarafından geliştirilen Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (SEGÖ) kullanılmıştır. Orijinal ölçek (Resilience and Youth Development Module) RYDM California Sağlıklı Çocuklar Araştırma Birimi’nin (California Healthy Kids Survey - CHKS) bir değerlendirme aracı olan “Orta Okul Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (Middle School Resilience and Youth Development Module)”nin M6 2002 versiyonudur. Modül son yıllarda artan bir şekilde okullarda gençlerin dayanıklılık düzeylerini, sosyal becerilerini ve davranışlarını, bir bütün olarak öğrencilerin yaşam kalitelerindeki değişiklikleri değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Ergen gelişimi ile ilişkili farklı içsel (bireysel) ve dışsal (çevresel) koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek okul içi ilişkilerde ilgi, okul içi yüksek beklentiler, okul içi etkinliklere katılım, çevresel ilişkilerde ilgi, çevresel yüksek beklentiler, çevresel etkinliklere katılım, arkadaş grubundaki ilgi, arkadaş grubundaki yüksek beklentiler, ev içi ilişkilerde ilgi, ev-içi yüksek beklentiler, ev-içi etkinliklere katılım olarak adlandırılan 11 alt ölçeğe sahip ve 33 maddeden oluşan dışsal koruyucu faktörler ile işbirliği ve iletişim, empati, problem çözüme, öz-yeterlik, öz-farkındalık, amaçlar ve eğitimsel beklentiler olarak adlandırılan 6 alt ölçeğe sahip ve 18 maddeden oluşan içsel koruyucu faktörler olmak üzere iki boyuttan ve toplam 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda cronbach alfa güvenirlik katsayıları dışsal koruyucu faktörlerin alt ölçekleri için sırasıyla .84, .86, .77, .84, .90, .73, .86, .59, .77, .76, ve .75; içsel koruyucu faktörlerin alt boyutları için ise sırasıyla .74, .80, .77, .82, .79 ve .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ayrıca 5 maddeden oluşan ve isteğe bağlı olarak kullanılabilen okula bağlılık boyutu ve 3 dolgu maddesi bulunmaktadır. Ölçek 4'lü derecelendiremeye (1= Doğru değil, 4= Oldukça doğru) sahip bir ölçektir.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Gizir (2004) tarafından; yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörleri incelediği doktora tezi kapsamında yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 33 maddeden oluşan 11 dışsal koruyucu faktör ve 18 maddeden 6 içsel koruyucu faktör modeli temel alınmıştır.

Dışsal koruyucu faktörler boyutu için yapılan analizler sonucunda 2 madde ölçekten çıkarılmış ve aralarında .90'nın üzerinde korelasyon bulunan okul-içi ilişkilerde ilgi ile okul-içi yüksek beklentiler ve çevresel ilişkilerde ilgi ile çevresel yüksek beklentiler alt ölçekleri birleştirilmiştir. Dolayısıyla SEGÖ'nün dışsal koruyucu faktörler boyutunda 9 alt boyut ve 31 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında dışsal koruyucu faktörler boyutunda yer alan ve okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul içi etkinliklere katılım, çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, çevresel etkinliklere katılım, arkadaş grubundaki ilgi, arkadaş grubundaki yüksek beklentiler, ev içi ilişkilerde ilgi, ev içi ilişkilerde yüksek beklentiler ve ev içi etkinliklere katılım olarak adlandırılan alt

ölçekler için cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .78, .67, .83, .55, .85, .62, .79, .66 ve .63 olarak hesaplanmıştır.

İçsel koruyucu faktörler için yapılan DFA sonucunda bir madde ölçekten çıkarılmış, bireyin genel amaçlarını yansıtan iki madde de “amaçlar” olarak adlandırılan yeni bir alt boyutta toplanmış ve 17 madde, 7 alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. İçsel koruyucu faktörler için yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise empati, problem çözme, öz-yeterlik, işbirliği ve iletişim, amaçlar, öz-farkındalık ve eğitimsel beklentiler olarak adlandırılan alt ölçekler için cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla; .66, .69, .53, .50, .59, .64 ve .78 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Öğrencilerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) kullanılmıştır. Okul iklimini ölçmek amacıyla daha önce geliştirilen ölçeklerin genel olarak okul yöneticileri ve öğretmen algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirildiği gözlemlenmiştir. Okul ikliminden öğrencilerin en çok etkilenen gruplardan biri olmasına bağlı olarak öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 22 madde ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin “destekleyici öğretmen davranışları” olarak adlandırılan birinci alt boyutu 8; “başarı odaklılık” olarak adlandırılan ikinci alt boyutu 4 ve “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi” olarak adlandırılan son alt boyutu ise 10 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert değerlendirmeye (1=Hiç bir zaman, 5= Her zaman) sahip olan ölçek bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 22 ile 110 arasında değişmekte ve yüksek puanlar bireyin olumlu okul iklimi algısına sahip olduğunu göstermektedir.

OİÖ’nin geçerlilik çalışması kapsamında 482 ortaokul öğrencisi ile yürütülen faktör analizi sonucunda toplam varyans 44.78’ini açıklayan üç boyutlu bir yapı elde edilmiş ve maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ile .85 arasında olduğu belirlenmiştir. Ek olarak doğrulayıcı faktör analizinde her bir faktör için ayrı uyum değerleri incelenmiş ve destekleyici öğretmen davranışları ( $\chi^2 = 63.37$ ,  $sd=19$ ,  $\chi^2/sd= 3.34$ ,  $GFI=.97$ ,  $RMSEA=.070$ ,  $CFI=.98$ ), başarı odaklılık ( $\chi^2 = 7.14$ ,  $sd=2$ ,  $\chi^2 /sd= 3.57$ ,  $GFI=.98$ ,  $RMSEA=.075$ ,  $CFI=.98$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran

etkileşimi ( $\chi^2= 145.38$ ,  $sd=33$ ,  $\chi^2/sd= .4.41$ ,  $GFI=.94$ ,  $RMSEA=.084$ ,  $CFI=.97$ ) alt boyutlarının iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için elde edilen uyum değerlerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ( $\chi^2 = 703.51$ ,  $sd=203$ ,  $\chi^2/sd =3.47$ ,  $GFI=.88$ ,  $RMSEA=.072$ ,  $CFI=.94$  ve  $AGFI= .85$ ). Ayrıca her bir alt ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonlarının .33 ile .67 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonucunda iç tutarlık güvenilirlik katsayısı destekleyici öğretmen davranışları için .79, başarı odaklılık için .77, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi için .85 ve ölçeğin tümü için ise .81 olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Yapılan çalışma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için “SPSS 21 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Kişisel veriler için tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Öncelikle psikolojik sağlamlık ve okul iklimi algısı bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçeklerden biri 4’lü diğeri 5’li Likert tipi değerlendirmeye sahip ölçektir. Dolayısıyla puan aralıklarının hesaplanmasında “seçenek sayısı -1 / seçenek sayısı ( $4-1/4=0.75$ ) ve ( $5-1/5=0.80$ )” formülünden yararlanılmış ve aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı hesaplanmıştır. Buna göre çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin puan aralıkları Tablo 3-2’de sunulmuştur.

**Tablo 3-2:** Çalışmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin katılma düzeyi ve katılma derecesi

<b>Sağlamlık ve Ergen Gelişim</b>				
<b>Ölçeği</b>	<b>Katılma</b>	<b>Okul İklimi Ölçeği</b>		<b>Katılma</b>
<b>Katılma Düzeyi</b>	<b>Derecesi</b>	<b>Katılma Düzeyi</b>		<b>Derecesi</b>
1 Doğru Değil	1.00 - 1.75	1	Hiç Bir Zaman	1.00 - 1.80
2 Biraz Doğru	1.76 - 2.50	2	Nadiren	1.81 - 2.60
3 Oldukça Doğru	2.51 - 3.25	3	Arasıra	2.61 - 3.40
4 Çok Doğru	3.26 - 4.00	4	Çoğunlukla	3.41 - 4.20
		5	Her Zaman	4.21 - 5.00

Sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkileri ve hem okul iklimi algıları hem de akademik sağlamlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ek olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algılarının akademik sağlamlık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ise regresyon analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeylerinin ayrı ayrı cinsiyetlerine ve okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Diğer taraftan, sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeylerinin; anne ve babalarının eğitim durumuna ve ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Bir başka ifadeyle bu bölümde alt problemlere ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (SEGÖ) ve Okul İklimi Ölçeği'nden (OIÖ) aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4-1'de sunulmaktadır.

**Tablo 4-1:** Sağlık ve Ergen Gelişim ile Okul İklimi puanların ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçekler	n	$\bar{X}$	ss
Sağlık ve Ergen Gelişim	492	3.10	0.40
Okul İklimi	492	3.40	0.69

Tablo 4-1'de görüldüğü gibi öğrencilerinin Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 3.10 (ss=0.40), ve Okul İklimi Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 3.40 (ss=0.69)'dur. Buna göre çalışmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin yükseğe yakın, okul iklimine ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 4-2'de sunulmuştur.

**Tablo 4-2:** Sağlık ve Ergen Gelişim Düzeyine Dair Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Md S.	Ara.	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Okul-içi iliş. ilgi ve yüksek bekl.	492	6	6-24	8.0	24.0	18.04	4.15
Okul-içi etkinliklerine katılım	492	3	3-12	3.0	18.0	7.01	2.61
Çevresel iliş. ilgi ve yüksek bekl.	492	6	6-24	6.0	24.0	18.96	4.83
Çevresel etkinliklere katılım	492	2	2-8	2.0	8.0	5.27	2.27
Arkadaş grubundaki ilgi	492	3	3-12	3.0	12.0	9.18	2.73
Arkadaş grubundaki yüksek bekl.	492	2	2-8	2.0	8.0	5.54	1.53



Ev-içi ilişkilerde ilgi	492	3	3-12	3.0	12.0	10.02	2.03
Ev-içi yüksek beklentiler	492	3	3-12	5.0	12.0	10.87	1.41
Ev-içi etkinliklere katılım	492	3	3-12	3.0	12.0	8.77	2.33
Empati	492	3	3-12	3.0	12.0	9.58	2.18
Problem çözme	492	3	3-12	3.0	12.0	8.90	2.52
Öz-yeterlik	492	2	2-8	4.0	8.0	6.84	1.12
İşbirliği ve İletişim	492	3	3-12	4.0	12.0	9.20	2.19
Amaçlar	492	2	2-8	3.0	8.0	7.13	1.17
Öz-farkındalık	492	2	2-8	3.0	8.0	6.79	1.28
Eğitimsel Beklentiler	492	2	2-8	2.0	8.0	7.36	1.23
Dışsal Koruyucu Faktörler	492	31	31-124	64.0	121.0	93.42	13.61
İçsel Koruyucu Faktörler	492	17	17-68	36.0	68.0	55.82	7.35
Akademik Sağlamlık	492	48	48-192	109.0	185.0	148.99	19.10

Tablo 4-2’de öğrencilerin SEGÖ ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları, standart sapmalar, alınan en düşük ve en yüksek puanlar görülmektedir. Tablo 4-2’de görüldüğü gibi katılımcıların SEGÖ’den aldıkları puan ortalaması 148.99’dir (ss=19.10)’tür. Ölçeğin dışsal ve içsel koruyucu faktörler alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları ise sırasıyla 93.42 (ss=13.61) ve 55.82’dir (ss=7.35). Buna göre çalışmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yükseğe yakın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların dışsal koruyucu faktörlerin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları; okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler için 18.04 (ss=4.15), okul içi etkinliklere katılım için 7.01 (ss=2.61), çevresel ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler için 18.96 (ss=4.83), çevresel etkinliklere katılım için 5.27 (ss=2.27), arkadaş grubundaki ilgi için 9.18 (ss=2.73), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler için 5.54 (ss=1.53), ev içi ilişkilerde ilgi için 10.02 (ss=2.03), ev içi yüksek beklentiler için 10.87 (ss=1.41) ve ev içi etkinliklere katılım için 8.77 (ss=2.33)’tür. İçsel koruyucu faktörlerin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ise empati için 9.58 (ss=2.18), problem çözme için 8.90 (ss=2.52), öz yeterlik için 6.84

(ss=1.12), işbirliği ve iletişim için 9.20 (ss=2.19), amaçlar için 7.13 (ss=1.17), öz-farkındalık için 6.79 (ss=1.78) ve eğitimsel beklentiler için 7.36 (ss=1.23)'tür. Katılımcılar dışsal koruyucu faktörlerin alt boyutlarından ev içi yüksek beklentiler düzeyinde en yüksek ortalamaya sahipken; okul içi etkinliklere katılım ve çevresel etkinliklere katılım alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahiptir. Öte yandan katılımcılar içsel koruyucu faktörlerin alt boyutlarından eğitimsel beklentiler düzeyinde en yüksek ortalamaya sahipken; problem çözme boyutunda en düşük ortalamaya sahiptir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Okul İklimi Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 4-3'de sunulmuştur.

**Tablo 4-3: Okul İklimi Algısına Dair Betimsel İstatistikler**

Değişken	N	Md. S	Ara.	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss
Destekleyici Öğretmen Dav.	492	8	8-40	8.0	40.0	27.03	7.37
Başarı Odaklılık	492	4	4-20	4.0	20.0	15.18	3.77
Güvenli Öğrenme Ortamı	492	10	10-50	10.0	55.0	33.31	7.95
Okul İklimi	492	22	22-110	22.0	110.0	75.00	15.38

Tablo 4-3'de öğrencilerin OİÖ ve alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları, standart sapmalar, alınan en düşük ve en yüksek puanlar görülmektedir. Tablo 4-3'de görüldüğü gibi katılımcıların OİÖ'den aldıkları puan ortalaması 75 (ss=15.38)'dir. Ölçeğin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları ise sırasıyla 27.03 (ss=7.37), 15.18 (ss=3.77) ve 33.31'dir (ss=7.95). Buna göre çalışmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar açısından ise öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı alt ölçeği puan ortalamalarının en düşük, başarı odaklılık düzeylerinin ise en yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.1. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİNE DAİR BULGULAR**

##### **4.1.1. Akademik sağlamlık düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?**

Çalışma grubunda yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4-5’de görülmektedir.

**Tablo 4-5:** Akademik sağlık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Değişken	1	2	3	4
1. Dışsal Koruyucu Faktörler	-			
2. İçsel Koruyucu Faktörler	.65**	-		
3. Akademik Sağlık	.95*	.83**	-	
4. Akademik Başarı	.32**	.29**	.35**	-

\*\* p< .01

Tablo 4-5 incelendiğinde öğrencilerin akademik sağlık düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r= .35$ ;  $p< .01$ ). Ayrıca akademik başarı ile akademik sağlamlığın alt boyutları olan dışsal koruyucu faktörler ( $r= .32$ ;  $p< .01$ ) ve içsel koruyucu faktörler ( $r= .29$ ;  $p< .01$ ) arasında da pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır.

#### 4.1.2. Cinsiyete göre akademik sağlık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik sağlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem “t” testi tekniğinden yararlanılmış ve analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4-6’da sunulmuştur.

**Tablo 4-6:** Cinsiyetlere göre akademik sağlık düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Dışsal Koruyucu Faktörler	Kız	243	92.91	13.55	-1.005	490	.315
	Erkek	249	94.17	14.24			
İçsel Koruyucu Faktörler	Kız	243	56.48	6.84	1.985	490	.048
	Erkek	249	55.17	7.77			
Akademik Sağlık	Kız	243	149.03	18.06	-.128	490	.898

Tablo 4-6'da çalışmanın örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik sağlamlık puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olmadığı, hem erkek hem de kız öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir ( $t_{0.05: 490} = -.128, p > .05$ ). Alt boyutlar açısından ise öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ( $t_{0.05: 490} = -1.005, p > .05$ ) ancak içsel koruyucu faktörler puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{0.05: 490} = 1.985, p < .05$ ).

