

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

**OKUL İKLİMİNİN YORDAYICISI OLARAK ÖĞRENCİLERİN PROSOSYAL  
DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI: LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE  
YAPILAN BİR ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Özgül SERTTAŞ**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR**

**Elazığ-2019**

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

Özgül SERTTAŞ'ın Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlanmış olduğu "Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih ve ..... sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından ..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.


**Jüri Üyeleri:** (unvan sırasına göre)

**İmza**

1: Doç. Dr. Ramazan YİRCİ



2: Dr. Öğr. Üyesi Muhammed ZİNCİRLİ



3: Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR (Danışman)

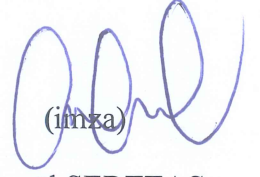
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



(İmza)

Özgül SERTTAŞ

28.06.2019  
.../.../...

## ÖNSÖZ

Okul iklimi, okuldaki öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve veliler dahil olmak üzere herkesin etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir özelliktir. Okul hayatı ya da akademik hayat bir ergen için en önemli yaşam dönemlerinden biridir. Çünkü bu dönemde yapılan tercihler ergenin sonraki hayatı için belirleyici olabilmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı ve verimli bir şekilde geçirilmesi önemlidir. Bu dönemin daha verimli bir şekilde geçirilmesinde etkili olan unsurlardan biri de ergenin okula bağlılık durumudur. Bu durumda, okul ikliminin faktörleri ve değerlerin okula bağlılık düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle çocuk ve ergen gruplarında olumlu sosyal davranışlar ile ilişkili faktörler incelendiğinde; okul iklimi faktörlerinin hem öğrenci bağlılığını hem de prososyal davranış geliştirme eğilimini önemli derece de etkilediği ifade edilebilir. Bu tez çalışmasında, okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek hedeflenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçların eğitim alanında gerek uygulayıcılara ve gerekse araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yüksek lisans eğitimim süresince kaliteli bir eğitim anlayışı sunan, merak ve araştırma isteği uyandırarak bu süreçte değerli desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR' e teşekkürü bir borç bilirim.

Yine bu süreçte manevî desteklerini benden esirgemeyen geniş Serttaş ailesine, dualarıyla bana manevî güç aşılayan sevgili öğrencilerime, beni her zaman motive eden değerli eşim Ferhat SERTTAŞ' a, bana her daim neşe ve güç veren kızım Zeynep' e teşekkür ederim.

ELAZIĞ-2019  
Özgül SERTTAŞ

## ÖZET

### Yüksek Lisans Tezi

#### Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma

Özgül SERTTAŞ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Elazığ, 2019, Sayfa XI+131

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci bağlılığı ve prososyal davranış geliştirme arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma farklı lise türlerinde eğitim gören 1406 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Okul İklim Ölçeği (OIÖ), Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ) ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (OSDÖ) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, ortalama, korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarıyla; öğrenci bağlılığı ve prososyal davranış ölçeklerinin alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğu yalnız olumlu sosyal davranışların özgeci alt boyutuyla negatif yönde ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, okul ikliminin öğrencilerin bağlılığını ve olumlu sosyal davranış geliştirme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul İklimi, Öğrenci Bağlılığı, Prososyal Davranışlar.

## **ABSTRACT**

### **Master Thesis**

#### **Prosocial Behavior and Student Loyalty of Students as a Predictor of School Climate: A Research on High School Students**

**Özgül SERTTAŞ**

**Firat University**

**The Institute of Education Sciences**

**Department of Education Administration**

**Elazığ, 2019, Page:XI+131**

The aim of this research is to investigate the relationship between high school students' commitment to school environment perceptions and prosocial behavior development. The universal scope of this research, which is conducted in the form of relational screening model, was achieved by high school students located in the center of Malatya province that are educated in the 2018-2019 academic year. The research was conducted on 1406 students studying in different high school areas. The data of the study were collected by using the School Climate Scale, Student Loyalty Scale and Positive Social Behavior Scale. Percentage, mean, correlation analysis and multiple regression analysis techniques were used for data analysis. In the study, the sub-dimensions of the school climate scale; it was determined that there was a negative relationship between altruism sub-dimension of positive social behaviors and positive correlation among student loyalty and prosocial behavior scales. As a result of multiple regression analysis, it was determined that school climate significantly predicted students' commitment and positive social behavior. At the end of the study, suggestions were made to policy makers, practitioners and researchers.

**Key Words:** School Climate, Student Loyalty, Prosocial Behaviors.

## İÇİNDEKİLER

BEYANNAME .....	II
ÖNSÖZ .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar LİSTESİ .....	X
EKLER LİSTESİ.....	XI

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1.Araştırma Problemi (Problem Durumu) .....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi .....	4
1.4.Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6.Tanımlar.....	5

### İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	7
2.1. Prososyal Davranışlar .....	7
2.1.1. Prososyal Davranışlar Genellikle Ne Zaman Ortaya Çıkar? .....	10
2.1.2. Prososyal Davranışların Boyutları .....	13
2.1.3.Prososyal Davranışların Türleri ve Sınıflandırılması .....	15
2.1.3.1. İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Prososyal Davranışlar .....	17
2.1.3.2. Rol İçi ve Ekstra Rol Prososyal Davranışlar .....	17
2.1.3.3.Hedef Alınan Kitleye Göre Prososyal Davranışlar.....	18
2.1.4.Prososyal Davranışın Öğeleri .....	19
2.1.4.1.Özgecilik.....	19
2.1.4.2.Empati.....	20
2.1.4.3.Sempati .....	22

2.1.4.4. Rol Üstlenme .....	22
2.1.4.5.Kendine Değer Verme .....	23
2.1.4.6.Perspektif Alma .....	25
2.1.5. Türkiye’ De Prososyal Davranışları İnceleyen Çalışmalar.....	26
2.1.6.Yurtdışında Prososyal Davranışları İnceleyen Çalışmalar .....	30
2.1.7. Prososyal Davranış Gelişimine Etki Eden Etmenler .....	34
2.1.7.1.Biyolojik Kökenli Faktörler.....	34
2.1.7.2.Çevresel Etmenler.....	39
2.2.Okula Bağlılık.....	43
2.2.1.Okula Bağlılık Türleri.....	46
2.2.1.1. Bilişsel Bağlılık.....	46
2.2.1.2. Duyuşsal Bağlılık.....	47
2.2.1.3. Davranışsal Bağlılık.....	47
2.2.2.Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	48
2.2.2.1.Cinsiyet .....	48
2.2.2.2.Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi .....	49
2.2.2.3. Akranlar .....	49
2.2.2.4.Öğretmenler .....	49
2.2.2.5.Yaş ve Öğrenim Görülen Sınıf .....	50
2.2.3. Okula Bağlılığın Çıktıları .....	51
2.2.4.Okula Bağlılık ile İlgili Kavramlar .....	52
2.2.4.1. Okul Yaşam Kalitesi İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki.....	52
2.2.4.2.Okulla Bağlantılı / Yakın Olma .....	53
2.2.4.3.Adanmışlık.....	53
2.2.4.4.Bağlılık Sağlayamama .....	54
2.2.2.5. Özdeşleşme .....	54
2.2.5. Okula Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	55
2.2.6.Okula Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar: .....	58
2.3.Örgüt İklimi ve Okul İklimi Kavramları .....	61
2.3.1.Örgüt Kültürünün Oluşum Süreci.....	63
2.3.2.Örgüt İklimi Türleri .....	65
2.3.3.Örgüt İkliminin Boyutları .....	67
2.3.4.Örgüt İkliminin Belirleyicileri (Unsurları) .....	70