#### 4.1.3. Babaların eğitim düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre katılımcıların akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-7'de, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4-8'de sunulmuştur.

**Tablo 4-7:** Babaların eğitim düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss
Dışsal Koruyucu Faktörler	İlkokul Mezunu	90	87.01	14.77
	Ortaokul Mezunu	143	96.08	14.04
	Lise Mezunu	201	92.42	13.41
	Üniversite Mezunu	58	101.35	7.24
İçsel Koruyucu Faktörler	İlkokul Mezunu	90	53.39	7.87
	Ortaokul Mezunu	143	57.04	6.62
	Lise Mezunu	201	54.90	7.69
	Üniversite Mezunu	58	59.75	4.49
Akademik Sağlamlık	İlkokul Mezunu	90	140.42	19.61
	Ortaokul Mezunu	143	152.70	19.19
	Lise Mezunu	201	147.26	19.36
	Üniversite Mezunu	58	160.41	10.21

Tablo 4-7'de babaları farklı eğitim seviyelerine sahip olan öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmalar

verilmektedir. Tablo 4-7’de belirtildiği gibi akademik sağlamlık düzeyine ilişkin en yüksek puan babası üniversite mezunu olan öğrencilere aittir. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ise en düşük puan ortalamasına sahiptir. Hem dışsal hem de içsel koruyucu faktörler boyutlarında en yüksek puan ortalamasına sahip olanlar babası üniversite mezunu olan öğrencilere iken, en düşük puan ortalamasına sahip olanlar ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdir.

**Tablo 4-8:** Babaların eğitim düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	8553.663	3	2851.221	16.107	.000
	Grup içi	86383.824	488	177.016		
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	1812.496	3	604.165	11.921	.000
	Grup içi	24731.878	488	50.680		
Akademik Sağlamlık	Gruplar arası	16735.862	3	5578.621	16.251	.000
	Grup içi	167516.543	488	343.272		

Tablo 4-8’de baba eğitim düzeyleri farklı öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerine ait ortalama puanlar arasındaki farka ilişkin yapılan ANOVA sonuçları görülmektedir. Buna göre baba eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{3-488} = 16.251$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler ( $F_{3-488} = 16.107$ ,  $p < .05$ ) ve içsel koruyucu faktörler ( $F_{3-488} = 11.921$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamaları da anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Elde edilen farklılığın hangi eğitim düzeylerinin puan ortalamalarına bağlı olarak meydana geldiğini incelemek için Tukey testi yapılmış ve farklılığın babaları ilkokuldan mezun olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarının babaları ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerinin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarından manidar düzeyde daha düşük olmasından ve babaları lise mezunu olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarının babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan

ortalamalarından düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ek olarak farklılığın babaları ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarının babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde akademik sağlamlık açısından da farklılığın babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamalarının babaları ilkokul ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin akademik puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olmasından ve babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamalarının babaları ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

#### 4.1.4. Ailelerin gelir düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin ailelerinin aylık gelir seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ailelerinin aylık gelir seviyesine göre katılımcıların akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-9’da, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4-10’da sunulmuştur.

**Tablo 4-9:** Ailelerin aylık gelir düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	ss
Dışsal Koruyucu Faktörler	2000 TL ve Altı	160	90.47	13.15
	2001 – 3000 TL	161	92.87	15.14
	3001 -5000 TL	116	96.00	13.45
	5000 TL ve Üzeri	55	99.30	10.35
İçsel Koruyucu Faktörler	2000 TL ve Altı	160	55.60	6.46
	2001 – 3000 TL	161	55.33	8.65
	3001 -5000 TL	116	55.44	6.70
	5000 TL ve Üzeri	55	58.69	6.42

Akademik Sağlamlık	2000 TL ve Altı	160	146.08	17.82
	2001 – 3000 TL	161	147.78	21.83
	3001 -5000 TL	116	151.19	18.15
	5000 TL ve Üzeri	55	157.72	15.63

Tablo 4-9’da aileleri farklı gelir düzeylerine sahip olan öğrencilerin sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo 4-9’da belirtildiği üzere en yüksek akademik sağlamlık düzeyi puan ortalaması ailesinin aylık geliri 5000 TL ve üzeri olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması ailesinin aylık geliri 2000 TL ve altı olan öğrencilere aittir. Dışsal boyutunda en yüksek puan ortalaması ailesinin aylık geliri 5000 TL ve üzeri olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması ailesinin aylık geliri 2000 TL ve altı olan öğrencilere; içsel koruyucu faktörler boyutunda ise en yüksek puan ortalaması en yüksek puan ortalaması ailesinin aylık geliri 5000 TL ve üzeri olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması ailesinin aylık geliri 2001 -3000 TL arası olan öğrencilere aittir.

**Tablo 4-10:** Ailelerin gelir düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	4098.937	3	1366.312	7.340	.000
	Grup içi	90838.550	488	186.145		
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	515.494	3	171.831	3.222	.022
	Grup içi	26028.879	488	53.338		
Akademik Sağlamlık	Gruplar arası	6335.077	3	2111.692	5.792	.001
	Grup içi	177917.328	488	364.585		

Tablo 4-10’da ailelerinin gelir düzeyleri farklı olan öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerine ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ailelerinin düzeyleri farklı olan öğrencilerin akademik sağlamlık düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{3-488} = 5.792$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre akademik sağlamlığın alt

boyutları olan dışsal koruyucu faktörler ( $F_{3-488} = 7.340$ ,  $p < .05$ ) ve içsel koruyucu faktörler ( $F_{3-488} = 3.222$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamaları da anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu farklılığın hangi gelir düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın ailelerinin aylık geliri 2000 TL ve altı olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarının aylık gelirleri 3000 TL -5000 TL arası ve 5000 TL ve üzeri olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Ek olarak farklılığın ailelerinin aylık geliri 5000 TL ve üzerinde olan öğrencilerin içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarının ailelerinin aylık geliri 2000 TL ve altı, 2001 TL- 3000 TL arası ve 3000 TL -5000 TL arası olan öğrencilerin içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde akademik sağlamlık açısından da farklılığın ailelerinin aylık geliri 5000 TL ve üzerinde olan öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamalarının ailelerinin aylık geliri 2000 TL ve altı ve 2001 TL- 3000 TL arası olan öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

#### 4.1.5 Okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre akademik sağlamlık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okul dışı aktivitelere katılıp katılmamalarına göre akademik sağlamlık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem “t” testi tekniğinden yararlanılmış ve analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4-11’de verilmiştir.

**Tablo 4-11:** Okul dışı aktivitelere katılım durumuna göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin t testi tablosu

Değişken	Katılım	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Dışsal Koruyucu Faktörler	Evet	378	95.91	13.10	7.212	490	.000
	Hayır	114	85.71	13.66			
İçsel Koruyucu Faktörler	Evet	378	56.65	6.82	4.189	490	.000
	Hayır	114	53.07	8.32			



	Evet	378	152.24	17.82			
Akademik Sağlık	Hayır	114	138.85	20.76	6.232	490	.000

Tablo 4-11’de çalışmaya katılan öğrencilerin okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre akademik sağlık düzeyleri ile ilgili puanlar ve standart sapmalar sunulmaktadır. Öğrencilerin okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre akademik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{0.05:490} = 6.632, p < .05$ ). Alt boyutlar açısından ise öğrencilerin hem dışsal hem de içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarının okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (sırasıyla ;  $t_{0.05:490} = 7.212, p < .05$  ve  $t_{0.05:490} = 4.189, p < .05$ ).

#### 4.1.6. Akademik başarıya göre akademik sağlık düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin akademik başarıları seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin akademik sağlık düzeyine ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-12’de ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4-13’de görülmektedir.

**Tablo 4-12:** Akademik başarı düzeylerine göre akademik sağlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss
Dışsal Koruyucu Faktörler	59 ve Altı	46	87.50	14.27
	60 – 69 Arası	120	87.60	12.43
	70 – 79 Arası	114	94.25	12.54
	80 – 89 Arası	95	96.82	15.19
	90 – 100 Arası	117	98.69	12.37
İçsel Koruyucu Faktörler	59 ve Altı	46	54.23	9.01
	60 – 69 Arası	120	53.29	8.15
	70 – 79 Arası	114	55.46	7.02

	80 – 89 Arası	95	55.57	6.60
	90 – 100 Arası	117	59.59	4.83
<hr/>				
	59 ve Altı	46	140.96	19.61
	60 – 69 Arası	120	140.76	19.07
Akademik Sağlamlık	70 – 79 Arası	114	149.78	18.42
	80 – 89 Arası	95	152.13	20.13
	90 – 100 Arası	117	157.91	14.89

Tablo 4-12’de farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri görülmektedir. Tablo 4-12’de belirtildiği gibi en yüksek akademik sağlamlık düzeyi puan ortalaması not ortalaması 90-100 arası olan öğrencilere ait iken; en düşük ortalama puanlar not ortalaması 60-69 arası olan öğrencilere aittir. Dışsal koruyucu faktörler boyutunda en yüksek puan ortalaması not ortalaması 90-100 arası olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması not ortalaması 59 ve altı olan öğrencilere aittir. İçsel koruyucu faktörler boyutunda en yüksek puan ortalaması not ortalaması 90-100 arası olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması not ortalaması 60-69 arası olan öğrencilere aittir.

**Tablo 4-13:** Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dışsal Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	10099.147	4	2524.787	14.493	.000
	Grup içi	84838.339	487	174.206		
İçsel Koruyucu Faktörler	Gruplar arası	2572.723	4	643.181	13.067	.000
	Grup içi	23971.651	487	49.223		
Akademik Sağlamlık	Gruplar arası	21403.947	4	5350.987	16.002	.000
	Grup içi	162848.458	487	334.391		

Tablo 4-13’de farklı akademik başarı seviyelerine sahip olan öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılığa ilişkin varyans analizinden elde edilen sonuçlar görülmektedir. Buna göre farklı akademik

başarı seviyelerine sahip olan öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmaktadır ( $F_{4,487} = 16.002$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre akademik sağlamlığın alt boyutları olan dışsal koruyucu faktörler ( $F_{4,487} = 14.493$ ,  $p < .05$ ) ve içsel koruyucu faktörler ( $F_{4,487} = 13.067$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamaları da anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ortaya çıkan farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasında oluştuğunu ortaya koymak için Tukey testinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda, not ortalaması 50 ve altı ve 60- 69 arası olan öğrencilerin dışsal koruyucu faktörler puan ortalamalarının not ortalaması, 70-79 arası, 80–89 arası ve 90-100 arası olan öğrencilerin ortalama puanlarından düşük düzeyde olmasının farklılığın kaynağı olduğu belirlenmiştir. İçsel koruyucu faktörler açısından farklılığın not ortalaması 90 -100 arası olan öğrencilerin içsel koruyucu faktörler puan ortalamalarının not ortalaması 56 ve altı, 60-69 arası, 70-79 arası ve 80-89 arası olan ortalama puanlarından daha yüksek olmasından ve bu farklılığın anlamlı düzeyde olmasına bağlı olarak meydana geldiği belirlenmiştir. Benzer şekilde akademik sağlamlık açısından da farklılığın 50 ve altı ve 60- 69 arası not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik sağlamlık puan ortalamalarının not ortalaması 70-79 arası, 80– 89 arası ve 90-100 arası olan öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı düzeyde düşük olmasına ve not ortalaması 70-79 arası olan öğrencilerin puan ortalamasının not ortalaması 90 -100 arası olan öğrencilerin puan ortalamasından düşük olmasına bağlı olarak meydana geldiği belirlenmiştir.

## **4.2. ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARINA DAİR BULGULAR**

### **4.2.1. Okul iklimi algıları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?**

Çalışmanın örnekleminde yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4-14’de verilmiştir.

**Tablo 4-14:** Okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Değişken	1	2	3	4	5
1. Destekleyici Öğretmen Davr.	-				
2. Başarı Odaklılık	.74**	-			
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	.41**	.39**	-		
4. Okul İklimi	.83**	.78**	.80**	-	
5. Akademik Başarı	.18**	.14**	.12**	.18**	-

\*\* p< .01

Tablo 4-14 incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r= .18$ ;  $p< .01$ ). Ayrıca akademik başarının destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ile de düşük düzeyde pozitif korelasyona sahip olduğu görülmüştür (sırasıyla  $r= .18$ ;  $p< .01$ ;  $r= .14$ ;  $p< .01$  ve  $r= .12$ ;  $p< .01$ ).

#### 4.2.2. Cinsiyete göre okul iklimi algıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul iklimi algılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem “t” testi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4-15’de verilmiştir.

**Tablo 4-15:** Cinsiyetlere göre okul iklimi algılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	P
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Kız	243	27.56	6.69	1.576	490	.116
	Erkek	249	26.52	7.96			
Başarı Odaklılık	Kız	243	15.33	3.38	.846	490	.398
	Erkek	249	15.04	4.12			
Güvenli Öğrenme Ortamı	Kız	243	33.36	6.19	.120	490	.904
	Erkek	249	33.27	9.37			
Okul İklimi	Kız	243	75.45	11.06	.627	490	.531
	Erkek	249	74.58	18.68			

Tablo 4-15’de çalışmanın örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul iklimi algılarına ilişkin puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul iklimi algı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olmadığı, hem erkek hem de kız öğrencilerin okul iklimi algı düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir ( $t_{0.05; 490} = .627$ ,  $p > .05$ ). Öte yandan öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları ( $t_{0.05; 490} = 1.576$ ,  $p > .05$ ), başarı odaklılık ( $t_{0.05; 490} = .846$ ,  $p > .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ( $t_{0.05; 490} = .120$ ,  $p > .05$ ) düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

#### 4.2.3 Babaların eğitim düzeylerine göre okul iklimi algıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin okul iklimi algılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Baba eğitim düzeyine göre katılımcıların okul iklimi algısı algılarına ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-16’da puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4-17’de sunulmuştur.

**Tablo 4-16:** Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Destekleyici Öğretmen Davranışları	İlkokul Mezunu	90	25.76	7.44
	Ortaokul Mezunu	143	27.54	7.69
	Lise Mezunu	201	26.54	7.35
	Üniversite Mezunu	58	29.48	5.89
Başarı Odaklılık	İlkokul Mezunu	90	14.70	3.93
	Ortaokul Mezunu	143	15.47	3.72
	Lise Mezunu	201	15.11	4.02
	Üniversite Mezunu	58	15.48	2.54
Güvenli Öğrenme Ortamı	İlkokul Mezunu	90	32.04	8.44
	Ortaokul Mezunu	143	32.02	7.90
	Lise Mezunu	201	34.20	7.97
	Üniversite Mezunu	58	35.43	6.44
Okul İklimi	İlkokul Mezunu	90	70.22	15.68
	Ortaokul Mezunu	143	75.06	16.52

Lise Mezunu	201	75.63	15.25
Üniversite Mezunu	58	80.13	9.67

Tablo 4-16’da babaları farklı eğitim düzeylerine sahip olan öğrencilerin okul iklimi algılarına ait ortalama puanlar ve standart sapmalar sunulmuştur. Tablo 4-16’da değinildiği gibi okul iklimi algısı puan ortalaması en yüksek olan babası üniversite mezunu olan öğrenciler; puan ortalaması en düşük olan ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdir.

**Tablo 4-17:** Babaların eğitim düzeylerine göre okul iklimi algısına ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Destekleyici Öğretmen Davr.	Gruplar arası	577.843	3	192.614	3.597	.014
	Grup içi	26132.416	488	53.550		
Başarı Odaklılık	Gruplar arası	38.824	3	12.941	.908	.437
	Grup içi	6954.231	488	14.250		
Güvenli Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	799.787	3	266.596	4.294	.005
	Grup içi	30296.337	488	62.083		
Okul İklimi Algısı	Gruplar arası	3665.112	3	1221.704	5.295	.001
	Grup içi	122586.851	488	230.711		

Tablo 4-17’de babalarının eğitim düzeyleri farklı öğrencilerinin okul iklimi algılarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin okul iklimi algısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{3-488} = 5.295$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre destekleyici öğretmen davranışları ( $F_{3-488} = 3.597$ ,  $p < .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ( $F_{3-488} = 4.294$ ,  $p < .05$ ) düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak başarı odaklılık düzeylerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği ( $F_{3-488} = .908$ ,  $p > .05$ ) belirlenmiştir.

Bu farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamalarının babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından da farklılığın babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları puanlarının babaları ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından ve babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı puanlarının babaları ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

#### 4.2.4. Ailelerin gelir düzeylerine göre okul iklimi algıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin okul iklimi algılarının aile gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Aile gelir düzeyine göre katılımcıların okul iklimi algısı algılarına ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-18’de, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4-19’da sunulmuştur.

**Tablo 4-18:** Ailelerin gelir düzeylerine göre okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Destekleyici Öğretmen Davranışları	2000 TL ve Altı	160	26.59	7.66
	2001 – 3000 TL	161	26.63	8.20
	3001 -5000 TL	116	27.26	5.94
	5000 TL ve Üzeri	55	29.03	6.47
Başarı Odaklılık	2000 TL ve Altı	160	14.70	4.05
	2001 – 3000 TL	161	14.95	4.00
	3001 -5000 TL	116	15.69	3.27
	5000 TL ve Üzeri	55	16.20	2.86
Güvenli Öğrenme Ortamı	2000 TL ve Altı	160	33.11	7.28
	2001 – 3000 TL	161	31.96	8.86
	3001 -5000 TL	116	34.16	7.33

	5000 TL ve Üzeri	55	36.11	7.51
	2000 TL ve Altı	160	73.31	14.62
Okul İklimi	2001 – 3000 TL	161	73.08	18.24
	3001 -5000 TL	116	77.12	10.81
	5000 TL ve Üzeri	55	81.11	14.83

Tablo 4-18’de aileleri farklı gelir seviyesine sahip öğrencilerin okul iklimi algılarına ilişkin ortalama puan ve standart sapmaları verilmiştir. Tablo 4-18’de değinildiği üzere en yüksek okul iklimi algısı puan ortalaması aile gelir düzeyi 5000 TL ve üzerinde olan öğrencilere aittir. Puan ortalaması en düşük olan ise aile aylık gelir düzeyi 2001 TL - 3000 TL arasında olan öğrencilerdir.

**Tablo 4-19:** Ailelerin gelir düzeylerine göre okul iklimi algılarına ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Destekleyici Öğretmen Davr.	Gruplar arası	283.493	3	94.498	1.745	.157
	Grup içi	26426.766	488	54.153		
Başarı Odaklılık	Gruplar arası	130.828	3	43.609	3.101	.026
	Grup içi	6862.227	488	14.062		
Güvenli Öğrenme Ortamı	Gruplar arası	816.069	3	272.023	4.384	.005
	Grup içi	30280.055	488	62.049		
Okul İklimi Algısı	Gruplar arası	3619.075	3	1206.358	5.227	.001
	Grup içi	112632.888	488	230.805		

Tablo 4-19’da aile gelir düzeyleri farklı öğrencilerinin okul iklimi algılarına ait ortalama puanlar arasındaki farka ilişkin yapılan ANOVA sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda aile gelir düzeyleri farklı olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak manidar olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{3-488} = 5.227$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre başarı odaklılık ( $F_{3-488} = 3.101$ ,  $p < .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ( $F_{3-488} = 4.384$ ,  $p < .05$ ) düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak destekleyici öğretmen davranışları düzeylerinin



ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık göstermediği ( $F_{3-488}=1.745$ ,  $p > .05$ ) belirlenmiştir.

Ortaya çıkan farklılığın hangi gelir seviyeleri arasında var olduğunu belirlemek için uygulanan Tukey testi sonucuna göre, farklılık ailelerinin aylık gelirleri 5000 TL ve üstü olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamalarının ailelerinin aylık geliri 2000 TL ve altında olan ve 2000 TL ile 3000 TL olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamasından minadar düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Alt faktörler açısından ise farklılık ailelerinin aylık geliri 5000 TL ve üstü olan öğrencilerin başarı odaklılık puan ortalamalarının ailelerinin aylık geliri 2000 TL ve altında olan öğrencilerin başarı odaklılık puan ortalamasından düzeyde yüksek olmasından ve ailelerinin aylık geliri 5000 TL ve üstü olan öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı puan ortalamalarının ailelerinin aylık geliri 2000 TL ile 3000 TL arası olan öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı puan ortalamasından düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

#### 4.2.5. Okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre okul iklimi algıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin okul iklimi algılarının okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan bağımsız örneklem “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4-20’da sunulmuştur.

**Tablo 4-20:** Okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre okul iklimi algılarına ilişkin t testi tablosu

Değişken	Katılım	N	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Destekleyici Öğretmen Davranışları	Evet	378	27.42	6.85	1.865	490	.064
	Hayır	114	25.75	8.80			
Başarı Odaklılık	Evet	378	15.48	3.42	2.738	490	.007
	Hayır	114	14.20	4.64			
Güvenli Öğrenme Ortamı	Evet	378	33.95	7.93	3.260	490	.001
	Hayır	114	31.20	7.70			

Okul İklimi	Evet	378	76.50	14.29	3.549	490	.001
	Hayır	114	70.05	17.74			

Tablo 4-20’de çalışmanın örneklem grubunu meydana getiren öğrencilerin okul dışı aktiviteler katılıp katılmamalarına göre okul iklimi algılarına ilişkin puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre okul iklimi algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve okul dışı etkinliklere katılımları daha yüksek olan öğrencilerin okul iklimi algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ( $t_{0.05: 490} = 3.549$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin okul iklimi algısının alt boyutları olan başarı odaklılık ( $t_{0.05: 490} = 2.738$ ,  $p > .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ( $t_{0.05: 490} = 3.260$ ,  $p > .05$ ) düzeylerinin okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşmadığı ancak destekleyici öğretmen davranışları ( $t_{0.05: 490} = 1.865$ ,  $p < .05$ ) düzeylerinin okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

#### 4.2.6. Akademik başarıya göre okul iklimi algıları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerinin okul iklimi algılarının akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Akademik başarı düzeyine göre katılımcıların okul iklimi algılarına ilişkin ortalama puanlar Tablo 4-21’de, puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 4-22’de sunulmuştur.

**Tablo 4-21:** Akademik Başarı düzeylerine göre okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	ss
Destekleyici Öğretmen Davranışları	59 ve Altı	46	25.45	8.26
	60 – 69 Arası	120	25.01	7.43
	70 – 79 Arası	114	27.36	7.71
	80 – 89 Arası	95	28.89	6.96
	90 – 100 Arası	117	27.91	6.39
Başarı Odaklılık	59 ve Altı	46	14.47	4.33
	60 – 69 Arası	120	14.62	4.03
	70 – 79 Arası	114	15.19	3.94

		80 – 89 Arası	95	15.39	3.84
		90 – 100 Arası	117	15.87	2.85
Güvenli Ortama	Öğrenme	59 ve Altı	46	31.30	7.31
		60 – 69 Arası	120	31.62	8.09
		70 – 79 Arası	114	34.45	8.79
		80 – 89 Arası	95	34.46	8.45
		90 – 100 Arası	117	33.81	6.30
		59 ve Altı	46	71.23	15.91
Okul İklimi		60 – 69 Arası	120	70.51	15.38
		70 – 79 Arası	114	76.15	18.48
		80 – 89 Arası	95	78.59	15.19
		90 – 100 Arası	117	77.08	9.91

Tablo 4-21’de akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin okul iklimi algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo 25’de görüldüğü gibi en yüksek okul iklimi algısı puan ortalaması not ortalaması 80 – 89 arası öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması not ortalaması 60-69 arası olan öğrencilere aittir.

**Tablo 4-22:** Akademik başarı düzeylerine göre okul iklimi algılarına ilişkin varyans analizi tablosu

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Destekleyici Öğretmen Davr.	Gruplar arası	1034.881	4	258.720	4.907	.001
	Grup içi	25675.377	487	52.722		
Başarı Odaklılık	Gruplar arası	119.708	4	29.927	2.120	.077
	Grup içi	6873.347	487	14.114		
Güvenli Öğrenme Ortama	Gruplar arası	829.569	4	207.392	3.337	.010
	Grup içi	30266.555	487	62.149		
Okul İklimi Algısı	Gruplar arası	4955.043	4	1238.761	5.420	.000
	Grup içi	111296.920	487	228.536		

Tablo 4-22’de akademik başarı düzeyleri farklı öğrencilerinin okul iklimi algılarına ait puan ortalamaları arasındaki farkı belirten varyans analizi sonuçları verilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin okul iklimi algısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ( $F_{4-487}= 5.420$ ,  $p < .05$ ). Öte yandan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre destekleyici öğretmen davranışları ( $F_{4-487}= 4.907$ ,  $p < .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamı ( $F_{4-487}= 3.377$ ,  $p < .05$ ) düzeyleri de farklılaşmaka ancak başarı odaklılık düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $F_{4-487}= 2.120$ ,  $p > .05$ )

Bu farklılığın hangi akademik başarı düzeyleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın not ortalaması 60 – 69 arası olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamalarının not ortalaması 70- 79 arası, 80-89 arası ve 90-100 arası olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından da farklılığın not ortalaması 60 – 69 arası olan öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı alt boyutları puan ortalamalarının not ortalaması 70- 79 arası, 80-89 arası ve 90-100 arası olan öğrencilerin okul iklimi algısı puan ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

### **4.3. ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI VE AKADEMİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR BULGULAR**

#### **4.3.1. Okul iklimi algısı ile akademik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?**

Çalışmanın örneklemini oluşturan sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular Tablo 4-23’de sunulmaktadır.

**Tablo 4-23:** Akademik sağlamlık düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1. OYB	-																						
2. OEK	.35**	-																					
3.ÇYB	.13**	-.01	-																				
4. ÇEK	.06	.30**	.19**	-																			
5. AGİ	.33**	.27**	.26**	.14**	-																		
6.AYB	.27**	.20**	.23**	.09*	.59**	-																	
7.Eİİ	.31**	.10*	.14**	-.05	.18**	.25**	-																
8.EYB	.28**	.21**	.23**	.13**	.24**	.32**	.60**	-															
9.EEK	.38**	.29**	.23**	.18**	.27**	.27**	.49**	.41**	-														
10.EM	.15**	.28**	-.09	.13**	.25**	.24**	.22**	.23**	.24**	-													
11.PÇ	.40**	.30**	.21**	.06	.43**	.31**	.35**	.29**	.46**	.23**	-												
12.ÖY	.30**	.29**	.18**	.34**	.19**	.10*	.11*	.19**	.28**	.17**	.26**	-											
13.İİ	.36**	.36**	.05	.26**	.31**	.37**	.35**	.30**	.33**	.48**	.48**	.36**	-										
14.A	.44**	.22**	.20**	.31**	.24**	.29**	.21**	.35**	.20**	.25**	.33**	.28**	.36**	-									
15.ÖF	.29**	.14**	.15**	.11*	.06	.21**	-.07	.06	.22**	.19**	.22**	.30**	.34**	.32**	-								
16.EB	.26**	.14**	.19**	.13**	.17**	.22**	.29**	.37**	.19**	.03	.09*	.35**	.25**	.22**	.23**	-							
17.DKF	.66**	.53**	.55**	.39**	.63**	.53**	.51**	.56**	.64**	.30**	.52**	.39**	.48**	.48**	.25**	.36**	-						
18.İKF	.50**	.41**	.20**	.30**	.41**	.41**	.37**	.41**	.45**	.61**	.69**	.54**	.82**	.58**	.53**	.39**	.65**	-					
19.AS	.65**	.53**	.46**	.40**	.60**	.52**	.49**	.55**	.61**	.45**	.63**	.47**	.64**	.56**	.37**	.38**	.95**	.83**	-				
20.DÖD	.69**	.26**	.10*	-.04	.36**	.31**	.23**	.27**	.36**	.16**	.44**	.08	.25**	.27**	.26**	.07	.51**	.39**	.50**	-			
21.BO	.58**	.23**	.07	.04	.31**	.28**	.19**	.33**	.27**	.28**	.36**	.16**	.20**	.33**	.30**	.12**	.44**	.42**	.45**	.74**	-		
22.GÖO	.32**	.15**	-.04	.18**	.18**	.13**	.10*	.18**	.25**	.17**	.23**	.24**	.20**	.16**	.20**	.08	.29**	.31**	.34**	.41**	.39**	-	
23.Oİ	.61**	.25**	.08	.11*	.36**	.31**	.21**	.30**	.37**	.22**	.43**	.22**	.26**	.28**	.29**	.14**	.52**	.45**	.54**	.83**	.78**	.80**	-

\*\* p< .01, \* p< .05

(OYB= Okul İçi İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler; OEK= Okul İçi Etkinliklere Katılım; ÇYB = Çevresel İlişkilerde İlgi ve Yüksek Beklentiler; ÇEK= Çevresel Etkinliklere Katılım; AGİ= Arkadaş Grubundaki İlgi; AYB= Arkadaş Grubundaki Yüksek Beklentiler, Eİİ= Ev İçi İlişkilerde İlgi; EYB= Ev İçi Yüksek Beklentiler; EEK= Ev İçi Etkinliklere Katılım; EM= Empati; PÇ= Problem Çözme; ÖY= Öz-Yeterlik; İİ= İşbirliği ve İletişim, A= Amaçlar; ÖF= Öz-Farkındalık; EB= Eğitimsel Beklentiler; DKF= Dışsal Koruyucu Faktörler; İKF= İçsel Koruyucu Faktörler; AS= Akademik Sağlamlık; DÖD= Destekleyici Öğretmen Davranışları; BO= Başarı Odaklılık; GÖO= Güvenli Öğrenme Ortamı; Oİ= Okul İklimi)

Tablo 4-23 incelendiğinde öğrencilerin akademik sağlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ( $r= .54$ ;  $p< .01$ ). Benzer şekilde akademik sağlamlığın alt boyutları olan dışsal koruyucu faktörler ve içsel koruyucu faktörlerle okul iklimi arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir (sırasıyla  $r= .52$ ;  $p< .01$ ,  $r= .45$ ;  $p< .01$ ). Alt ölçekler açısından bakıldığında ise okul iklimi algısının dışsal koruyucu faktörlerin alt ölçeklerinden okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler ( $r= .61$ ;  $p< .01$ ), okul içi etkinliklere katılım ( $r= .25$ ;  $p< .01$ ), çevresel etkinliklere katılım ( $r= .11$ ;  $p< .05$ ), arkadaş grubundaki ilgi ( $r= .36$ ;  $p< .01$ ), arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ( $r= .31$ ;  $p< .01$ ), ev içi ilişkilerde ilgi ( $r= .21$ ;  $p< .01$ ), ev içi yüksek beklentiler ( $r= .30$ ;  $p< .01$ ) ve ev içi etkinliklere katılım ( $r= .37$ ;  $p< .01$ ) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu ancak çevresel ilişkilerde yüksek beklentiler alt ölçeği ile pozitif yönde ancak anlamsız korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir ( $r= .08$ ). Ek olarak okul iklimi algısının içsel koruyucu faktörlerin alt ölçekleri olan empati, problem çözme, öz-yeterlik, işbirliği ve iletişim, amaçlar, öz-farkındalık ve eğitimsel beklentilerle de pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür (sırasıyla  $r= .22$ ;  $p< .01$ ,  $r= .43$ ;  $p< .01$ ;  $r= .22$ ;  $p< .01$ ,  $r= .26$ ;  $p< .01$ ;  $r= .28$ ;  $p< .01$ ,  $r= .29$ ;  $p< .01$ ;  $r= .14$ ;  $p< .01$ ). Öte yandan öğrencilerin akademik sağlık düzeyleri ile okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkiler saptanmıştır (sırasıyla  $r= .50$ ;  $p< .01$ ,  $r= .45$ ;  $p< .01$ ;  $r= .34$ ;  $p< .01$ ).