2.3.4.1.Değerler .....	70
2.3.4.2.Normlar .....	70
2.3.4.3.Varsayımlar.....	71
2.3.4.4.Seremoniler ve Törenler .....	71
2.3.4.5.Semboller .....	72
2.3.4.7.Hikâye ve Efsaneler .....	72
2.3.4.8.Mitler .....	73
2.3.4.9.Dil .....	73
2.3.4.10.Kahramanlar.....	73
2.3.5.Örgüt İkliminin İlişkili Olduğu Kavramlar.....	74
2.3.5.1.Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi .....	74
2.3.5.2.Örgüt İklimi ve Psikoloji .....	75
2.3.5.3.Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı .....	75
2.3.5.4.Örgüt İkliminin Örgütsel Davranış Açısından Önemi .....	76
2.3.5.5.Örgüt İklimi ve İşgören Motivasyonu .....	76
2.3.6. Okul İklimi İle İlgili Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar .....	76
2.3.7. Okul iklimi ile ilgili uluslar arası düzeyde yapılan çalışmalar .....	77

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3.YÖNTEM .....</b>	<b>80</b>
3.1.Araştırma Modeli .....	80
3.2. Evren ve Örneklem .....	80
3.3. Veri Toplama Araçları .....	82
3.3.1.Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) .....	82
3.3.2.Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ).....	84
3.3.3. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ).....	85
3.4. Verilerin Analizi .....	86

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>4.BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>87</b>
4.1.Öğrencilerin Okul İklimi, Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranış Geliştirme Algıları.....	87
4.2.Öğrencilerin Okul İklimine Yönelik Algıları .....	88
4.3.Öğrencilerin Okula Bağlılık Algıları .....	88

4.4.Öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış Geliştirme Algıları.....	88
4.5.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	89
4.6.Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	90
4.7.Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi .....	90
4.8.Okul İkliminin Alt Boyutları ve Olumlu Sosyal Davranışların Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	91
4.9.Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Olumlu Sosyal Davranışların Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	91
4.10.Öğrencilerin Okul İklimi, Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlarına İlişkin Algılarının Yordanma Düzeyleri .....	92
4.11.Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunu Yordama Düzeyi.....	92
4.12. Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Başarı Odaklılık Boyutunu Yordama Düzeyi .....	93
4.12.Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Güvenli Öğrenme Ortamları Boyutunu Yordama Düzeyi .....	95

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>97</b>
5.1. Sonuç, Tartışma .....	97
5.2.Öneriler .....	99
5.2.1.Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler.....	99
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler .....	100
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>101</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>121</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>131</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo.1.</b> Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler .....	81
<b>Tablo 2.</b> Okul İklimi Ölçeği (OİÖ), Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (OSDÖ) ve Bu Ölçeklerin Boyutlarından Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler .....	87
<b>Tablo 3.</b> OİÖ, OBÖ ve OSDÖ boyutlarının arasındaki korelasyon analizi .....	89
<b>Tablo 4:</b> Okul İklimi Ölçeğinin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi .....	92
<b>Tablo 5:</b> Okul İklimi Ölçeğinin Başarı Odaklılık Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi .....	94
<b>Tablo 6:</b> Okul İklimi Ölçeğinin Güvenli Öğrenme Ortamları Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi .....	95

## EKLER LİSTESİ

<b>EK 1.</b> Etik Kurul Raporu .....	121
<b>Ek 2.</b> Anket Uygulama İzin Belgesi .....	123
<b>Ek 3.</b> Orijinallik Raporu .....	130



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Hem dünyada hem de Türkiye’de, öğrencilere istendik açıdan davranış aşılamaya gayret eden eğitim kurumlarının, bu hedefi ne düzeyde başarabildikleri bilim insanları, uygulayıcılar ve politikacılar arasında oldukça üzerinde durulan bir konu olmuştur. Eğitim kurumlarının eğitsel hedeflerine etkili bir biçimde ulaşabilmeleri, gerek nitelikli bireyler gerekse nitelikli toplumlar açısından oldukça önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının, eğitsel hedeflerine ulaşabilmesinin birçok faktöre bağlı olduğu söylenebilir. Bu faktörlerden biri de şüphesiz öğrencilerin okul iklimine ilişkin inançlarıdır. Öğrencilerin, okul iklimine ilişkin pozitif algısı, okula bağlılık, devam, akademik performans ve olumlu davranış geliştirme gibi birçok unsur üzerinde olumlu etkiye sahip olması kaçınılmazdır. Bunun aksine, okul iklimine ilişkin negatif bir algının okulu bırakma, devamsızlık yapma, okul kurallarını çiğneme, zorbalık ve düşük akademik performans gibi birçok olumsuz öğrenci davranışına neden olması da ihtimal dâhilindedir. Netice olarak okul iklimi ile okul bağlılık, olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin bilimsel bir çalışma ile keşfedilmesi, gerek ilgili yazın ve gerekse alanda uygulama yapan eğitimciler için önemli bir veri kaynağı sağlayabilir. Aksine literatür incelemelerinde söz konusu bu üç değişken arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde incelenmediği görülmüştür. Bu araştırmanın yürütülmesinin temel gerekçesi bir taraftan alan yazında hissedilen bu boşluğu doldurmak; diğer yandan sahada görev yapan eğitimcilere okullarda sergiledikleri eğitsel pratiklerin niteliğini geliştirmeleri yönünde bir bilgi desteği sunmaktır. Aşağıda araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

### 1.1.Araştırma Problemi (Problem Durumu)

Öğrenci bağlılığı, öğrencinin öğrenmek için gayret ettiği psikolojik yatırım biçiminde tanımlanmaktadır. Okula bağlılık seviyesi fazla olan öğrenci, akademik

yönden de başarılı olmasının yanı sıra okulun imkânlarının sınırlarını aşarak ve öğrendiklerini özümseyerek pratiğe dökmektedir. Bağlılık seviyesi fazla olan öğrenci, öğrenmek için hazır bulunuşluğu sağlamış, sadece yüksek notlar veya öğretmenin takdirini kazanmak adına değil; kavrama, yeterlilik gösterme ve öğrenme açısından da hazır öğrenci pozisyonundadır (Newmann, 1992: s.2-3).

Okula bağlılık, okul başarısı için ön koşuldur, fakat daha geleneksel ve sert bir bürokratik özellik taşıyan okullarda görmezden gelinebilmektedir (Klem ve Connell, 2004, s. 262). Okula bağlılık ile akademik başarı ve öğrencilerin okuldaki davranışları arasında ilişki mevcuttur. Okula bağlılık, akademik başarı gösterme (Skinner, Wellborn ve Connell, 1990; Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Wang ve Eccles, 2012; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013), okula devamlılığı sağlama (Connell, Spencer ve Abel, 1994) ile pozitif yönlü ilişkili iken okulu terk (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009; Lamote, Speybroeck, Van Den Noortgate ve Van Damme, 2013) ve zorba davranışlarda bulunma (Klem ve Connell, 2004) ile negatif yönlü ilişki göstermektedir. Okula bağlılık dereceleri fazla olan öğrencilerin, yüksek not alması ve sınavlarda başarı gösterme olasılığı daha fazladır. Ayrıca, okula bağlılık, okulu bırakma olasılığını indirgemektedir. Okula bağlılık derecesi az olan öğrencilerin, okulu bırakma, devamsızlığa başlama ve zorba davranışlarda bulunma riski daha yüksektir (Klem ve Connell, 2004). Okula bağlılık, akademik başarıyı ve ideal öğrenci olmayı desteklemeye ve okul terkinin azaltmaya yardımcı olmaktadır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 369; Hirschfield ve Gasper, 2011). Öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini arttırmak buna paralel olarak akademik başarıyı arttırmakta, davranış ve uyum problemlerini en aza indirgemektedir (Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 2).

Okul iklimi kavramı çok yönlü bir biçimde tanımlanıp ortak bir tanım üzerine varılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra okul iklimi tanımlarının büyük kısmını okulda bulunan insan ilişkileri etrafında yapıldığı anlaşılmaktadır. Ellis (1988) okul iklimini açıklarken, algılaması zor olmayan ancak ifade edilmesi, ölçmesi ve idaresi zor olan bir kavram olarak nitelemiştir. Okul içindeki ortak faaliyet algılarını kapsayan okul iklimi aynı örgüt iklimine benzer okul fertlerinin okul içindeki rutin hayatlarında benimseyip yaşadıkları okulun sürekli bir niteliğini meydana getirir (Hoy, 2003). Türkiye’de örgüt iklimi konusunda ilk çalışmalardan birini üstlenen Ertekin (1978) örgüt iklimini, kuruma kimliğini veren, görevlilerin faaliyetlerini yönlendiren ve onlar

tarafından etkilenen, örgütü kapsayan bütün özellikler dizisi biçiminde ifade etmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak örgütsel iklimin örgüt içi fertlerin ilişkilerinin yanında, liderlik durumları, örgütün fiziki şeması, hiyerarşik yapı, çevre ile ilişkilere benzer örgütün iç ve dış bütün niteliklerini barındırdığı söylenebilir. Nitekim Taymaz (2003) da örgütsel iklimin fert, çevre, sosyal yapı, örgüt ve kültür olmak üzere 5 unsurdan meydana geldiğini dile getirmektedir.

Olumlu sosyal davranışlar; diğerlerine fayda sağlama gayretiyle istekli ve gönüllü olarak icra edilen ve dış faktörlü ödüller (maddi veya toplumsal ödüller) elde etmek maksadıyla yapılmayan içsel süreçler biçiminde ifade edilmektedir (Eisenberg, 1983; Carlo ve Randall, 2001). Carlo ve Randall (2002) açısından ilgili kuram (Eisenberg ve Fabes, 1998) temel alınarak altı değişik olumlu sosyal davranış dile getirilmiştir. Özgeci (altruistic) olumlu sosyal davranışlar; sempati neticesinde oluşan istekli yardımda bulunma davranışı, itaatkâr (compliant) olumlu sosyal davranışlar; herhangi bir istek karşısında oluşan yardımda bulunma davranışı, duygusal (emotional) olumlu sosyal davranışlar; içinde duygu barındıran uyaranların bulunduğu durumlarda diğerlerine yardımda bulunma davranışı, acil durumlarda (dire) olumlu sosyal davranışlar; kriz hallerinde uygulanan olumlu sosyal davranışlar, kamusal (public) olumlu sosyal davranışlar; diğerlerinden itibar ve takdir görmek maksadıyla yapılan yardımda bulunma davranışı ve gizli (anonymous) olumlu sosyal davranışlar; yapılan yardımın kim tarafından yapıldığının bilinmediği davranış olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada da okul iklimi, öğrenci bağlılığı ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı öğrenci bağlılığı ve olumlu sosyal davranışlar ölçeklerinin alt boyutlarıyla okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlemesidir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri ışığında bu üç değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Lise öğrencilerinin, öğrenim gördükleri okulun iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2- Lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri nedir?
- 3- Lise öğrencilerinin olumlu sosyal davranış geliştirme eğilimleri ne düzeydedir?

- 4- Öğrenci bağlılığı ölçeğinin alt boyutları okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 5- Olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin alt boyutları okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?
- 6- Olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin alt boyutlarının okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü nedir?

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Yurtiçi alan yazında, okula bağlılık kavramı üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını biçimlendiren farklı değişkenler üzerindeki araştırmalara sıkça rastlanılmaktadır (Yüceler, 2009; Sezgin, 2010; Çağlar, 2013; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Aslan, 2014; Yardibi, 2017). Öğrencilerin okula bağlılığı ile ilgili çalışmalara bakıldığında, okula ait hissetme (Ocak, 2004; Uslu, 2012), zorba davranışlarda bulunma ve şiddete meyil etme ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Akman, 2013) ve okula bağlılığı biçimlendiren faktörler (Arastaman, 2006; Mengi, 2011; Özdemir ve Kalaycı, 2013) üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

Prososyal davranışlar ile ilgili yurtiçi araştırmaları incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların, aile tutumları, bireye özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler açısından betimsel çalışmalarla açıklandığı görülmektedir. Öğretir' in (Öğretir, 1999) okul öncesi evresinde olan yaklaşık altı yaş çocuklar üzerine yaptığı bir çalışmasında çocukların sosyalleşme sürecinde arkadaşları ile kurdukları oyunlarının bu çocukların ailelerinin yaşam biçimi ile ilgili olup olmadığı konusunda olmuştur. Yine araştırmacılar (Uzmen ve Mağden,2002) prososyal davranışın kollarından olan yardımcı olma ve paylaşımında bulunmayı altı yaş seviyesindeki okul öncesi çocukların, bu davranışları sergileyen, içerisinde bol miktarda resim içeren çocuklara hitap eden kitapları ile ilgili beslenip beslenmediğini saptamak amacıyla deneye dayanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde olumlu sosyal davranış geliştirmeyi daha çok 0-6 yaş grubu üzerinde sınırlandıran çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin



görüşlerine dayalı olarak sonuçlanacak analizlerin literatüre önemli düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerliği ve güvenilirliği yüksek olup araştırmamızın amaçları doğrultusunda bilgi toplamaya uygun ve yeterli olan ölçeklerdir.
3. Araştırmada, kullanılan ölçekler öğrenciler tarafından samimiyetle ve doğru bir şekilde doldurulmuştur.
4. Araştırmada kullanılan kaynaklardan elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.
5. Araştırmada veri toplama sürecine öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği, lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Malatya il merkezindeki liseler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ) ve

Olumlu

Sosyal Davranışlar Ölçeği olmak üzere üç ölçme aracıyla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Okul İklimi:** Okul yaşamının kalitesi ve karakteri okul iklimini belirlemektedir. Okul iklimi okuldan etkilenen ve okulu etkileyen insanların deneyimlerini, normlarını, hedeflerini, değerlerini, kişilerarası ilişkilerini, öğretim ve öğrenme uygulamalarını yansıtmaktadır (Cohen, Maccabe, Michelli & Pickeral, 2009).

**Öğrenci Bağlılığı:** Okula bağlılık, öğrencilerin okul faaliyetlerine ve okuldan sağladığı kazanımlara ilişkin olumlu algısı, okul etkinliklerinde rol alması ve kendisini okula ait ve okulun bir parçası olduğunu hissetmesidir (Yıldız ve Kutlu, 2015:333-334).

**Prososyal Davranışlar:** Prososyal davranışlar, başkalarına fayda sağlamak için yapılan, yardım etme, paylaşma, işbirliği, katkıda bulunma gibi gönüllü davranışlardır (Brief ve Motowidlo, 1986: 710).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

#### 2.1. Prososyal Davranışlar

Prososyal davranışlar kavramı, ilk olarak 1983 yılında işletmelerin idaresi konusunda kullanılmış, ilerleyen zamanlarda özellikle birçok ülke de sıkça araştırma yapılan sahalardan biri haline gelmiştir. Smith, Organ, ve Bateman, Near' ın (1983) üzerinde çalıştıkları faaliyetler, prososyal davranışlar alanında gerçekleştirilen ilk çalışmalardır. (Akgemci ve Yıldız, 2011:71-96). Bu konuyla ilgili araştırmaların birçoğu da bu davranışı meydana getiren ya da kişileri bu davranışı yapmaya iten unsurlar hususunda gerçekleştirilmiştir.

Sosyal bilimciler ve davranışlar üzerine çalışmalar yapan bilim adamları prososyal davranış kavramını çok farklı ve olabildiğince geniş bir yelpazeden yorumlamışlardır. Psikologlar başkalarına yardımcı olma konusunda insanların davranışlarını araştırmaya başladıklarında bütün yardım davranışlarını kapsayan bir kavram bulmakta epeyce zorluk yaşamışlar ve çalışmalarda sıkça rastlanan anti sosyal davranışın zıttı olan prososyal davranış kavramına ulaşmışlardır (Bilgin, 1988). Bilindiği gibi anti sosyal davranışlar toplumlarda hoş karşılanmayan, ilgi görmeyen ve kişilerin birbirinden uzaklaşmasına, yabancılaşmasına neden olan davranışlardır. Prososyal davranış kavramı ise bunun aksine hiçbir çıkar gözetmeksizin sadece yardım etme güdüsüyle hareket ederek gönüllü ve niyetli işler içinde bulunmadır. Bu davranışların temelinde iyi niyet ve başkalarına karşılık beklemeden faydalı olma bilinci yatar. Toplumsal gelişimin önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilen ve toplumların her hangi bir uyumsuzluğa yer vermeden ahenkli bir şekilde işleyişi için önemli olan olumlu sosyal (prososyal) davranışlar, bir insanın faydası için niyetli olarak yapılan olumlu davranışlardır (Miller vd., 1991: 54). Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ve fedakarlık davranışları prososyal davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Çıkar, menfaat, kendi yararını düşünerek herhangi bir eylemde bulunma, ileriye dönük uzun vadede

beklenti içine girme gibi davranışlar ve kavramlarsa tamamen anti sosyal olarak kabul edilen ve prososyal davranışlarla zıt olan içeriklerdir.