Okul iklimi algısının öğrencilerin akademik sağlamlıklarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4-24’de verilmiştir.

**Tablo 4-24:** Akademik sağlamlık düzeyinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon tablosu

Değişken	B	SH	Standardize $\beta$	T	p
Destekleyici Öğretmen Davr.	.770	.146	.293	5.282	.000
Başarı Odaklılık	.768	.281	.150	2.730	.000
Güvenli Öğrenme Ortamı	.722	.099	.132	3.259	.000
Akademik Başarı	3.925	.565	.258	6.944	.000

$F_{4-487}= 65.718$ ;  $p < .01$ ,  $R= .592$ ;  $R^2= .351$ ,  $N=492$  \* $p<0.01$

Tablo 4-24'de  $R^2$  değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki %35'lik değişim modele dahil edilen bağımsız değişkenler tarafından açıkladığı görülmektedir. Başka bir ifade ile akademik sağlamlık düzeyindeki değişimin %35'ini okul iklimi algısının alt boyutları olan destekleyici ğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ile akademik başarı değişkenleri tarafından yordandığı söylenebilir. Tablo 4-24'de yer alan F değerleri incelendiğinde, verilen bağımsız değişkenlerin akademik sağlamlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $F=65.718$ ,  $p < .01$ ).



## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeylerine ilişkin bulgular tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

#### 5.1.1. Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve Akademik Sağlamlık Durumlarına İlişkin Tartışmalar

Bu araştırma sonucunda, çalışmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin yükseğe yakın, okul iklimine ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma sonucunda okul iklimi algısının akademik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademik sağlamlık düzeyindeki değişimin %35'inin okul iklimi algısının alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ile akademik başarı değişkenleri tarafından yordandığı görülmüştür. Literatürde doğrudan bu konu üzerinde yapılan bir çalışma olmamakla birlikte bu bulgu alan yazındaki benzer araştırmalarla örtüşmektedir (Gizir, 2004; Er, 2009; Dinçer ve Oral, 2010; Kalender, 2015; Hernandez ve Cortes, 2011). Uz Baş ve Yurdakul (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin sağlamlık özelliklerinin ve okul iklimi algısının yaşam doyumunu yordama gücü %33 olarak bulunmuştur. Yüksek akademik sağlamlık gösteren öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin de yüksek olduğunu ve okula bağlanmanın sağlamlığa katkıda bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Fallon, 2010; Malindi ve Machenjedze, 2012).

Bununla birlikte, ulusal alan yazınsa Yılmaz ve Kutlu (2016) sağlamlık özelliklerini okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri açısından incelediği araştırmasında okula bağlanma puanlarının sağlamlıklarını yordamadığı bulgusuna ulaşmıştır. Lise örnekleme ile yürütülen bu çalışmada okulun etkisinin çocukluk yıllarına kıyasla ileriki yıllarda zamanla azalması ile yorumlanmıştır. Okula bağlanma, algılanan sosyal destek, bilişsel esneklik ve



cinsiyet değişkenlerinin yılmazlık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gizir (2004), okul ilişkilerinde ilgi ve yüksek beklentiler, arkadaş ilişkilerindeki ilginin yoksul öğrencilerin akademik sağlamlığını yordayan en temel çevresel koruyucu faktörler olduğunu tespit etmiştir. Bu koruyucu faktörlerin olumlu bir okul iklimi algısının temel dinamikleri arasında olduğu söylenebilir. Arastaman ve Balcı (2013) lise öğrencilerinin sağlamlık özelliği ile aile ve akranlardan algıladıkları sosyal destek arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca öğretmen tutum ve davranışları, okul iklimi ve aile arkadaş desteği algısı birlikte değerlendirildiğinde, aile ve arkadaşlardan algılanan destek öğrenci yılmazlığını yordayan en önemli çevresel koruyucu faktör olduğu bulgulanmıştır. Benzer şekilde Turgut'un (2017) araştırmasında algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu ancak cinsiyet ve önemli yaşam olaylarının ise ergen psikolojik sağlamlık düzeyini yordamadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın bulguları ile paralel olarak uluslararası alan yazındaki diğer çalışmalarda da akranlar ve yetişkinler arasındaki sosyal desteğin öğrencinin sağlamlığını etkilediği ve okula aidiyet duygusunun sağlamlığın gelişiminde önemli bir koruyucu faktör olduğu bulgulanmıştır. Okullarına daha fazla bağlı hisseden öğrencilerin daha kopuk hissedenlere kıyasla sağlamlık ve gelişim ölçeğinden yüksek sağlamlık puanı aldıkları ve okula karşı geliştirilen tutumun öğrencilerin dayanıklılık özelliklerini önemli ölçüde yordadığı görülmüştür (Enthoven, 2007; Hagerty vd, 1996).

Borman ve Overman'ın (2004) düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen yüksek akademik başarı ve sağlamlık gösteren öğrencileri diğer arkadaşlarından ayıran bireysel özellikleri inceledikleri çalışmada dirençli öğrencilerin okulda etkinliklere daha çok katılım gösterdiği, okula karşı olumlu tutum geliştirdikleri, ayrıca karakteristik açıdan yüksek özgüven ve içsel denetim odağına sahip olduğunu bulgulamışlardır. Dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda öğretmen ve öğrenciler ile sağlamlığa etki eden koruyucu faktörleri incelemek için nitel bir çalışma yürüten Dryden, Johnson, Howard ve McGuire (1998) ise öğretmenlerle kurulan samimi

ilişkilerin ve başarıya dair inancın akademik performansı yüksek olan öğrenciler arasında en çok vurgulanan tema olduğunu gözlemlemiştir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusuna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algısının pozitif yönde arttığında akademik sağlık düzeylerinde yükseldiği görülmüştür. Okul iklimi algısının akademik sağlamlığın alt boyutları olan okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler, okul içi etkinliklere katılım, arkadaş grubundaki ilgi, arkadaş grubundaki yüksek beklentiler ile arasında çıkan pozitif ilişki sağlamlığın gelişmesinde olumlu bir okul ortamının önemine işaret etmektedir. Bu çalışmada ayrıca akademik sağlamlığın içsel koruyucu faktörleri arasında yer alan empati, problem çözme, öz-yeterlik, işbirliği ve iletişim, amaçlar, öz-farkındalık alt boyutları ile okul iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu özellikleri barındıran öğrencilerin sağlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazınındaki diğer araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmalar, olumsuz koşullara karşı koruma sağlayan okulların öğrencilerin başarıları için yüksek beklentiler oluşturan, sınıfa ve okula aktif katılım için fırsatlar sunan ve en önemlisi olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğrencilere destek olan kurumlar olduğunu ortaya koymaktadır (Thapa vd., 2013, Comer, 1985; Nettles, Mucherah, ve Jones, 2000, Perry ve College, 1993). Benzer şekilde olumlu bir okul iklimi akademi sağlamlığın gelişmesine katkı sağlayan benlik saygısı, özerklik, yeterlik gibi özellikleri ve sosyal gelişim açısından da sosyalleşme ve beceri kabiliyetini arttırmaktadır (Hoge, Smit ve Hanson, 1990).

Borman ve Overman (2004) ile Schoon ve meslektaşları (2004) tarafından yürütülen diğer araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Okulda çocuk ve gençlere olumlu, özenli ve destekleyici ilişkiler sağlamanın yanı sıra, onlar için gerçekçi beklentiler ve geleceğe dair hedefler koyulduğunda akademik sağlık özelliğinin de eş zamanlı olarak güçlendiği gözlemlenmiştir. Sağlık literatüründeki birçok çalışmada psikolojik danışmanların ve destekleyici öğretmenlerin mentor ve önemli rol modelleri olarak akademik sağlamlığın geliştirilmesinde önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Gizir, 2004; Alva, 1991; Werner ve Smith, 1992; Benard, 1991). Smokowski, Reynolds ve Bezrucco (1999)

nitel bir araştırmada öğrencileri daha iyi bir performans gösterebileceğine inanan, bu inancı gerekli gördüğünde öğrencisi ile paylaşan, riskli davranışların erken belirtilerini fark eden ve alternatif başa çıkma stratejileri ile hızla müdahale eden, okul ve evle ilgili problemleri ilgi ile dinleyen ve çocuğun bir geleceğı olduğuna ve gelecekteki hedeflerine ulaşabileceğine inanmasına yardımcı olan öğretmenlerin akademik sağlamlığı önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Brooks ve Goldstein (2008), öğrencileri okulda daha fazla motive ettiğimizde ve okul aktivitelerine aktif katılımı teşvik ettiğimizde dolaylı olarak akademik sağlamlık özelliğinin de desteklendiğini ortaya koymuştur. Brooks, Brooks ve Goldstein (2012), öğrenci-öğretmen ilişkilerinin öğrenci sağlamlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, Buttill - Leavy (2009) ise sağlamlığın geliştirilmesinde okul ve öğretmenin rolünün aile ve akranlardan daha büyük olduğunu bulgulamıştır.

Bununla birlikte okul ortamı sunduğı fırsatlar ya da barındırdığı tehditlerle bazen öğrencinin yaşamında koruyucu faktör bazen de risk faktörü olma potansiyeline sahiptir (Nettles vd., 2000). Akademik sağlamlığı geliştiren okulların en önemli özelliğı yabancılaşma ve dışlanma duygularını azaltırken “katılım” ve “ait olma” duygusunu öne çıkaran bir okul iklimi oluşturmasıdır. Öğrencilerin öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına, okula ve öğretim programına bağıllık hissi ne kadar fazla olursa olumsuz koşullara karşı baş etme gücü o kadar yüksek olur.

Yurt içindeki alan yazında doğrudan akademik sağlamlık ve okul iklimi arasında ilişkinin incelendiğı çalışmalara rastlanmamıştır ancak psikolojik sağlamlık ile okula bağlanma, algılanan sosyal destek gibi okul iklimi ile ilintili olan diğerk olguların ölçüldüğü araştırmalar bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Uz Baş ve Yurdabakan (2016) psikolojik sağlamlık yetisi ve algılanan okul ikliminin öğrencilerin yaşam doyumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğuna ulaşmıştır. Yavuz ve Kutlu (2016) yüksek akademik sağlamlık gösteren öğrenciler için algılanan sosyal desteğın önemli bir koruyucu faktör olduğunu tespit etmiştir. Örneğın Arastaman ve Balcı'nın (2013) lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında okul iklimi, öğretmen ve akran desteğının ergen sağlamlığı ile ilişkisi olduğu ve

dayanıklılık düzeyinde aile ve akranların okul ikliminden daha büyük bir etkisi olduğu bulgularına ulaşmıştır.

### **5.1.2. Öğrencilerin Akademik Sağlık Durumları ve Akademik Başarılarına İlişkin Tartışmalar**

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin akademik sağlık durumları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin akademik sağlık durumları arttıkça akademik başarılarının da arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca akademik başarı ile akademik sağlamlığın alt boyutları olan dışsal koruyucu faktörler ve içsel koruyucu faktörler arasında da pozitif yönde ilişki olduğu saptanmış ve içsel ve dışsal koruyucu faktörlere daha çok sahip olan öğrencilerin daha yüksek bir başarı elde ettiği bulgulanmıştır. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Arastaman, 2011; Elias ve Haynes, 2008; Er, 2009; Ripple ve Luthar, 2000). Uyumsuz ve dezavantajlı evlerden gelen çocukların iyi eğitilmiş ve ilgili öğretmenlere sahip okullara devam etmeleri durumunda akademik sağlık özelliklerinin gelişmesi daha olasıdır. Okullar çocukların hem başarıyı tatmalarını hem de okuldaki deneyimlerinden keyif almalarını sağlayabilir. Bu deneyimlerin mutlaka akademik başarı odaklı olması gerekmemektedir. Örneğin sağlık, spor veya müzikal başarı, okulda sorumluluk alma, bir öğretmenle iyi bir ilişki geliştirme veya sınıf arkadaşları arasında liderlik gösterme ile ilgili olabilir.

Hanson ve Austin (2003) sağlık ve öğrencilerin okul notları arasında pozitif ilişkili olduğunu bulgulanmıştır. En yüksek puan ortalaması ve en yüksek puan artışına sahip olan okulların aynı zaman da sağlık düzeyleri en yüksek olan öğrencilerin devam ettiği okullar olduğu görülmüştür. Hopson ve Lee (2011), sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan öğrencilerin sağlık düzeylerini araştırdığı bir çalışmada dezavantajlı öğrencilerin olumlu bir okul iklimi algıladığında okul notlarının daha yüksek gelirli ailelerden gelen akranlarıyla daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cappella ve Weinstein (2001) liseye düşük akademik başarı ile geçebilmiş, okuma güçlüğü çeken öğrencilerde sağlık düzeylerinin yüksek olması ve yüksek öğrenime devam etme arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulgulanmıştır. Barnes ve arkadaşları (2006) akademik başarı düzeyi

yüksek olan okullara devam etmenin risk altında olduğu düşünölen öğrenciler için daha avantajlı olduğu ve bu durumun risk faktörlerine karşı koruyucu etkisi olduğunu vurgulamıştır. Lee (2009) düşük gelirli ailelerden gelen ve ailede ilk defa üniversiteye gidebilen lise öğrencilerinin yüksek düzeyde sağlık gösterdiklerine, sağlık ile genel akademik başarı not ortalamaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Scales ve arkadaşları (2006) daha yüksek düzeyde akademik sağlık özelliklerinin ortaokul ve lise öğrencileri arasında yüksek not ortalaması ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Boylamsal yürütölen çalışmanın başında daha fazla esneklik özelliği bildiren öğrenciler daha az olan öğrencilere kıyasla üç yıl sonra daha yüksek bir akademik ortalama elde etmişlerdir.