Yapılan bir araştırmada, prososyal davranışların uygulanmasını etkileyen unsurlar incelenmiş ve kalıtımsal olarak karakter, yaş ve cinsiyetin önemli etkisi görülürken, çevresel olarak aile, kardeşler ve arkadaş ilişkileri ile okulun önemli rol oynadığı saptanmıştır. (Knafo & Plomin, 2006). İnsanoğlunun biyolojik gelişimi ile sosyal gelişimi paralellik gösterir. Yani bireyler, çocukluktan yetişkinliğe varan yolculukta toplum içinde istendik veya istenmedik birçok etkileşim içinde bulunurlar. Çevresel ve kalıtsal faktörlerinde etkisiyle içinde yaşanılan toplumun görgü ve ahlak kurallarını öğrenerek karakterlerini oluşturmaya çalışırlar. Eğer ki çevreye yararlı olma, insanlarla işbirliği içinde yaşama, başkalarına çıkarsız yardımda bulunma gibi eylemler uygulanır ve hayata geçirilirse prososyal davranış kavramına hizmet etmiş olunur. Aksi halde olumsuz çevre şartlarında bir hayat yaşamak zorunda kalınmışsa veya yakın çevrede bulunan yanlış modellerin yaşam şartlarına tanıklık edilmişse olumsuz sosyal davranışlar ortaya çıkabilir. Özellikle iletişim halinde olunan çevre de yaşanan etkileşimler sosyal yeterliliklerin biçimlenmesinde önemli rol oynar. Bu yeterlilikler sosyal anlamda iletişim becerilerinin alt yapısını oluşturur.

Sosyal yeterlilik kavramı; birlikte yaşadığımız insanlarla iyi vakit geçirme, insanlara yardım etme, akranlarının hayat akışına uyumlu olma ve çevresindekilerle iletişim içinde olma gibi olumlu becerileri karşılamaktadır (Diener ve Kim; Ladd ve Ladd; Querido ve ark.). Bireylerin toplum içindeki ilişkilerinin sağlıklı olabilmesi ve bu ilişkilerin uzun süre devam edebilmesi sosyal yeterlilik kavramının gelişmesiyle paralellik gösterir. Kişilerin sosyal yeterliliklerinin gelişmiş olması sosyal becerilerinin ilerlemesine zemin hazırlayacaktır. Dolayısıyla bireyin örgüt içinde ve dışında iletişim becerilerinin gelişmesine, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme yetisinin ilerlemesine, olumlu kişilik özelliklerini kazanmasına yardımcı olacaktır. Olumlu sosyal davranışlar, bireysel ilişkiler açısından ne denli önemliyse toplumsal birlik ve beraberliğin devamı hususunda da oldukça değerlidir. (Kumru, Carlo, Edwards, 2004: 109). Bireyler toplumun istediği sosyal davranışların dışına çıktıklarında toplum tarafından bir dışlanma politikasıyla karşı karşıya gelebilirler. Bu sebeple toplumsal norm ve değerleri dikkate alarak yaşamayı seçerler. Ayrıca olumlu sosyal davranışlar ve bireyin toplum içinde sosyalleşebilmesi çeşitli disiplinlerin üzerinde itinayla durduğu çalışmalar arasında bulunmaktadır.

Prososyal davranışların özünde, özgecilik ve yardımseverlik, hayırseverlik, örgüt içinde veya dışında insanlarla sağlıklı ilişkiler yürütme vardır. İnsanoğlu bu kavramın özelliklerinden uzaklaşıp, bencillik ve çıkar bekleme gibi menfaatlere meyledebilir. Mesela toplu taşıma aracında unutulmuş para dolu çantayı bulduğunda ne yapılması gerektiğine nasıl karar verilir. Böylesi bir durumla karşılaşıldığında ya menfaatçi düşünülerek para dolu çanta alınır veya sosyal ahlaki değerlere uygun olarak çanta sahibine ulaştırılır. Sosyal bilimler açısından çantanın sahiplenilmesi egoist davranış olarak ifade edilirken çantanın sahibine iade edilmesi ise prososyal davranış olarak yorumlanır (Twenge vd., 2007). Nasıl ki farklı disiplinlerde benzer ya da aynı davranışları ifade eden farklı terimler varsa sosyal psikoloji alanında da bu durum söz konusudur. Örneğin bu terimlerden biri olan özgecilik, karşılığı ödül olmayan değerleri içeren ve başkalarına yardımcı olma olarak tanımlanır. İşbirliği ise bir ya da birçok kişinin birbirlerine destek olarak aynı amaca ulaşma davranışıdır. (Twenge vd., 2007).

Prososyal davranış örgütler açısından yararlı, fakat verilen hiçbir emir ve direktifi kabul etmeyen formal rol davranışlarından ayrı, informal ekstra rol davranışlarıdır (Basım ve Şeşen, 2006b:83-102). Prososyal davranışlar üç önemli boyutta örgütsel hayata etki eder (Akgemci ve Yıldız 2011:71-96). Bireyler olumlu eylemler gerçekleştirdikçe bu durum yardım davranışında bulunma isteğine yansır, dolayısıyla bireylerin sorumluluk sahibi olma duygularını pekiştirir, tutumlarını olumlu yönde iyileştirir. Ayrıca prososyal davranışlar, ortaya konulduğunda, örgüt içerisinde bulunanların motivasyon duygusu artar, çalışanlarda ekip olabilme ve işbirlikçi davranma duygusuna katkıda bulunur, birbirine ve organizasyona sınıksız kenetlenmelerini kolaylaştırır. Örgütsel ve kişisel amaçları bir payda da buluşturan, motivasyonu ve iş doyumunu üst sınırlara taşıyan davranış şeklidir. Bu sebeple günümüzde kalifiye insan unsurunun etkinlik ve verimlilik yönünden değerlendirilmesi ve olumsuz örgütsel davranışların yok edilmeye çalışılarak, sergilenen rol içi ve rol dışı prososyal davranışların en üst noktaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Prososyal davranışı tarif eden bütün tanımlar, örgüt içi işbirliğini ve bireylere yardımcı olmaya çalışan davranışları kapsamaktadır. (Kanıgür ve Özdevecioğlu, 2009:53-82). Ayrıca tanımların tümü, duygusal parametrelerin işbirliği ve yardım etme davranışını etkilediğini kabul etmektedir. Bu bağlamda başkalarının inanışlarına saygı duymak, ne hissettiklerini anlamak empati olarak kabul edilir (Sirota v.d., 2011:351-362).

Empati sürecinde roller, duyarlı davranma, bireylerin idrak yetisi ve olumlu sosyal davranışlar yönünden olumlu bir bağ görülmüştür ve bu faktörler prososyal davranış kavramının öğelerini oluşturmaktadır. Rol içinde ve rol dışında sergilenen prososyal davranışlar kişinin ortak paylaşımında bulunduğu kişilikler olduğunda daha fazladır (Grossman ve Baldassarri, 2013:1-9). Etnik köken, dini inanış, siyasi aidiyet, benzer topraklarda dünyaya gözünü açma ve buna benzer unsurlar ortak değerlerdir.

### **2.1.1. Prososyal Davranışlar Genellikle Ne Zaman Ortaya Çıkar?**

Prososyal davranışların kendini gösterme zamanı erken çocukluk evresine isabet etmekle birlikte, yaklaşık iki yaş grubundakilerde ortaya çıkmaya başlamakta ve bu evreden sonrasında artış ve çeşitlilikle sıklaşmaktadır (Zahn Waxler, Radke Yarrow, Wagner ve Chapman 1992). Üzerinde durulan çalışmalarda, prososyal davranışların 20 yaş sınırına ulaşana kadar gelişerek ilerlediğini, en fazla gelişime okul öncesi evresinde rastlanıldığı ve erken yetişkinlik evresinde daha yavaş ilerlese de yine bir artışın olduğu saptanmıştır (Eisenberg ve Fabes 1998; Pratt, Skoe ve Arnold 2004).Çocuklarda prososyal davranışların ortaya çıkma zamanı farklılık göstermektedir. Prososyal davranışların sergilenmeye başlanmasında ortaya çıkan bu farklılığın nedeninin aile içi ilişkilerden mi, çocuklarla vakit geçiren kişilerden mi veya çocukların karakteristik yapılarında mı kaynaklandığı araştırılmıştır (Eisenberg 1992; Knafo ve Plomin 2006; Krevans ve Gibbs 1996). Sonuç olarak çocukların, kendinden yaşça büyüklerin olumlu davranış örneklerini izlemeleri ve katıldıkları etkinlikler de örnek aldıkları rol davranışları hayata geçirerek prososyal davranışlarını zenginleştirebilecekleri gözlenmiştir (Glazer 1991).

Okul öncesi dönem çocuklar açısından sosyalleşme kavramıyla tanıştığının bilincinde olduğu, davranışlarını her yönüyle izleyip benimseyeceği bir modele ihtiyaç duyacağı ve ebeveynlerini örnek alarak onların yaşam stillerini uygulayacağı bir süreçtir (Güngör 2002; Özgüven 2001; Yavuzer 1999). Yani ebeveynler, kendi davranış ve tercihleri ile çocuklarına uygun veya uygun olmayan sosyal öğretiler açısından temel oluşturmaktadır. Bu sebeple, çocukların olumlu sosyal davranış yetilerinin sürdürülebilmesinde, bu tür eylemlere etki eden unsurlardan ebeveynlerin prososyal davranış yetilerine ne denli donanımlı olduklarının saptanması ciddi anlamda önemiyet arz etmektedir.

Toplumun en küçük yapı taşı olan aile, çocuğun gelişiminde ciddi bir konuma sahiptir ve bu konumu çocuğun tüm hayatı süresince değişerek sürmektedir. Ailenin etkisi, çocuğun gelişim süresi boyunca etkileşim içinde olduğu ortamlara bağlı olarak farklılaşmaktadır. İlköğretim dönemi ile beraber çocuklar, daha geniş sosyal bir çevre edinmektedir. Bu çevreler çocuğun zihinsel gelişimiyle beraber kişilerarası ilişkilerin gelişimi ve bu ilişkileri devam ettirebilmek için gerekli birtakım yeterliliklerin edinilmesi bakımından da çok önemlidir. Çocuğun edinmesi gereken bu yeterlilikler, yaşadığı toplumun norm ve inançlarının değerlerini öğrenerek uyum davranışlarını geliştirmesine olanak sağlamaktadır.

Eğitim ve öğretimin ilk basamağı olan ilköğretim seviyesi ile birlikte çocuklar sadece temel okuma yazma becerileri ile cebir bilgisini kazanmakla kalmamakta, belirli kurallar çerçevesinde farklı bireylerle birlikte yaşamaya da alışmaktadırlar.

İlköğretim temel kanunu, ilköğretim sürecinin, asıl görevlerinden birinin çocuğun sosyalleşmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir (Bkz. Türk Milli Eğitim Kanunu Madde 23., 1973). Sosyalleşme, içinde bulunulan toplumun değerlerini, inançlarını, yaşam şeklini diğer insanlarla etkileşim içinde edinebilme sürecidir. Bu süreç içerisinde çocuk sadece toplumun değerlerini, gelenek ve göreneklerini, tutum ve davranış modellerini değil toplum içindeki davranışlarını kontrol edebilmeyi hangi davranışı, nerede ve nasıl yapabileceğinin farkına varmaktadır. Bu nedenle ilköğretim çağı çocukların yaşamı için çok önemli bir döneme sahiptir (Demirel,2010:50; Altıntaş, Bıçakçı, 2017: 245).

Prososyal davranışlar çocuğun dünyaya gelmesi ile beraber gözlenir ve bir iki yaşları arasında kendini tamamen gösterir. Başlangıçta basit bir gülümseme ve mimikle çocuk uyaran davranışlara tepki verirken, sonra ki dönemlerde elinde bulunan nesnelere paylaşma isteği duyar. Dil gelişimi ile birlikte duygularını ifade etmeye çalışır. Bilişsel ve sosyal gelişim ile beraber çocuk kendi ve başkalarının duygularını tartışabilecek hale gelirken, paylaşmaya, yardımlaşmaya, çevresindekilere empati ile yaklaşarak iletişim kurmaya çalışır. Çocuk gelişim ilerledikçe soyut düşünebilme ve olaylara çok yönlü bakabilme yeteneğini geliştirir, diğerleri fiziksel olarak yoksa dahi empatik tepki gösterir. (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Orta dönem çocukluğun sonlarında, soyut dönemin başlangıcıyla beraber kendine benzemeyen farklı insan topluluklarıyla da empati kurabilir.

İlköğretim çağındaki çocukların gelişim özellikleri soyut kavramları öğrenebilme yeteneklerini farklılaştırabilmektedir. Zihinsel gelişim evresinde, somut işlemler döneminde ki çocuğa sosyal yaşantılarla ilgili kavramları öğretirken bu kavramları karşılayan somut ifadelerin kullanılması tercih edilmelidir. Böylece çocukların gelişim sürecine uygun öğrenme-öğretme etkinliklerinin tercih edilmesi, hem akademik hem de sosyalleşme adına temel kavramları öğrenmesine zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen, yöntem ve teknik belirlerken, sınıf içindeki çalışmaların etkin ve verimli olabilmesi için öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun davranmalıdır. Bu yöntem ve teknikler içinden özellikle grup çalışmaları, ilköğretim çağındaki çocuklar yönünden akademik yeterliliklerin, akranlarıyla beraber gelişmesine olanak verirken sosyalleşmenin gereği olan davranışları da edinmelerine katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenler sınıfta grup etkinliklerini, öğrencilerin öğretim hedeflerini kazanabilmelerine yardımcı olabilmek ve beraber çalışabilmenin önemini kavrayabilmek için uygulamaktadırlar (Alexander, Rose, Woodhead, 1992: 29). Grup, ortak hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerden meydana gelmektedir. Öğretmen, grup etkinlikleri ile öğrencilerin ortak bir amaç için işbirliği, yardım, iletişim ve birbirlerine destek olma gibi olumlu sosyal davranışları öğrenebilmelerine imkan sağlamaktadır. Bu etkinlikler, çocukların, farklı görevler için sorumluluk sahibi olabilmelerini ve en önemlisi akranları ile daha samimi ilişkiler kurabilmelerini bu sayede sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilmelerini amaçlayan çalışmalar olacaktır (Alexander, Rose, Woodhead, 1992: 29). Farklı bir açıdan grupla çalışırken, sosyal etkileşim çoğaldıkça, birlikte öğrenme yetenekleri de ilerlemektedir. Öğrenilecek konularla ilgili beceriler arttıkça bireyin kendini başarılı görmesi ve kendine olan özgüveni artmaktadır. Bu düşünce ve duyguyu grup içinde hissettiği içinde, sosyal bir çevre olarak grubun içinde kendine ilişkin kabullenme ve değer algısı gittikçe güçlenmekte ve kişiliğinin daha sağlıklı gelişmesine olanak tanımaktadır.