Sharkey, You ve Schnoebelen (2008) Amerika'da orta okul ve lise öğrencilerinin katılımları ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada aileden aldıkları sosyal destek düşük olan gençler için okul kaynaklarının sağlık üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bu bilgiler ışığında öğretmenler, akranlar ve diğer yetişkinler ile etkileşimler çoğu zaman gelişimsel süreci güçlendirir ve hayattaki dönüm noktalarında gelişim akışını negatiften pozitif bir yörüngeye çevirme potansiyeli taşır. Ailevi ve bireysel faktörlerin gençlerin gelişimi üzerinde güçlü etkilerinin olduğu kabul edilmekle birlikte okul ortamındaki koruyucu faktörlerin de gençlerin yaşamındaki risklerin varlığına rağmen olumlu sonuçlar elde etmelerinde önemli bir rol oynadığı görölmüştür.

### **5.1.3. Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve Akademik Başarılarına İlişkin Tartışmalar**

Yapılan analizler sonucunda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladığı okul iklimi ve akademik başarı puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akademik başarının okul ikliminin alt boyutlarını oluşturan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Bir diğer açıdan öğrencilerin okul iklimi algısı pozitif yönde yükseldikçe çocukların akademik başarılarının da arttığı görölmektedir. Bu bulgu alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile bağdaşmaktadır. Literatürde yer alan bir çok çalışma okul ortamının doğrudan

akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Olumlu bir okul iklimine sahip olma özellikle öğretmenlerden algılanan destek öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmektedir (Anderman, 2003; Cohen vd., 2009; Connolly vd., 1998; Good ve Weinstein, 1986; Jia vd., 2009). Bu çalışmada olduğu gibi dezavantajlı öğrencilerin katılımı ile yürütülen diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısı ve okula karşı tutum üzerindeki olumlu etkileri çalışılmıştır (Schouse, 1996; Griffith, 1999). Hopson ve Lee (2011), dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin olumlu bir okul iklimi algıladığında okul notlarının daha yüksek gelirli ailelerden gelen akranlarıyla daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Voight ve arkadaşları (2015), Kaliforniya’da gerçekleştirilen büyük ölçekli bir çalışmada risk altındaki öğrencilerin algıladığı olumlu okul iklimi ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmanın bulguları da okul ikliminin risk altındaki dezavantajlı öğrenciler için akademik başarı elde etmede önemli bir koruyucu faktör olduğuna işaret etmektedir. Bu sonucun, dezavantajlı kesimden gelen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu akademik destek, yakınlık ve ilgi konusundaki karşılanmayan ihtiyaçlarını öğretmeni ile kurduğu ilişki ile karşılamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler yurt içinde yapılan diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Literatürdeki araştırmaların büyük bir bölümü akademik başarı ve okul iklimi arasında pozitif ilişki olduğunu doğrulamıştır (Engin- Demir, 2009; Gizir, 2004; Yıldırım, 2017). Örneğin Bahçetepe ve Giorgetti (2015) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul ikliminin alt boyutları olan “destekleyici öğretmen davranışları” ve ”başarı odaklılık” ile akademik başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ancak okul ikliminin güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Engin- Demir (2009) tarafından Ankara’nın gecekondu bölgelerindeki ilkokul öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da okulun niteliği ile ilgili değişkenler ve akademik başarı arasında

anlamli bir iliŒki olduğu saptanmıŒtır. AraŒtırma, alan yazındaki diğer alıŒmalarla rtuŒerek, sağlıklı bir okul ikliminin öğrenciler için nitelikli bir öğrenme ortamı oluŒturduĐunu ve buna paralel Ğrenci baŒarısını yükseltme ihtimalini doĐrulamıŒtır.

ÖĞrencinin akademik yönden kendini geliŒtirebilmesi için iliŒki kurma, desteklenme, dinlenilme, yeterli ve özerk hissetme gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının olumlu bir okul iklimi eŒliĐinde öğrenciye hissettirilmesi önemlidir. Okulda akranları ve öğretmenleri tarafından kabul gören ve kendini güvenden hisseden öğrenciler enerjilerinin önemli bir kısmını duygusal ya da davranıŒsal sorunlara harcamak yerine akademik alıŒmalarına odaklanmakta bu da baŒarılarını doğrudan etkilemektedir. Benzer Œekilde olumsuz bir okul ikliminde Œiddete, istismara ve suça maruz kalmak, öğrencilerin yaŒadıĐı duygusal ve psikolojik sıkıntıları artırabilir; bu da öğrencilerin dersler ile ilgili konulara enerji verme kapasitelerini azaltarak akademik performansı dŒrebilir (Lochman, Lampron, Gemmer ve Harris 1987).

#### **5.1.4. ÖĞrencilerin Akademik Sağlamlık Durumları ve Demografik DeĐiŒkenlere İliŒkin TartıŒmalar**

Bu araŒtırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik sağlamlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaŒılmıŒtır. Literatürde bu konu ile ilgili olarak eliŒkili sonuçların olduğu dikkat emektedir. Sağlamlığın cinsiyetle iliŒkili olduğunu gösteren alıŒmalar (Cappella ve Weinstein 2001; Fan, Williams, ve Corkin , 2011; Mandleco ve Peery, 2000) genellikle kızların sağlamlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulamıŒtır. Sun, Jing ve Stewart (2004) ocuk ve ergenlerde yaŒ ve cinsiyet deĐiŒkenlerinin sağlamlığa etkisini incelediği araŒtırmasında kızlarda daha yüksek sağlamlık bildirirken, Lees (2009) erkekler arasında daha yüksek sağlamlık bulgulamıŒtır. Bazı alıŒmalarda erkek ocuk ve ergenlerin bireysel, ailevi ve çevresel risk faktörlerine karŒı daha kırılgan olduğu ve bu tür durumlarda daha çok riskli davranıŒlara baŒvurma eğilimi grsterdikleri saptanmıŒtır (Bolger, Patterson, Thompson ve Kupersmidt, 1995; Garmezzy, 1993; Gizir, 2007).

Türkiye’de yürütülen ve sağlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakılan çalışmalarda da dünya literatürüne paralel olarak çelişkili bulgulara ulaşılmıştır. Arastaman (2011) üniversite öğrencilerinde sağlık düzeyinin kızlar lehine farklılaşmakta olduğunu belirtmiştir. Dayıoğlu (2008) üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlığı incelediği araştırmasında erkeklerin daha yüksek sağlık puanına sahip olduklarını bulgulamıştır. Bununla birlikte cinsiyete göre sağlamlığın farklılaşmadığı bu çalışmanın bulguları ile örtüşen araştırmalar da mevcuttur. Yavuz (2015) lise son sınıf öğrencilerinde cinsiyet ve akademik sağlık arasında anlamlı bir ilişki görmemiştir. Benzer şekilde Turgut (2015) ve Özcan (2005) da cinsiyetin ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadığına ulaşmıştır.

Bir diğer demografik değişken olan babaların eğitim düzeyleri incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda babaların eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin akademik sağlık düzeyi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi en yüksek olan babaların çocuklarının akademik sağlık puanları da en yüksek bulunmuştur. Bu bulgular akademik sağlamlığın baba eğitim düzeyine göre farklılaştığını gösteren diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Anne baba eğitim düzeyinin yüksek olması ailesel koruyucu faktörler arasında gösterilmektedir (Lopez ve Snyder, 2009). Yüksek derecede eğitilmiş ebeveynler okul başarısı ve okula dair diğer olaylar hakkında daha sık geri bildirim alma eğilimindedir ve çocuklarından akademik beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Connolly ve ark, 1998). Sağlam ve dayanıklı çocukların eğitimi ile ilgilenen, eğitim sürecine katılan, çocuklarının günlük ödevlerini takip eden ve çocuklarının ilgi ve hedeflerinin farkında olan ebeveynleri olduğu görülmüştür (Karkkainen, Rätty, Kasanen 2009, Rätty vd. 2013, Winfield, 1994).

Williams (2003) azınlık grupları üzerine yaptığı araştırmada akademik sağlık düzeyi yüksek olan siyahi öğrencilerin eğitim seviyesi yüksek ailelerden geldiklerini bulgulamıştır. Benzer şekilde Rumberger (1987) lise öğrencilerinde okul terki faktörlerini incelediği araştırmasında akademik sağlık ile ailenin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Türkçe alan yazını ile bu bulguları kıyasladığımızda Arastaman (2011) babanın eğitim durumu ve yılmazlık



arasında anlamlı fakat olumsuz yönde bir ilişki bulgularken, Turgut'un (2017) çalışmasında psikolojik sağlamlık düzeylerinin, ebeveyn eğitim seviyesinin anlamlı yordayıcılar olmadığı bulgulanmıştır ancak bu bulgular alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşmemektedir.

Sağlam ve dayanıklı olmanın temelleri öncelikle birincil çevre olan ailede atılır. Dezavantajlı bir çevrede bulunan ve eğitim düzeyi düşük olan aileler hem maddi kaynaklarda (yeterli beslenme ve kitap gibi bilişsel olarak teşvik edici materyaller dahil) hem de maddi olmayan kaynaklarda (eğitim, bilgi ve beceri sunma konularında) yetersiz destek sağlayabilir. Bu tür ailelerden gelen çocukların, belirtilen eksiklikler nedeniyle yaşamda daha az başarılı olmaları ve akademik sağlamlıklarının düşük olması beklenen bir durumdur. Bir diğer açıdan ebeveyn davranışları, tutumları ve beklentileri anne babanın eğitim düzeyine göre değişmektedir. Kısıtlı ekonomik koşulların yarattığı stres, ebeveynlerin çocuklarını iyi bir şekilde yetiştirme, izleme ve disipline etme yeteneklerini azaltırken onlara dair inanç ve beklentilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Zimmerman and Brenner, 2010). Bu sebeple baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların dezavantajlı bir bölgede eğitim almasına rağmen yüksek bir sağlamlık ve akademik başarı elde etmesi mümkün görünmektedir.

Çalışma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin sağlamlık puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Yoksulluk içinde düzensiz ve elverişsiz mahalle koşullarında yetişen öğrencilerin okul notlarının iyi koşullarda yaşayan akranlarına kıyasla yetersiz ve daha düşük olduğunu gösteren araştırmalar bu sonucu desteklemektedir (Gizir, 2007). Dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar genellikle ilerleyen yıllarda okulu bırakma ya da herhangi bir yükseköğrenim kurumuna devam etmeme eğilimindedir (Alva, 1991; Fan, Williams, ve Corkin, 2011; Reyes ve Jason 1993). Bununla birlikte yoksulluktan dolayı risk altında bulunan ve zorlu koşullara rağmen iyi bir performans gösteren uyum sağlayabilen öğrenciler de vardır. Rutter (1979) Londra'nın dezavantajlı bölgelerinde düşük gelir düzeyine sahip kesimlerinde yaşayan çocuklarla yaptığı boylamsal çalışmasında sağlamlık özelliği yüksek olan

öğrencilerin aile geçmişinden bağımsız olarak iyi bir gelecek inşa edebildiklerini ancak sağlık düzeyi düşük olanların gelecekte de benzer bir yoksulluk döngüsünü devam ettirdiğini bulgulamıştır.

De Witte, Cabus, Thyssen, Groot ve Maassenvandenbrink (2013) sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin sağlık düzeylerinin düşük olduğuna ve okul terki oranlarının da yüksek olduğuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Schoon, Parsons ve Sacker da (2004) çocuk ve ergenlerin dezavantajlı bir bölgede yetişmesinin sağlık özelliğine sahip olmanın önündeki engellerden biri olduğunu belirtmiştir. Seban ve Perdecı (2016) tarafından yapılan vaka incelemesinde aile içi iletişim ve babanın desteğinin olumsuzlukların üstesinden gelmede önemli bir koruyucu faktör olduğu görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik sağlık düzeylerinin okul dışı etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Okul dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin akademik sağlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar benzer şekilde okul dışı aktivitelere katılımın sağlık üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Herbert (1999) zorlu yaşam koşullarına karşı sağlık özelliğini arttıran faktörler arasında evde, okulda ve toplumda destekleyici yetişkinlerin varlığını vurgulamış ve lise öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında ders dışı, okul sonrası zenginleştirme programlarının katılmanın sağlamlığa etki eden bir rolü olduğunu bulgulamıştır.

Benzer şekilde okul sonrası zenginleştirme kursları, mentörlük ve danışmanlık programlarının akademik başarı ve akademik sağlamlığa katkı sağladığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Christiansen, 1997; Walsh vd., 1999). Yapılan araştırmalar mentorlerin risk altındaki çocuklar ve ergenler arasında sağlamlığın ve direncin artırılmasında kritik bir rol oynadığını göstermiştir (Rhodes ve Roffman, 2003). Destekleyici bir yetişkinle bağ kuran risk altındaki çocukların daha az problemleri davranış sergilediği, okula karşı daha olumlu tutum geliştirdiği, daha fazla okul etkinliğine katıldığı ve madde kullanımı gibi riskli davranışlardan uzak kaldığı belirtilmiştir (Hauser, Golden ve Allen, 2006).

Okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin farklı ortamlarda kendilerini kanıtlama, sosyal çevrelerini genişletme aynı zamanda akademik olarak beslenme şansı elde etmesi sağlamlık özelliklerinin gelişmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu zenginleştirme programları Türk eğitim sisteminde bilgi evi, okul kursu gibi okul sonrası akademik ve sosyal destek programlarına karşılık geldiği düşünülebilir. Okul dışı aktivitelere katılan çocukların bu ortamlarda onlarla ilgilenen ve yakın bağ kurabildiği yetişkinlerin olma ihtimali yüksektir, bu da kişinin sağlamlığını olumlu yönde etkileyen koruyucu bir faktör olarak devreye girebilir.

### **5.1.5. Öğrencilerin Okul İklimi Algıları ve Demografik Değişkenlere İlişkin Tartışmalar**

Yapılan analizler sinucunda öğrencilerin okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul iklimi algısı cinsiyet değişkeni ile ilişkisini inceleyen araştırmalar çelişkili sonuçlar göstermektedir ancak okul ikliminin kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını gösteren çalışmalar ağırlıktadır. Özdemir ve arkadaşları (2010) kız öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Dönmez ve Taylı (2018) ortaokul öğrencilerinde kızların algıladığı okul ikliminin erkeklere kıyasla daha pozitif olduğunu bulgulamıştır.

Erkek öğrencilerin okul iklimini daha olumsuz değerlendirdiğini belirten pek çok araştırma vardır. (Griffith, 1999; Koth vd., 2008; Verkuyten, 2002). Fan, Williams ve Corkin (2011) tarafından yürütülen oldukça geniş ölçekli bir çalışmada, erkek öğrenciler okul kurallarının daha az adil ve açık olduğunu, öğretmen öğrenci ilişkisinin ise kız öğrencilere göre daha az destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin algılanan okul iklimi ile ilişkili olduğunu öne süren diğer çalışmaları da doğrulamaktadır (Griffith, 1999, 2000; Koth vd., 2008).

Dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda şiddet ve davranış problemleri hem kızlar hem de erkekler arasında yaygındır. Bu durumun okul ikliminin cinsiyetler arasındaki algı farklılıklarını daraltmakta olduğu gözlemlenmiş ve önceki yıllarda kızlar daha olumlu bir okul iklimi rapor ederken günümüzde saldırganlık davranışlarının her iki cinsiyet arasında da yaygın olmasından dolayı anlamlı bir

farklılık çıkmadığı düşünülmüştür. Tüm bu bilgiler değerlendirildiğinde okul iklimi algılarının kız ve erkek çocukları farklı şekilde etkileyebileceği olası yolları araştırmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu öğrencilerin okul iklimi algılarının baba eğitim düzeylerine göre farklılık gösterdiğidir. Okul iklimi algısı puan ortalaması en yüksek olan babası üniversite mezunu olan öğrenciler; puan ortalaması en düşük olan ise babası ilkokul mezunu olan öğrencilerdir. Literatürde öğrencinin okul iklimi algısı ve ebeveynlerin eğitim düzeyi arasındaki ilişiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak anne babaların okul iklimi algıları ve okula katılım düzeylerini inceleyen araştırmalarda paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Anne babaların okul iklimi algısının pozitif olması yüksek derecedeki veli katılımı ile ilişkilidir (Griffith, 1998). Dauber ve Epstein (1989) ve Kotaman (2008) ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe okula katılım oranları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ancak ülkemizde veli okul iklimi algısı üzerine çelişkili sonuçlar görülmektedir. Ertem ve Gökalp (2018) farklı kademelerden velilerin okul iklimi algısını incelediği araştırmasında ilköğretim mezunu olan velilerin lise mezunu velilere göre okulu daha pozitif algıladıklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada veli eğitim düzeyinin yükselmesi ile öğrencilerin okul iklimi algısının pozitif yönde arttığı gözlemlenmiştir. Velilerin eğitim düzeyi yükseldikçe okula katılım oranlarının ve okula dair olumlu tutumun arttığı, bu durumun öğrencilerinin okula karşı tutumlarını pozitif yönde etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Velileri daha çok okula katılan öğrencilerin başarı düzeyleri, okula karşı ilgileri ve tutumları, duygusal ve sosyal gelişimleri diğer öğrencilere göre daha fazladır (Gonida ve Cortina, 2014; Gümüşeli, 2004). Ayrıca öğrencilerin sergilediği okuldan kaçma, devamsızlık, madde kullanımı gibi riskli davranışların okul ile velinin iletişim halinde olmasını sağlayan veli katılımı ile azaldığı gözlemlenmektedir (Çalık, 2007; Ertem, 2015; Henderson ve Mapp, 2005).

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin okul iklimi algılarının aylık gelir düzeylerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin gelir düzeyi yükseldikçe okul iklimi algısı da pozitif yönde artmaktadır. İlgili literatürde öğrencilerin okul iklimi algısı ve aile gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan okullar yüksek gelir grubunun ağırlıklı olduğu bölgelerdeki okullarla kıyaslandığında aile geliri düşük olan öğrencilerin okul iklimi algılarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dönmez ve Taylı'nın (2018) ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından da incelediği araştırmasının bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Sosyoekonomik durumu orta ve yüksek olan okullara devam eden öğrencilerin okul bağlılığının dezavantajlı bölgelere göre daha yüksek olduğu doğrulanmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi araştırmalar ebeveyn katılımının akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir (Dearing and colleagues, 2006; Henderson ve Mapp, 2002; Şirin, 2005; Reardon, 2011). Bu araştırmada da paralel sonuçlar elde edilmesi üst sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin veli katılımının ve akademik başarılarının daha yüksek olmasının algılanan okul iklimine pozitif yönde katkı sağladığı düşünülmüştür.

Mevcut eğitim ve sosyal politikaların bir sonucu olarak, ailesinin maddi durumu nedeniyle risk altında olan öğrencilerin, maddi kaynakları sınırlı olan okulları bitirme olasılığı daha yüksektir. Bu sınırlamalara rağmen, aile geçmişinden dolayı okulda başarısız olabilecek öğrencilerin eğitim yaşamının başarılı olmasını sağlayan birçok müdahale olmuştur. Örneğin, küçük bir okul ve az sınıf mevcudu, erken çocukluk eğitimi, okul sonrası programlar ve yaz okulu kursları (Alexander ve Entwisle, 1994) ve nitelikli okul personeli (Wang vd., 1993) gibi faktörlerin “zenginler” ile “yoksullar” arasındaki başarı farkını azaltmada önemli olduğu bulunmuştur. Bu bulgular dezavantajlı bölgelerde eğitim alan gençlerin refah seviyesi yüksek olan bölgelerdeki akranlarına kıyasla algıladığı okul ikliminin daha az olumlu olduğunu gösteren araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Schouse, 1996; Griffith, 1999, Hopson ve Lee, 2011).

Çalışma sonucunda öğrencilerin okul iklimi algılarının okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin okul iklimi algısı olumlu yönde değişim

göstermektedir. Okul iklimi ve ders dışı etkinliklere katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma olmamasına karşın okul dışı aktivitelere katılımı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılığının daha yüksek olduğu araştırmalarla bulgulanmıştır (Finn ve Cox, 1992; Lee ve Smith, 1993). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümü okul sonrası zenginleştirici kurslardan faydalanmaktadır. Yoğunluklu olarak “Spor”, “Okul Kursu” ve “Bilgi Evi” tercih eden öğrenciler öğretmenlerle bu ortamlarda daha küçük gruplarda iletişim kurma ve destek alma şansı yakalamaktadır. Bu durum öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve yakınlığı geliştirmekte ve öğrencinin okul iklimi algısını ve okula bağlılığını olumlu yönde etkilemekte olduğu düşünülebilir.

## 5.2. SONUÇLAR

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sürecinde ulaşılan verilerin istatistiksel analizleri yapıldığında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın genel hatları ve ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır.

1. Araştırma kapsamında 3 farklı ölçme aracından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ‘Okul İklimi Ölçeği’ ve Gizir (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (RYDM-SEGÖ)” aracılığı ile veriler toplanmış, ayrıca öğrencilerin kişisel bilgilerini ve çeşitli değişkenleri tespit etmek amacıyla bu araştırma için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.
2. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki ortaokul 8. sınıfa devam eden 243 kız ve 249 erkek olmak üzere toplam 492 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 13-14 arasında değişmektedir. Dezavantajlı bölgelerde yaşamak çocuk ve ergenin yaşamını tehdit eden önemli bir risk faktörü olduğu için İstanbul’un demografik yapısının çok sık değiştiği, yüksek göç alan ve ağırlıklı olarak düşük sosyo ekonomik düzeyde ailelerin ikamet ettiği dezavantajlı bölgelerde eğitim alan ortaokul öğrencileri ile çalışmanın yürütülmesi uygun bulunmuştur.

3. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda sonuçlar değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısının orta düzeyde, akademik sağlamlık düzeylerinin ise yükseğe yakın olduğu saptanmıştır.
4. Öğrencilerin okul iklimi algısı ve akademik sağlamlık durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, algılanan okul ikliminin pozitif yönde artışının öğrencilerin akademik sağlamlık düzeylerini de arttırdığı saptanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Akademik sağlamlığın alt boyutları olan dışsal ve içsel koruyucu faktörler ve okul iklimi arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Akademik sağlamlığın alt boyutları ile okul iklimi arasında en yüksek korelasyon okul içi ilişkilerde ilgi ve yüksek beklentiler arasında olduğu, benzer şekilde okul ikliminin alt boyutları ile akademik sağlamlık arasında ise en yüksek korelasyonun destekleyici öğretmen davranışları arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik sağlamlık düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Akademik sağlamlık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik sağlamlık düzeyi en yüksek olan grup aynı zamanda akademik başarıları en yüksek gruptur. Benzer şekilde akademik sağlamlık düzeyi en düşük olan öğrencilerin akademik başarıları olarak da grupta en düşük ortalamaya sahip öğrenciler olduğu görülmüştür.
6. Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Akademik başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin okul iklimi algılarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul iklimi algıları daha olumlu olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu, okul iklimi algıları olumsuz olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

7. Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeyleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, kız ve erkek öğrencilerin benzer akademik sağlık düzeylerine sahip olduğu saptanmıştır. Babaların eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise en yüksek akademik sağlık düzeyi puan ortalaması babası üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en düşük puan ortalaması babası ilkokul mezunu olan öğrencilere aittir. Öğrencilerin akademik sağlık düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre kıyaslandığında ise akademik sağlık ve gelir grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu, gelir düzeyi en yüksek ve en düşük olan öğrencilerin sağlık düzeylerinin de bu değişkene paralel olarak sırayla en yüksek ve en düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin okul dışı aktivitelere katılım durumlarına göre akademik sağlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.
8. Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okul iklimi algıları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Öğrencilerin okul iklimi algıları ayrı ayrı cinsiyetlerine, okul dışı etkinliklere katılım durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında okul iklimi algısının farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin okul iklimi algısı; baba eğitim düzeyine, ailelerin gelir düzeyine, okul dışı aktivitelere katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. En olumlu okul iklimi algısı babaları üniversite mezunu olan öğrencilere ait iken; en olumsuz okul iklimi algısı babaları ilkokul mezunu olan öğrencilere aittir. Benzer şekilde ailenin gelir düzeyine göre okul iklimi algısı karşılaştırıldığında en yüksek okul iklimi algısı ailesinin aylık geliri en yüksek grupta olan öğrencilere ait olduğu ve gelir grubuna göre istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bir diğer değişken olan okul dışı aktivitelere katılıp katılmamalarına göre de



öğrencilerin okul iklimi algısı okul dışı etkinliklere katılan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır.

9. Bu araştırmanın bir diğer amacı da öğrencilerinin okul iklimi algılarının akademik sağlık düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amaçla regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademik sağlık düzeyindeki değişimin %35'inin okul iklimi algısının alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ile akademik başarı değişkenleri tarafından yordandığı söylenebilir.

### 5.3. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları baz alındığında gelecek dönemlerdeki araştırmacılar, eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve ebeveynler aşağıdaki önerilerden faydalanabilir.

1. Bu araştırma dezavantajlı bölgelerde ağırlıklı olarak sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte travmatik bir duruma maruz kalma, madde kullanımı, göçe zorlanma gibi çeşitli sebeplerle risk altında olan ancak akademik sağlık gösteren farklı yaş grubundaki örneklemelerle de benzer çalışmaların yürütülmesi faydalı olacaktır.
2. Her birey hayatının bir döneminde zorlu koşullara ve stresli yaşam olaylarına maruz kalabilir. Önleyici rehberlik adına bu tür çalışmaların genişletilmesi tüm öğrencilerin iyi oluşuna ve olası bir zorlukta dirençli olmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma risk altında olan ancak sağlam ve dirençli özellikler gösteremeyen ve olumsuz yaşam koşulları döngüsünü kıramayan bireylere rehberlik sürecinde önemli bir kaynak oluşturabilir.
3. Uluslararası alan yazında sağlık olgusunu inceleyen boylamsal çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Dayanıklılığı etkileyen faktörleri ve zaman içindeki sonuçlarını daha geniş bir perspektifte sunmak amacıyla yurt içinde

de boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada, öğrenci sağlığını, direncini öngören faktörlerin etkililik derecesi anket sorularının seçiciliği ve duyarlılığı ile sınırlıdır. Buna göre, akademik sağlık kavramının karmaşık doğası nedeniyle, öğrencinin dayanıklılığını etkileyen özellikle akademik boyutu ölçen diğer faktörlerin ortaya çıkarılması için nitel çalışmalar da literatüre dahil edilmelidir.

4. Bu araştırma olumsuz koşulların etkilerini koruyucu faktör olan okulların devreye girerek belirli bir düzeye kadar tamponlanabildiğini ve böylece risk altındaki öğrencilerin sağlığına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Öğrencinin algıladığı okul ikliminin sağlık ile etkileşimi düşünüldüğünde okula dair diğer koruyucu faktörlerin araştırılması ve bu araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önleyici programların geliştirilmesi önem taşımaktadır.
5. Özellikle okul psikolojik danışmanları risk altında bulunan öğrencilere ulaşma ve destek olma konusunda önemli görevler üstlenmektedir. Bu öğrencilere yönelik sağlığı artırıcı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının etkin kullanımı şüphesiz günümüzde risk altında olan bir çok öğrencinin yaşamında anlamlı farklılıkları tetikleyecektir. Tasarlanan müdahale programlarında sağlık teorisinde önemi vurgulanan bireysel, ailevi ve çevresel koruyucu faktörlerin geliştirilmesine odaklanılması böylelikle zorlu koşullar altında uyum gösterme, baş etme ve sağlam kalabilme becerilerine destek sağlayabilmesi önemlidir.
6. Son yıllarda okul ortamlarında sıkça karşılaşılan, çocuk ve ergenler için önemli bir sorun haline gelen saldırganlık; okul içi şiddet ve zorbalık gibi sorunlarla etkin mücadelede okul ikliminin iyileştirilmesi dolaylı olarak sağlık alanına da önemli katkılar sağlayacaktır. Benzer şekilde Türkiye’de okul sisteminden kopan, okulu terk etmiş çocuklarla sağlık alanında çalışma yapılması risk altında olan bu grubun yaşam kalitesini iyileştirmede ve eğitim sistemine tekrar dahil etmede önemli olabilir.
7. Hem velileri hem de ergenleri kapsayan ve öğrencilerin gelişimsel dönemine uygun olarak psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri ile desteklenmiş

yaşam becerileri eğitimi, psikosoyal krize müdahale gibi önleyici programlar ailenin bir bütün olarak sağlamlığının arttırmasına önemli bir katkı sunabilir. Bu sebeple ailelerin sağlamlık özelliğini geliştirmenin ve ailelerin de dahil edildiği müdahale programlarının aracılığı ile aile ve okul iletişiminin sağlamlığa etkisini araştırmak bir başka çalışmada ele alınabilir.

8. Bu çalışmanın psikolojik danışma uygulaması açısından önemli sonuçlarından biri okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere sağlamlık becerilerini kazandırmak için gelişim düzeyine uygun etkinlikler ile destek olmasının gerekliliğini ortaya koymasdır. Akranlar arasındaki ilişkilerin pozitif ve özenli olması ve öğrencilere yeterli duygusal destek sağlanması olumlu bir okul iklimi oluşturulması dolaylı olarak akademik sağlamlığın geliştirilmesi için önemlidir. Okul psikolojik danışmanları ise etki sahası düşünüldüğünde olumlu bir okul iklimi oluşturmak için önemli bir konuma sahiptir. Bu nedenle yapılandırılmış rehberlik programları dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu yönde geliştirme, akademik başarılarını arttırma ve bir bütün olarak sağlamlık özelliğine destek olmak için katalizör olarak kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abolmaali, K., ve Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Open Science Journal of Education*, 1(1), 7-12.
- Ada, S & Baysal, N. (2015) Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Journal of Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Alva, S.A. (1991).Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisal. *Hispanic Journal and Behavioural Sciences*, 13, 18-34.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Bedinger, S. (1994). When Expectations Work: Race and Socioeconomic Differences in School Performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283-299. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2787156>
- Anderman, L. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *Journal of Experimental Education - J EXP EDUC*. 72. 5-22. 10.1080/00220970309600877.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420. doi:10.3102/00346543052003368
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. & Balcı, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 922-928.

- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103.
- Bahçetepe, Ü. & Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education*. Sayı: 1 (83-101)
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36, 29–44.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 225-239.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, 32, 122-148
- Barnes J, Belsky J, Broomfield KA & Melhuish E. National Evaluation of Sure Start (NESS) Neighbourhood deprivation, school disorder and academic achievement in primary schools in deprived communities in England. *International Journal of Behavioral Development*. 2006;30:127–136.
- Bartone, P. T., Roland, R. R., Picano, J. J., & Williams, T. J. (2008). Psychological hardiness predicts success in US army special. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(1).
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota, ISBN: 0-309-12675-4, USA.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED386327)
- Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience* (ERIC/CUE Digest, No. 126). New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412309)
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2006). What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders (Research report). Retrieved from <http://www.characterandcitizenship.org/images/files/wwcepolicymakers.pdf>

- Berliner, B.A. & Bernard, B. (1995). *More than a message of hope: A district level policymaker's guide to understanding resiliency*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and communities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387946)
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson W. W. & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What Predicts Psychological Resilience after Disaster. The Role of Demographics, Resources, and Life Stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 671-682.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Borman, G & T. Rachuba, L. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students: An Analysis of Competing Models of School Effects.
- Borman, G., & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Brester, A., & Bowen, N. K. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child ve Adolescent Social Work Journal*, 15, 273-286
- Bowen, N. K & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319-342.
- Brackenreed, D. (2010). *Resilience and risk*. *International Education Studies*, 3(3), 111-121
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 114-126.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryant AL, Zimmerman MA. (2003). Role models and psychosocial outcomes among African American adolescents. *Journal of Adolescent Research*;18:36-67.

- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 154, Ankara
- Buttil-Leavy, S. (2009). School structures and instructional practices related to academic and social-emotional resiliency in at-risk students. Unpublished doctorate dissertation, Immaculata University, Pennsylvania.
- Callahan, C. D. (2000). Stress, coping and personality hardiness in patients with temporomandibular disorders. *Rehabilitation Psychology*, 45 (1), 38-48.
- Can, H. (1996), *Organizasyon ve Yönetim*, Adım Yayıncılık, Ankara
- Cappella, E. & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758-771. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.758>
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74, 252–262. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Cauce, A. M. (1986) Social Network and Social Competence. Exploring the effects of Early Adolescent Friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14. 607-628
- Christiansen, J. (1997). Helping teachers meet the needs of students at risk for school failure. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 204–210
- Cicchetti, D. & Cohen, D. I. (1995). Perspectives on developmental psychology. Em: D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psycho pathology: Theory and methods* Vol. 1 (3-20). New York: Wiley-Interscience..
- Clark, M. L. (1991). Social Identity Peer Relations, and Academic Competence of African-American Adolescents. *Education and Urban Society*, 24(1), 41–52. <https://doi.org/10.1177/0013124591024001004>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Comer, J. (1985). The Yale-New Haven primary prevention project: A follow-up study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 154–160

- Connolly, J.A., Hatchette, V. & McMaster, L.E., 1998. School Achievement of Canadian Boys and Girls in Early Adolescence: Links with Personal Attitudes and Parental and Teacher Support for School. Retrieved May 6, 2006, from <http://www.11.sdc.gc.ca/en/cs/sp/sdc/pkrf/publications/research/1998-002344/1998-002344.pdf>.
- Cowen, E. L., Pryor-Brown, L., Hightower, A. D & Lotyczewski, B. S. (1991). Age perspectives on the stressfulness of life-events for 10–12 year old children. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 240-250. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088818>
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağırğan D & Poyraz, C. (2012) Soy Türk İ. Öğrenme stillerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Hayef journal of education.*; 9(1): 11-1
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Eğitim ve Bilim, 35(157), 167-180
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1989). *Parent attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Center for Research on Elementary and Middle Schools
- Dayıoğlu, B. (2008). Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü [Resilience in university entrance examination applicants: The role of learned resourcefulness, perceived social support, and gender]. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Athens, OH: Swallow Press.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassenvandenbrink, H. (2013). *A Critical Review of the Literature on School Dropout*. Educational Research Review. 10.1016/j.edurev.2013.05.002.



- Dearing E, Kreider H, Simpkins S & Weiss HB. Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*. 2006; 98(4):653–664.
- Dinçer, M. A. & Oral, I. (2010). Türkiye’de devlet liselerinde akademik yılmazlık profili: PISA 2009 Türkiye verisinin analizi (Araştırma raporu). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. doi:10.1080/0013188032000086145
- Dryden, J., Johnson, B. R., Howard, S., and McGuire, A. (1998), ‘*Resiliency: a Comparison arising from Conversations with 9–12 year old Children and their Teachers*’, paper given at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego CA, 13–17 April.
- Sun, Jing & Stewart, Donald. (2007). Age and Gender Effects on Resilience in Children and Adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion* 16-25.. 19. 16-25. 10.1080/14623730.2007.9721845.
- Elias, M. J. & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.<http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Ellickson, P., Saner, H. & McGuigan, K. (1997). Profiles of violent youth: Substance use and other concurrent problems. *American Journal of Public Health*, 87(6), 985-991.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence *Journal of School Psychology*, 48,533-553.
- Eminağaoğlu, N. (2006). Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık) [Resilience (hardiness) of street children living in difficult conditions]. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29. doi:10.1016/j.ijedudev.2008.03.003

- Enthoven M 2007. The ability to Bounce Beyond: The contribution of the school environment to the resilience of Dutch urban middle-adolescents from a low socio-economic background. Amsterdam: Boekservice Amsterdam
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 701–712
- Er, G. (2009). Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlamlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2011). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Erdoğan, İ (2002), *İletişimi Anlamak*, Erk Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, İ. & Cüceloğlu, D. (2014). *Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür ve Sanat Yayınları.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Todaie Yayınları
- Ertem, H. Y. (2015). The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in school / Velilerin okul iklimi algısı ve onların okulda katılımı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fallon, M. C. (2010). School factors that promote academic resilience in urban latino high school students (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Loyola University, Chicago.
- Fan W, Williams C. & Corkin, D (2011).” A Multilevel Analysis Of Student Perceptions Of School Climate: The Effect Of Social And Academic Risk Factors” *Psychology in the Schools*, Vol. 48(6),
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finnan, C., Schnepel, K & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of*

*Education for Students Placed at Risk*, 8, 391–418.  
doi:10.1207/S15327671ESPR0804\_2

- Fraser M & Jenson JM. (2008). *A risk and resilience framework for child, youth, and family policy*. URL: [http://www.sagepub.com/upm-data/5975\\_Chapter\\_1\\_Jenson\\_Fraser\\_I\\_Proof.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/5975_Chapter_1_Jenson_Fraser_I_Proof.pdf), 2008.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D. & Smokowski, P. R. (2004). *Risk and resilience in childhood*. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (2nd ed., pp. 13–66). Washington, DC: NASW.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C. & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137-149.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1984.tb00276.x>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments *Journal of Pediatricannals*, 20, 459–466.
- Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). *Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans*. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 87-116). New York: Guilford Press
- Gerardi, S. (1990). Academic Self-Concept as a predictor of academic success among minority and low-socioeconomic status students. *Journal of College Student Development*, 31, 400-417.
- Gilligan, R. (2002) 'Enhancing the Resilience of Children and Young People in Public Care by Encouraging their Talents and Interests' *Child and Family Social Work* 4, 3 , 187-196
- Gizir, C. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri Ve Koruyucu Faktörler Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi* Cilt:III Sayı:28

- Gizir, C. A. (2004). Akademik sağamlık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf ğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamıs Doktora Tezi, Orta Dogu
- Gizir, C. A. & Aydın, G. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School Counseling*. <https://doi.org/10.1177/2156759X0901300103>
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2005). *Handbook of resilience in children*. New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers.<http://dx.doi.org/10.1007/b107978>
- Gonida, E. N & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376- 396
- Good, T. L. & Weinstein, R. S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticism, and new directions. *American Psychologist*, 41(10), 1090-1097.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi:10.1016/j.tate.2007.06.005
- Greene, R. R. (Ed.). (2002). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: National Association of Social Workers Press.
- Greene, R.R. & Conrad, A.P. (2002) Basic Assumptions and Term. In: Greene, R.R., Ed., *Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research*, NASW Press, Washington DC, 29-62.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). *Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi*. Özel okullar birliği bülteni, 2(6), 14- 17.
- Hagerty, B. M., Williams, R. A., Coyne, J. C. & Early, M. R. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of*

*Psychiatric Nursing*, 10(4), 235-244.[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80029-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80029-X)

- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hanson, T.L. & Austin, G. (2003). Student health risks, resilience, and academic performance in California: Year 2 Report, Longitudinal Analyses. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Harriman, EL. (1958). *Handbook of psychological terms*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams, and Co
- Hasanoğlu A. & Seçkin Ş. (2016) *Çocukta Rezilyans: Esneklik ve Toparlanabilme Becerisi Remzi Kitabevi*,
- Hauser, S. T., Allen, J. P. & Golden, E. (2006). *Adolescent Lives 4. Out of the woods: Tales of resilient teens*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Hawkins, J. D, Lishner, D, & Catalano, R. F. (1985). Childhood predictors and the prevention of adolescent substance abuse. In C. L. Jones ve R. J. Battjes(Eds-), *Etiology of drug abuse: Implications for prevention* (NIDA Research Monograph No. 56, DHHS Publication ADM 85-1335, pp. 75-126). Washington, DC: US. Government Printing Office
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. & Comer, J. P. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.
- Herbert, T. P. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban school. *Urban Education*, 34, 428–457.
- Hernandez, A. S & Cortes, D. (2011). Factors and conditions that promote academic resilience: A crosscountry perspective. 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society konferansında sunulmuş sözlü bildiri, San Juan, Puerto Rico.

- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, D. J., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*, 176-186
- Hoge, D. R., Smil, E. K., & Hansan, S. L. (1990). Schoolexperiences predicting changes in self-cacern of sixth and seventh grade
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 739-747. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.739>
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). Background on the School Citizenship Education Climate Assessment. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Hopson, L & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review - Child Youth Serv Rev. 33*. 2221-2229. 10.1016/j.chilyouth.2011.07.006.
- Howard, S. & Johnson, B. (1999). Tracking student resilience Children Australia 24:14:23
- Jenson M. & W. Fraser (Eds.), (2005). *Social policy for children ve families: A risk and resilience*. Youth Risk Behavior Surveillance United States,
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: *A comparison of Chinese and American adolescents. Child Development, 80*, 1514–1530. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- John M. & Taylor V.(1994) Leadership Style, School Climate, And The Institutional Commitment Of Teachers. Vol. 2, No. 1 April 1999 Pp. 25-57
- Kalender, İ. (2015). Üstün başarılı öğrenci profilinin PISA 2012'ye dayalı olarak analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(1), 158-172.
- Kararırmak, Ö. (2007). Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study. (Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel

- faktörlerin incelenmesi: Bir model test etme çalışması) Basılmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 15. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kärkkäinen, R., Rätty, H., & Kasanen, K. (2009). Parents' perceptions of their child's resilience and competencies. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 405-419. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03174769>
- Kasen, S., Johnson, J & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(2), 165-177
- Khalaf M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in egyptian context. *US China Educ. Rev. B* 4 202–210. [Google Scholar]
- Kitano, M. K. & Lewis, R. B. (2005). Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth At Risk. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 27(4), 200-205 <http://dx.doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Klein, J., Cornell, D. & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11.
- Kocatürk, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149
- Koth, C, Catherine, B. & Leaf, P. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*. 100. 96-104. 10.1037/0022-0663.100.1.96.
- Köse, S., Tetik S. & Ercan, C. (2001). “Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler.” *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:7, Sayı:1, ss.219-241

- Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141–159.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education, 66*, 164-187
- Lees NF (2009) The ability to bounce back: The relationship between resilience, coping, and positive outcomes (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Massey University, Auckland, Australia.
- Lee, Ty & Cheung, Chau-kiu & Kwong, Wai-man. (2012). Resilience as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*. 2012. 390450. 10.1100/2012/390450.
- Leitman, R., Binns, K & Duffett, A. (1995). *Between hope and fear: Teens speak out on crime and the community*. New York: Louis Harris and Associates, Inc.
- Lindstroem, B. (2001). The meaning of resilience. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 13*, 7-12.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C. & Harris, S. R. (1987). Anger coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school settings. In P. A.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2009). *Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology (2nd ed.)*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Loukas, Alexandr, A. Roalson, Lori & E. Herrera, Denise. (2010). School Connectedness Buffers the Effects of Negative Family Relations and Poor Effortful Control on Early Adolescent Conduct Problems. *Journal of Research on Adolescence, 20*. 13 - 22. 10.1111/j.1532-7795.2009.00632.x.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Journal of Child Development, 62*, 600–616.



- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades*. In: D. Cicchetti, ve D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (ss. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*, 857-885
- Malindi, M. J. & Machenjewe, N. (2012). The role of school engagement in strengthening resilience among male street children. *South African Journal of Psychology, 42(1)*, 71-81.
- Mandleco, B. L. & Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 13(3)*, 99-111.
- Martin, Andrew & Collie, Rebecca. (2016). *The role of teacher-student relationships in unlocking students' academic potential: Exploring motivation, engagement, resilience, adaptability, goals, and instruction*.
- Martin, A & Marsh, H. (2009). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*. 267 - 281. 10.1002/pits.20149.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist, 56(3)*, 227-238.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, ve A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, ss. 1-52). New York, NY: Plenum Press.
- Masten, A. S. & Reed, M. J. (2002). *Resilience in Development*. In C. R. Snyder, ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (ss. 117-131). New York: Oxford University Press.

- Masten, A. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- Mc Millan, J.H., ve Reed, D.F. (1994). At risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67, 137-40.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138–146. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146
- Melton, G. B., Limber, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J., Flerx, V., Henggeler, S. & Nation, M. (1998). *Violence among rural youth*. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Mikami, Amori & A Boucher, Margaret ve Humphreys, Keith. (2005). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *The journal of primary prevention*. 26. 5-23. 10.1007/s10935-004-0988-7.
- Modin, B. & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 433–455.
- Morales, E. (2014). Learning from Success: How Original Research on Academic Resilience Informs what College Faculty Can do to Increase the Retention of Low Socioeconomic Status Students. *International Journal of Higher Education*. Vol. 3, No. 3; 2014
- Morales, E.E. & Trotman, F.K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success*. New York: Peter Lang.
- Murray, C. & Zvoch, K. (2011) Teacher-student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student

- perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates..  
*Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19 (1), 41-54
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nettles, S.R., Mucherah, W., & Jones, D.S. (2000). *Understanding Resilience: The Role of Social Resources*.
- Niehaus, K., Rudasill, K.M. & Rakes, C.R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of school psychology*, 50 4, 443-60 .
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1), 1 - 11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367. doi:10.3102/00346543070003323
- Owens, R.G. (1970), *Organizational Behavior in School* Prentice-Hall International Ine., New York.
- Özcan, B. (2005). Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırması.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(2), 225-242
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*, Pdrem Yayınları, Ankara.
- Pattakos, A. (2010). *Prisoners of our thoughts: Viktor Frankl's principles for discovering meaning in life and work*. San Francisco, CA: Berrett - Koehler

- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Perry, T. & College, W. (1993). Toward a theory of African-American school achievement (Rep. No. 16). Boston: Center on Families, Communities, Schools, ve Children's Learning.
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W. & Hutchison, D. (2009). School Climate Guide for District
- Pickett, S. T. A., M. L.Cadenasso, J. M. Grove, P. M. Groffman, L. E. B, C. G. Boone, W. R. Burch, C. S. B. Grimmond, J. Hom, J. C. Jenkins, N. L. Law, C. H. Nilon, R. V. Poyat, K. Szlavevecz, P. S. Warren, & M. A. Wilson. (2008). Beyond urban ledgends: an emerging framework of urban ecology, as illustrated by the Baltimore ecosystem study. *BioScience* 58: 139–150. [Http://dx.doi.org/10.1641/b580208](http://dx.doi.org/10.1641/b580208)
- Poyraz, C (2006) . Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hayef journal of education*. 3(2): 209-187. 2012
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Radke-Yarrow M, Sherman T & Hard growing: 1990. Children who survive. In: Rolf J, Masten A, Cicchetti D, Nuechterlein K, Weintraub S, editors. Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge University Press; New York: ss. 97–119.
- Räty, Hannu & Kasanen, Kati ve Rautiainen, Riitta. (2013). Educational Resilience from Parental Perspective. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 4. 10.5539/jedp.v4n1p1.
- Reardon SF. *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*. In: Murnane R, Duncan G, editors. Whither opportunity? Rising inequality and the uncertain life chances of low-income children. Russell Sage Foundation; New York, NY: 2011. pp. 91–115. [[Google Scholar](#)]
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones & J. Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.