Ebeveyn ya da öğretmen, çocuğa karşı duyarlı, korumacı, içten olup ihtiyaçlarına zamanında samimi bir şekilde cevap verirse çocuk prososyal davranışları göstermeye gayret gösterecektir (Altay ve Güre, 2012). Ebeveyn ya da öğretmen çocuğun olumsuz durumlarla karşılaştığında nasıl üstesinden geleceği konusunda onlara yardımcı olursa, çocuklarda başkalarının acısına karşı daha hassas davranır ve yardımcı olurlar. Eğer ki ebeveyn ya da öğretmen kendi hissettikleriyle ilgili çocuklarıyla



konusursa, çocukları üzgün olduğunda onları anlamaya çalışıyorsa, onlara, kendi duygularını nasıl ifade edecekleri konusunda çocuklarına destek olurlarsa, çocuklar daha rahat bir biçimde prososyal davranış kazanırlar (Daniel Madigan ve Jenkins, 2016).

Eğitimciler, eğitim ortamında paylaşma, işbirliği yapma ve yardım etme prososyal davranışlarını sergilemeleri için çocuklara imkanlar sağlamalıdır (Spinrad ve Eisenberg, 2009). Prososyal davranışları içeren hikayelerin anlatılması, kitapların okunması, hikaye bittikten ya da kitap tamamlandıktan sonra konuşulup eleştirilmesi, çizgi film ve televizyon programlarının izlenmesi, çocuklara işbirliğine ilişkin oyunlar oynatılması, drama aracılığıyla prososyal davranışların lanse edilmesi, sonucu bir rekabete dayanmayan grup olarak çalışabilecekleri projeler ve görevlerin verilmesi prososyal davranışın gelişmesinde önemli faaliyetlerdir. Bunun yanı sıra vücut dili resimleri, duygu ifade eden suratlarla oyunlar, ebeveyn katılımlı etkinlikler, rol oynama ve konuyla ilgili sınıfa yerleştirilebilecek afişler prososyal davranışa yönelik okul öncesi dönemde yapılabilecek etkinlikler arasında sayılabilir (Özdemir, 2010; Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

### **2.1.2. Prososyal Davranışların Boyutları**

Araştırmacılar olumlu sosyal davranışların boyutları konusunda çok çeşitli ve farklı yaklaşımların bulunduğu saptamışlardır. Geleneğe dayanan çalışmalarda olumlu sosyal davranışın tek boyutlu olduğu kabul edilmiştir (örn., Radke-Yarrow, Zahn-Waxler ve Chapman, 1983). Gelenekçi çalışmaların aksine irdelenen araştırmalar olumlu sosyal davranışların çok farklı boyutlarda olabileceğini ve farklı yapıda ki bu eylemlerin, konu ile alakalı teorik örüntülerle değişik ilişki ağları oluşturabileceğini ortaya koymuştur (Batson, 1998; Carlo ve Randall, 2002; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Prososyal davranış yaklaşımının teori düzeyindeki açıklamalarında var olan limitini nadiren aşmak maksadıyla, son dönemlerde bazı araştırmacılar yeni kavramlar türetmeye gayret göstermektedir. Mesela, Carlo ve Randall (2002), bu konuyla ilgili teori ve araştırmalar üzerinde çalışarak dört farklı olumlu sosyal davranış biçimi olduğunu ortaya atmıştır. Bahsedilen davranış çeşitleri; özgeci davranışlar, itaatkar davranışlar, duygusal davranışlar ve kamusal olumlu sosyal davranışlardır.

Özgeci olumlu davranışlar niteliksel olarak özümsemiş kural ve ilkelere dayanıp, prososyal davranışın sempati ögesinden beslenen ve başkalarının gereksinimlerini ve mutlu olmalarını sağlamaya niyet ederek yapılan gönüllü yardımlardır. Olumlu sosyal davranışlardan olan itaatkar davranışlar ise, sözle veya herhangi bir mimik, jestle başkaları tarafından istenenler karşısında sergilenen yardım edici davranışlarıdır. Bu davranışlardan duygusal olanlar, içerisinde his yoğunluklu uyarıların bulunduğu anlarda gerçekleştirilen yardımseverlik faaliyetleri olarak açıklanmıştır.

Son olarak kamusal davranışlara başkalarınca saygı görme, onaylanma veya değerli hissedilme gibi değerler adına yapılan yardım davranışlarıdır. Saldırganlık davranışının alt düzey çeşitleriyle kıyaslamaya olanak sağlayacak şekilde geliştirilmiştir (Boxer, Tisak ve Goldstein 2004). Bu yeni tanım biçimi, Carlo ve Randall (2002) tarafından savunulan kamusal olumlu sosyal davranışlar biçimine benzer şekilde olumlu sosyal davranışların araç kısmını ve eylemlerin gerisindeki amaçları da göz önünde bulundurmaktadır. Boxer, Tisak ve Goldstein (2004) özgeci olumlu davranışları diğer boyutlardan ayırıştırarak tepkisel davranışlar ve amaca yönelik davranışlar adı altında iki başlıkta ele almışlardır. Tepkisel olumlu eylemleri, içten gelen hislerle güdülenmenin neticesinde başkalarının arzusuna dönüt sağlama şeklinde izah ederken, amaç odaklı olumlu sosyal davranışlara, yoğunlukla his kavramından soyutlanmış ve olumlu sosyal davranışların basamak olarak tercih edildiği biçimi ifade eder.

Prososyal eğilimler ölçeğinin yenilenmiş biçiminde (Prosocial Tendencies Measure-PTM-R), olumlu sosyal davranışların; Kamusal davranışlar, Gizli davranışlar, Acil davranışlar, Duygusal davranışlar, İtaatkâr davranışlar ve Özgeci davranışlar olmak üzere altı boyuttan meydana geldiği gözlenmiştir. Kamusal (Public) davranışlar, herkesin şahit olabileceği biçimde sergilenen insanlara yarar sağlayacak gönüllü eylemlerde bulunma olarak açıklanmaktadır. Mesela, “insanlar beni seyrediyorken başkalarına en çok nasıl faydalı olabilirim?”. Gizli (Anonymous) davranışlar, diğer insanların haberi olmadan bireylere yardımcı olma güdüsü biçiminde ifade edilebilir. Mesela, “diğer insanlara hissettirmeden bireylere yardımcı olmanın çok değerli bir eylem olduğunu kendime ilke edinirim”. Acil (Dire) davranışlara, bekletilmeden yerine getirilmesi gereken, buhranlı durumlar söz konusu olduğunda çerçevesinde diğerlerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Mesela, “samimiyet çerçevesinde derhal müdahale edilmesi gereken bir durumda veya gereksinim duyulduğunda birilerine yararlı olmak

adına ne gerekiyse yaparım”. Duygusal (Emotional) olumlu davranışlar, duygu dolu anları hatırlatan konular paylaşıldığında yapılmak istenen, bireylere fayda sağlayacak niyetli davranışlardır. Mesela, “Bilhassa duygu boyutunun çokça hissedildiği anlarda bireylere yardımım dokunsun diye gayret ederim”. İtaatkâr (Compliant) davranışlar, kendisinden ricada bulunulduğunda bireylere yardımcı olmayı izah etmektedir. Mesela, “birileri gereksinim duyduğunda yardım için elimden geleni yaparım”. Özgecilik ise bireyin doğrudan, açık ve net bir ödül beklentisi içine girmediği vakit bireylere yardımcı olma hissiyatını ifade eder. Mesela, “yardımcı olma eyleminden hiçbir çıkar beklemeden, karşılılık gözetmeksizin elimden geleni yaparım” (Carlo vd., 2003, s.s:113).