- Reyes, O. & Jason, L.A. (1993). Pilot study examining factors associated with academic success for Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 57-71.
- Rhodes, Jean & G. Roffman, Jennifer. (2003). *Nonparental Adults as Asset Builders in the Lives of Youth*. 10.1007/978-1-4615-0091-9\_8.
- Ripple, C. ve Luthar. S. (2000). Academic Risk Among Inner City Adolescents: The Role of Personal Attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), 277-298.
- Brooks ve Brooks & Sam Goldstein, 2012. *The Power of Mindsets: Nurturing Student Engagement, Motivation, and Resilience in Students*” New York: Springer, 2012 ss. 541-562.
- Roeser, R. W & Eccles, J. S. (1998). Adolescents’ perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123–158.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1–29. doi:10.2307/1170232
- Rutter, M. (2012) Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24 (2012), ss. 335-344, 10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. (1979). *Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage*. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children* (Vol. 8, ss. 49–74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. & Veisson, A. (2007). Students’ well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior ve Personality*, 35, 919–936. doi:10.2224/sbp.2007.35.7.919

- Sandra, P. (2013). *Translating Resiliency Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents and Adults: Conceptual Issues*. 10.1007/978-1-4614-4939-3\_2.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E.C., Neal, M., Kielsmeier, J.C., & Benson, P.L. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 692-708.
- Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.
- Seban, D., & Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 106-126. [Online]: <http://www.enadonline.com>, DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20305>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D. & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 35, 170–179. doi:10.1207/s15374424jccp3502\_1
- Schouse, R. C. (1998). Restructuring's Impact on Student Achievement: Contrasts by School Urbanicity. *Educational Administration Quarterly*, 34(1\_suppl), 677–699. <https://doi.org/10.1177/0013161X980341006>
- Sinclair, R.L. (1970). Elementary school educational environments: Toward schools that are responsive to students. *National Elementary Principal*, 49(5), 53-58.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*. 75. 10.3102/00346543075003417.

- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J. & Bezrucco, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology, 37*, 425- 448. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X)
- Target, M; (1994) The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 35 ss. 231-257
- Taylı, A & Dönmez Ş. (2018) Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. C: 9., S: 3. Ss : 1 - 17*
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S.& Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, 357–385.
- Toulson ,P & Smith, M (1994) “The relationship between organizational climate and employee perceptions of personnel management practices”, public personel management, vol. 23, No.3
- Turgut, Ö. (2015). Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Turliuc, M., Mairean, C. & Danila, O. (2013). *Risk and resilience in children, family and community. A Research Review.*
- Uz Baş, A. & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 202-214.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development, 11*, 558-570.
- Virtanen, M., Kivimaki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health, 19*, 554–560
- Voight, A., Hanson, T., O'Malley, M., & Adekanye, L. (2015). The racial school climate gap: Within-school disparities in students' experiences of safety,

- support, and connectedness. *American Journal of Community Psychology*, 56(3–4), 252–267.
- Walsh, M. E., Howard, K. A., & Buckley, M. A. (1999). School counselors in school-community partnerships: Opportunities and challenges. *Professional School Counseling*, 2, 349–356
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Journal of Children and Youth*, 7, 119–140.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Educational resilience (Laboratory for Student Success Publication Series No. 11). Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development and Education
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang ve E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (ss. 45-72). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wang, M. C. & Gordon, E. W. (Eds.). (1994). Educational resilience in inner-city America: *Challenges and prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Wang, M. C. & Palincsar, A. S. (1989). *Teaching students to assume an active role in their learning*. In M. C. Reynolds (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher (Ss. 71-84). Oxford, England: Pergamon Press.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. Berkeley, CA: UC Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <https://escholarship.org/uc/item/7x695885>
- Welsh, W. N. (2000). *The effect of school climate on school disorder*. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567, 88 –107
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY, US: Cornell University Press.
- Werner, E. & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.



- WestEd & California Department of Education. (2001). *Youth Development and Resilience Module, Secondary School Level (Grades, 7, 9, 11 and Alternative)*. Unpublished manuscript.
- Williams, B. (ed.) (2003), *Closing the Achievement Gap: A Vision for Changing Beliefs*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299.
- Winfield, F. (1994). Developing resilience in urban youth. Urban Monograph Series. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory. Reprinted with permission
- Winne, P. H. (1991). Motivation and teaching. In H. C. Waxman ve H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (Ss. 295-314). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wyne, E. A.(1980). *Looking at schools: Good, Bad, and Indifferent*. Lexington, MA:D.C. Health
- Yavuz, H. & Kutlu, Ö. (2016). Factors that play a role in the academic resilience of academicians [Akademisyenlerin akademik yılmazlıklarında rol oynayan faktörler]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 131-150. <http://ebad-jesr.com/>
- Yavuz, H. (2015). Ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin akademik yılmazlık düzeylerinin bazı koruyucu faktörler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak*. İstanbul Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, S. (2017). Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. Doktora tezi.
- Yıldız, E. & Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışları yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.

- Yılmaz, H. & Sipahioglu, O. (2012). Farkli risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik saglamliklarinin incelenmesi [Investigating resilience of adolescents in different risk groups]. *İlkogretim Online*, 11(4), 927–944
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi, ikinci baskı.
- Zimmerman, M. A. & Brenner, A. B. (2010). *Resilience in adolescence: Overcoming neighborhood disadvantage*. In J. Reich, A. J. Zautra ve J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (Ss. 283-308). New York, NY: Guilford Press.



## EKLER

### EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerini çeşitli değişkenlerle bağlantılı olarak incelemektir. Aşağıda size bazı sorular sorulmuştur, lütfen size en doğru gelen yanıtı, gerçek duygu ve düşünceleriz doğrultusunda cevaplayınız. Bilgiler kesinlikle **gizli tutulacak** ve bilgi paylaşımı yapılmayacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırmada kullanılacağı için lütfen **soruların tümünü eksiksiz yanıtlamaya çalışınız.**

*Merve*

**ASAROĞLU**

**1.Yaşınız:.....**

**2. Cinsiyetiniz** Kız ( ) Erkek ( )

**3. Anne – babanızın öğrenim durumu nedir?**

**ANNE**

( ) Okur Yazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite

**BABA**

( ) Okur Yazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite

**4. Ailenizin aylık ortalama geliri;**

( ) 0 – 1000 TL arası

( ) 1000 – 2000 TL

( ) 2000 – 3000 TL

( ) 3000 – 5.0000

( ) 5.000 ve üstü

**5. Geçmiş yıllardaki yılsonu başarı puanınız:**

6. Sınıf:.....  
Dönem:.....

7.Sınıf:.....

8. Sınıf 1.

**6. Okul dışı aktivitelere katılır mısınız?**

( ) Evet ( ) Hayır

**7. Evetse, katıldığınız aktivite alanları nelerdir?**

( ) Spor ( ) Müzik ( ) Okul Kursu ( ) Bilgi Evleri



## EK 2. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
8	Yardıma ihtiyacı duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
13	Okulda veya sınıfta öğrenmeme engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	1	2	3	4	5
14	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	1	2	3	4	5
22	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5

### EK 3. SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeler ile ilgili hislerinizi, her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

**Aşağıda okulunuzla ilgili yazılan ifadelere ne kadar katılıyorsunuz?**

	Kesinlikle Katılmıyor um	Katılmıyor um	Katılıyor um	Kesinlikle Katılıyor um
3. Kendimi bu okulun bir parçası gibi hissediyorum.	A	B	C	D

Aşağıdaki ifadelerin **OKULUNUZ ve orada yapabildiğiniz şeyler** açısından ne kadar doğru olduğunu, her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

**Okulumda bir öğretmenim ya da başka bir yetişkin kişi ...**

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Olduk ça Doğru	Çok Doğru
9. her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.	A	B	C	D
11. benim başarılı olacağıma inanır.	A	B	C	D

**Okulda...**

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Olduk ça Doğru	Çok Doğru
14. sınıf içi faaliyetler ya da kurallarla ilgili kararlar alınmasına yardımcı olurum.	A	B	C	D
16. başka kişilere yardım etmek için birşeyler yaparım.	A	B	C	D

Aşağıdaki ifadeler, sizin okulunuz ya da eviniz dışında **mahallenizde, semtinizde veya çevrenizde bulunan KOMŞULARINIZ ya da aileniz dışındaki bir YETİŞKİN kişi** ile karşılaşılabileceğiniz durumlarla ilgilidir. Belirtilen her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

**Evim ya da okulum dışında bir yetişkin kişi ...**

	<b>Doğru Değil</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Olduk ça Doğru</b>	<b>Çok Doğru</b>
19. iyi bir şey yaptığımda bunu bana söyler.	A	B	C	D
21. benim başarılı olacağıma inanır.	A	B	C	D

**Evim ya da okulum dışında, aşağıda belirtilen şeyleri yaparım...**

	<b>Doğru Değil</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Olduk ça Doğru</b>	<b>Çok Doğru</b>
25. Müzik, sanat, edebiyat, spor ya da başka bir uğraşı ile ilgilenirim.	A	B	C	D

Aşağıda **ARKADAŞLARINIZ** ile ilgili belirtilen ifadeler ne kadar doğrudur? Her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen yalnız bir seçeneği işaretleyiniz.

**Benim yaşımda bir arkadaşım ...**

	<b>Doğru Değil</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Olduk ça Doğru</b>	<b>Çok Doğru</b>
--	------------------------	------------------------	-------------------------------	----------------------

29. zor bir anımda bana yardımcı olur.	A	B	C	D
--	---	---	---	---

### Arkadaşlarım ...

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Olduk ça Doğru	Çok Doğru
32. okulda başarılıydılar.	A	B	C	D

Aşağıda kendi **EVİNİZ** ya da evde birlikte yaşadığınız **YETİŞKİNLER** için belirtilen ifadeler ne kadar doğrudur? Her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.

### Evimde annem, babam ya da başka bir büyüğüm ...

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Olduk ça Doğru	Çok Doğru
34. derslerimle ilgilenir.	A	B	C	D
35. benim başarılı olacağıma inanır.	A	B	C	D
37. benden her zaman elimden gelenin en iyisini yapmamı ister.	A	B	C	D

### Evde ...

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Olduk ça Doğru	Çok Doğru
41. Aile içinde kararların alınmasına yardımcı olurum.	A	B	C	D

Aşağıdaki ifadeler kişisel olarak sizi ne derece doğru yansıtıyor? **KENDİNİZ** hakkında belirtilen her ifadenin yanındaki kısımda size en uygun olan seçenekteki harfin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz.



	<b>Doğru Değil</b>	<b>Biraz Doğru</b>	<b>Olduk ça Doğru</b>	<b>Çok Doğru</b>
48. Uğraşırsam pek çok şeyi yapabilirim.	A	B	C	D
51. Yaşıtıml olan diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.	A	B	C	D
57. Gelecekle ilgili amaç ve planlarım var.	A	B	C	D
59. Liseden sonra üniversiteye ya da yüksekokula gitmeyi düşünüyorum.	A	B	C	D



## EK 4. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Re: Okul İklimi Ölçeği İzin Talebi

TEMEL CALIK <temelc@gazi.edu.tr> şunları yazdı (27 Eki 2017 10:58):

İyi çalışmalar Merve,

Geliştirmiş olduğumuz "Okul İklimi Ölçeği"ni bilimsel çalışmalarında kullanabilirsin.

Başarılar dilerim.

Dr Temel Çalık

---

Kimden: "Merve Asaroğlu" <asaroglu.merve@outlook.com>

Kime: "TEMEL CALIK" <temelc@gazi.edu.tr>

Gönderilenler: 24 Ekim Salı 2017 21:39:41

Konu: Okul İklimi Ölçeği İzin Talebi

Merhaba Temel Bey,

Ben İstanbul Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanında yüksek lisans yapmaktayım ve tez dönemindeyim. Tezimde sizin tarafınızdan geliştirilen Okul İklimi Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanabilmek adına izninizi istiyorum. Uygun gördüğünüz takdirde ölçek formunu da paylaşırsanız çok sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla...



## EK 5. SAĞLAMLIK VE ERGEN GELİŞİM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Re: Ölçek kullanım izni

30 Oca 2015 tarihinde 14:45 saatinde, Cem Ali **Gizir** cagizir <[cagizir@mersin.edu.tr](mailto:cagizir@mersin.edu.tr)> şunları yazdı:

Kolay Gelsin.

Cem.

20 Ocak 2015 20:49 tarihinde Merve Asaroğlu <[asaroglu.merve@outlook.com](mailto:asaroglu.merve@outlook.com)> yazdı:

Merhaba Cem bey,


Ben İstanbul Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanında yüksek lisans öğrencisiyim ve tez dönemindeyim. Tezimde akademik sağlamlığı ölçmek amacıyla izninizle sizin tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan "Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Sizden cevap bekliyorum olacağım.  
İyi çalışmalar dilerim.

<resiliencemodule2.doc>



## EK 6. MEB KULLANIM İZİNİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39090411-20-E.4804469  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

07/03/2018

- VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 16.02.2018 tarih ve 73992 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.03.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve ASARLIOĞLU'nun "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre Okul İktisadi Algıları ve Akademik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Fatih, Zeytinburnu ve Şişli ilçelerinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine; kişisel bilgi formu, okul iklimi ölçeği ve ergen gelişim ölçeği konulu araştırma çalışması kapsamında, ilimiz Fatih ve Kağıthane ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere; görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olularınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENÇİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
07/03/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü İktisadi M. İnceleme Cad.  
No:1 Faki Adıy:Binazı Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: ıg034@meb.gov.tr

A. BALTA YERLİ  
Teli: (0 212) 455 04 00-239  
Taksi: (0 212) 455 06 52

Devlet hakkındaki bilgiler için de başvurabilirsiniz. <https://www.meb.gov.tr> adresinden. 7265-0000-3003-0005-0000 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

## EK 7. EBEVEYN ONAM FORMU

**Ebeveyn Onam Formu**

Sevgeni Veli,

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve sağlık düzeylerini çeşitli değişkenlerle bağlantılı olarak incelemeyi amaçlamaktayım. Araştırma adına öğrencileri "Kısa Bilgi Formu" "Okul İhtiyaç Ölçeği" ve "Sağlıklı ve Ergen Gelişim Ölçeği" sunulacaktır. Öğrencilerinize araştırmaya katılmama izin veriyorsanız aşağıda yer alan "İzin veriyorum." seçeneğini işaretleyiniz. Öğrencilerinize bilgileri ve cevapları kesinlikle *gizli tutulacak* ve üçüncü şahıslarla bilgi paylaşımı yapılmayacaktır. Destekleriniz için teşekkür ederim.

*Merve ASAROĞLU*

İzin veriyorum.

İzin vermiyorum.



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı-Soyadı:** Merve ASAROĞLU

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 18.08.1989 / İSTANBUL

### İş Bilgileri:

Milli Eğitim Bakanlığı – Rehber Öğretmen

### Eğitim Bilgileri:

**Lise:** Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi, 2007, İstanbul.

**Lisans:** Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, 2007 - 2012, İstanbul.

### Yüksek Lisans:

İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı, 2012-2019, İstanbul.

**İletişim:**mrvasaroglu@gmail.com