Yine Carlo ve Randall, (2002, s.s:34) olumlu sosyal davranışların durumsal ve şahsi güdeleyicilerini öne çıkararak altı boyuttan şöyle bahsetmiştir: *Özgecilik boyutu* (şahsi menfaatini düşünmeksizin, başkalarının iyi olmaları için çabalama, çoğunlukla sempati duygusuyla hareket etme), *Kamusal boyut* (etrafındakilerden gizlemeden açıkça yardımcı olmaya çalışma, çoğunlukla diğerleri tarafından onaylanma, öz değer ve saygı duyulma gereksinimince hareket etme), *İtaatkar boyut* (diğerlerince rica edildiği için yardımcı olamaya çabalama), *Duygusal boyut* (hislerin ağır olduğu anlarda yardımcı olmaya çaba gösterme), *Acil boyut* (kriz durumlarında yardımcı olmaya çalışma) ve *Gizli boyut* (yardımda bulunanın gizli tutularak dolaylı yollardan yapılan yardım davranışlarında bulunmayı ifade eder). Olumlu sosyal davranışların böylesine çeşitli biçimlerle açıklanmasının gerekçesi, her boyutun diğer parametrelerle farklı etkileşimler göstermesindedir. Örneğin; özgeci olumlu sosyal davranış sempati duygusu, farklı yaklaşımlar geliştirme ve kanıksanmış ahlaksal parametrelerle olumlu anlamda pozitif bağlantılara işaret ederken, *kamusal* olumlu sosyal davranışlar benzer parametrelerle olumsuz anlamda negatif bağlantılar göstermiştir (Carlo vd., 2003, s.s:114). Sonuç olarak boyutların her birinin ayrı ayrı kendi sınırları içinde ayrıştırılması gerekir.

### **2.1.3. Prososyal Davranışların Türleri ve Sınıflandırılması**

Prososyal davranışların açıklanmasında yazında değişik tanımlamaların yer aldığı anlaşılmıştır. Bu davranışların tanımlamaları yapılırken en sık tercih edilenin Brief ve Motowidlo (1986: 711) ya ait olan tanımın olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar prososyal davranışı; örgüt üyelerince faaliyete geçirilen, örgütsel rolün gereği olarak

iletişim içinde olunan bireylere, gruplara ve örgütsel açıdan örgütteki bireylerin, grupların ve örgütün, örgütsel rolünü gerçekleştirirken etkileşimde olduğu, örgütteki bireylerin, grupların ve örgütün huzur ve rahatlığını artırıcı davranışlar olarak açıklamışlardır.

Tanımdan çıkarım yapılabileceği gibi prososyal davranışlar içten güdülenerek ve gönüllü olarak diğerlerinin çıkarına destek olmak amacıyla yapılan rol içi ve ekstra rol davranışları kapsar.

Brief ve Motowidlo yaptıkları çalışmalar sonucunda (1986: 713-716) prososyal davranışların 13 değişik türü olduğunu saptamıştır. Bunlar:

- İş sahalarında iş arkadaşlarına yardım etmek,
- Şahsi sorunlarını paylaştıklarında iş arkadaşlarına yardım etmek,
- Çalışanlar hakkındaki kararlarda hoşgörülü olmak,
- Örgüt amaçlarına ters düşmeyen yöntemlerle tüketici gruba ürün veya hizmet arz etmek,
- Örgütsel gayelerle ahengi bozan yöntemlerle tüketicilere ürün ya da hizmet veya arz etmek,
- Örgütün ürünü veya hizmetiyle ilgisi olmayan, tüketenlerin şahsi meselelerinde, tüketenlere yardım etmek,
- Örgütsel değerlere, yöntemlere, yönetmelik ve yasalara uygun davranmak,
- Örgütün ilerleyebilmesi adına yönetsel konularda veya örgütsel yapılandırmalar hususunda fikir beyan etmek,
- Örgüte yarar sağlamayacak yanlış emir, teknik veya yöntemleri kabul etmemek,
- İşle alakalı fazladan gayret göstermek,
- Ekstra işler için gönüllü davranmak,
- Örgütün içinde bulunduğu kötü ve buhranlı dönemlerde dahi örgüte tutunmaya ve çalışmaya devam etmeye çabalamak,
- Örgütü dışarıdakilere tanıtırken pozitif bir biçimde yansıtmak,

Bahsedilen bu on üç davranış türünün sentezlenmesi sonucunda (Ackfeldt ve Wong, 2006; Brief ve Motowidlo, 1986; Kanten, 2014) prososyal davranışları üç grupta toplamışlardır. Bunlar:

### **2.1.3.1. İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Prososyal Davranışlar**

Kimi prososyal davranışlar, örgüt hedeflerini gerçekleştirmeye dönük ve işlevsel olmasına karşın, kimileri işlevsel olmayabilir. İşlevsel olan prososyal davranışlar, örgütlerin hedeflerine ulaşması ve yaşamına devam edebilmesi adına örgütsel becerilerin gelişmesini destekleyen (başka örgüt elemanları ile işbirliğinde bulunmak, umulmadık tehlikelerden örgütü muhafaza etmek, diğerlerine örgüt konusunda olumlu şeylerden bahsetmek) davranışlardır. İşlevsel olmayan prososyal davranışlarsa örgütün içinde bulunduğu faaliyetlere negatif etkileri dokunabilecek ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmeyi direkt desteklemeyen davranışlardır (Örgüt arkadaşlarının şahsi hedeflerine ulaşmalarını sağlamak, bu hedefler örgütsel hedeflerle çatışabilir örneğin; örgüt menfaatlerine aykırı bir biçimde müşterilere hizmet sunmak vb). Örgütsel vatandaşlık davranışları ve prososyal davranış eylemlerini farklılaştıran özelliklerden bir tanesi de örgütsel vatandaşlık davranışı yönünden kabul görmeyen işlevsel olmayan davranışlardır.

### **2.1.3.2. Rol İçi ve Ekstra Rol Prososyal Davranışlar**

Bunlar görev tanımlarında kullanılan rol içi davranışları içerdikleri gibi aynı zamanda ekstra rol davranışlarını da içine alan oldukça geniş davranış gruplarını kapsar. Örgütsel rol tanımlamalarında kullanılan sorumluluk sahibi olma ve görevlerin icra edilmesi anlamındaki iş görenin yapması gereken davranışların işlevsel olması da gerekmektedir. Örneğin; bankada danışma bölümünde çalışanın, gelen müşterileri güler yüzlü karşılaması gibi. Fakat görev tanımlarında olmayan ekstra rol davranışları içeriğindeki davranışlarsa işlevselsel de olabilir, işlevsel olmayan davranışların içeriğini de oluşturabilir ve hatta bunlar işveren örgüte zarar da aşılabilir. Araştırma geliştirme ekibinde olan bir elemanın aynı projedeki başka çalışma elemanlarına yardım etmesi, örgüte yeni başlamış olanların örgütteki iş uyumuna alışmasına yardım edilmesi ve buna benzer prososyal davranışlar ekstra rol davranışlarını kapsar ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi açısından aynı zamanda işlevsel davranışları da kapsar. Bu çerçevede, iş arkadaşının yaptığı yanlış gizlemek adına işletme kayıtlarında düzeltmeler yapmak örgüte zarar verebilecek bir eylem olarak nitelendirileceğinden örgütsel vatandaşlık davranış açısından reddedilirken, iş arkadaşlarıyla işbirliği içinde olan ve uyum sağlayan bir davranışı kapsadığı için prososyal davranış açısından nitelendirilecektir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı rol içi tanımlanmış davranışları kapsamına almaz. Yalnızca ekstra rol davranışlarını içine alır. Prososyal davranış ve örgütsel vatandaşlık davranışları farklılıklarından biri de bu kısıtlamadır.

### **2.1.3.3.Hedef Alınan Kitleye Göre Prososyal Davranışlar**

Prososyal davranışları ayırmada ki üçüncü farklılık, eylemin kime yapıldığı ile ilgilidir. Eylem iş arkadaşlarını da hedef alabilir veya ürünlerden ve hizmetlerden yararlanan müşterileri de hedefleyebilir. Prososyal davranış ve örgütsel vatandaşlık davranışın ayrıştığı noktalardan biri de bu tasniften dolayı gerçekleşmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışının amacı örgütün müşterileri olmamakla beraber örgütte birlikte işleri yürüten arkadaşları veya örgütün kendisi olmasına rağmen prososyal davranışlar etkileşim içindeki bütün kesimleri kapsayacaktır.

Başka bir açıdan ise (Bettencourt ve Brown, 1997: 41-42; Bellou ve Andronikidis, 2008: 945) şu şekilde gruplanmıştır:

**1)Rolün öngördüğü prososyal davranışlar:** Beklenen ve arzulanan özellikte örgütlerde çalışanların davranışları. Rol tarafından verilen davranışlar örneklendiğinden kuruluş tarafından belirtilen yükümlülükler ve iş tanımlarına girmesi ve performans değerlendirmelerini etkileyebilir. Örneğin, örgütsel politikalar ve prosedürler, iş rollerini verimli ve tutarlı bir şekilde yerine getirmenin kapsamı bu davranışlar.

**2)Ekstra rollü prososyal davranışlar:** Gerektiren yararlı ve gönüllü davranışlara atıfta bulunmak Çalışanlar resmi rollerinin ötesine geçerler. Ekstra rol yanlısı sosyal davranışlar ne zorunlu veya örgütlerde ödüllendirilmez. Çalışanlar çalışırken bunlar ortaya çıkıyor istekleri doğrultusunda iş rolleri yürütürler ve onlara ekstra bir dikkat göstermeleri gerekir. Bu nedenle, resmi iş rolü dışında bazı faaliyetlere gönüllü olmak ve ek çaba sarf etmek örgütlerdeki tüm süreç, ekstra rol yanlısı sosyal davranışlar olarak nitelendirilir.

**3)İşbirliği:** İçinde diğer çalışanlara yönelik yararlı davranışları ifade eder. Bu davranışlar, sağlanmasında yararlı ve etkili bir yol olarak görülmektedir. Başarılı iş hayatı örgütsel performansı geliştirir. İşbirliği kapsamında, çalışanlar meslektaşlarına,

personel veya iş ile ilgili olarak yardımcı olabilir ve onları yönlendirilebilirler. Bu açıdan işbirliği önemlidir ve yaşam beklentilerini paylaşır.

#### **2.1.4. Prososyal Davranışın Öğeleri**

Prososyal davranış kavramının anlaşılabilmesi ve nasıl geliştiğinin öğrenilmesi açısından bu davranışların kökünden beslenen özgeciliği, empatiyi, sempatiyi, perspektif almayı, kendine değer vermeyi ve rol üstlenmeyi bilmekle beraber bu unsurların açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Knafo ve İsrail, 2008; Bağcı, 2015; Karadağ ve Mutafçılar 2009). Bu nedenle bu başlık altında prososyal davranışların anlaşılmasını kolaylaştıran öğeler kavramsallaştırılmıştır.

##### **2.1.4.1. Özgecilik**

Özgecilik 20. asıra değin, genelde insanlara yardımcı olmaya çalışma veya hayırseverlik örgütlerinin yaptığı işler adı altında kullanılmıştır. Bundan ötürü dini yaklaşımların özgecilik alanının takipçisi olmasının yolunu açmış ve bu hususla alakalı çalışmalara adım atmalarının sebebi olmuştur. Özgeciliği ilk defa 19. Yüzyılda felsefe ve sosyoloji alanlarının kurucularından sayılan Fransız Auguste Comte irdelemiş (Comte, 1875) ve özgecilik kavramını; *“başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu olarak tanımlamıştır.”*

Özgecilik kavramının çıkışı, sosyoloji alanıyla bağlantılıdır. Fakat özgeci davranış konusunda ki çalışmaların birçoğu, sosyoloji biliminin haricinde gerçekleşmiştir. Özgecilik tanımının çok boyutlu ve farklı açılardan tahlil edilmesini sağlayan, bilim adamları genellikle davranış bilimleri ve sosyal bilimler konusunda çalışanlar olmuştur. Bilhassa 1960 senesinden günümüzedek ayrıca doğa bilimleri ile ilgilenen bilim adamları da son yirmi senedir özgeciliğin gelişip ilerlemesine önyak olmuşlardır. Ancak bu çalışmaların bazı durumlarda yetersiz kaldığı görülmüştür.

Prososyal davranışların kazanımında gönüllü ve niyetli olmak üzere iki boyut mevcuttur ve gönüllü olma boyutunun içerisinde yer alan özgecilik bir hayli önemlidir. (Bar-Tal, 1976). Özgecilik, herhangi bir menfaat gözetmeksizin başkasının faydası için yapılan gönüllü, istekli yardım etme davranışdır. Bu noktada yardım etme davranışından alınan haz önemlidir. Başka bir ifadeyle bir davranışın özgeci davranış

kabul edilebilmesi için hiçbir ödül beklentisi olmaksızın başkalarına yardım etme olgusuyla yapılması gerekmektedir. Özgecilik anlayışıyla gerçekleştirilen davranışlar, benimsenmiş norm ve öncüllere dayanmakla birlikte, sempati duygusundan beslenen başkalarının ihtiyaç duyduklarını ve iyiliklerini değerli bularak, sadece diğerlerinin sıkıntısını hafifletmek ya da tamamen yok etmek niyetiyle yapılmış bilinçli ve gönüllü olarak hayata geçirilen davranışlardır (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004).

Bireyin kendini merkeze alarak sergilediği prososyal davranışlar, bireyin kendi acılarından sıyrılması, yarar sağlaması veya diğerlerinin eleştirilerini dikkate almaması yaklaşımıdır. Özgeci yardım, başkalarını ön plana çıkaran prososyal davranışlar olup, bireyin kendisi için yaptıkları bu tanıma girmemektedir. Bireylerin başkalarını önemseyerek diğerleri odaklı sergilediği prososyal davranışlar, yardımlaşmaya isteyerek katılma noktasında bireyin kendi merkezinde yaptığı davranışlardan farklılaşmaktadır. Özgecilik bir diğer adıyla diğergamlık, bilhassa bireyin dış çevredeki bireylerle olan iletişimine yönelik hissiyatlarının ne derece duyarlı olduğu konusuna dikkat çekerek, yardım temelli eylemler dahilinde meydana gelmektedir. Kişi, diğerleri ile olan ilişkilerinde pozitif hislere ve iyimser davranışlara meyillidir. Etrafa karşı duyarlı davranma neticesinde meydana gelen başkaları odaklı durumlar genellikle başkalarının ihtiyaçlarını anlamakla bağdaştırılmaktadır (Becker ve Vance, 1993). Diğer kişiler merkezli yardım amacı güden eylemler, çıkar amacı güden davranışlardan ayrılmıştır, başka kişilerin faydası için herhangi bir karşılık beklentisi olmadan yapılmaya çalışılır ve yardımcı olmak için gönüllülük esastır.(Çalık vd., 2009; Eisenberg ve Fabes, 1998).

#### **2.1.4.2.Empati**

Empati kavramı prososyal davranışların en önemli ve temel ögesi olarak katkı sağlamaktadır (Hoffman,1981). (Rushton,1981) empati ögesini; diğer kişilerin hissiyatlı durumlarını kendi yaşamışçasına anlayabilme, yerine koyabilme biçiminde açıklayarak empatinin, kişilerin birbirleriyle hislerinin kesiştiği sırada o kişilerin bu sırada ki yaşanmışlığı şeklinde tanımlamaktadır. X şahsı yönünden bu tür hislerin kesişmesi ya Y şahsı yönünden direkt belli edilen emarelerinin olmasından yada X' in Y'nin vaziyetinden bilerek ve isteyerek haberdar olmasından kaynaklanmaktadır (Staub,1981). Empati ile ilgili süreçler çözümlendiğinde prososyal kavramından beslenen olaylara karşı olumlu yaklaşma, çevresindekilerin durumu için endişelenme ve çevresindekilerin



iyiliğini düşünerek şahsi sorumluluk alabilme biçiminde olgulara rastlanılmıştır. Buna benzer süreçler prososyal kavramının temelinden gelen empatik davranışı oluşturmaktadır. (Hoffman,1982), yardımseverlik kavramının empatik yaklaşımın bileşenlerince açıklanabileceğini söyler ve kişiler şahsen bizzat o yaşantıları hayatlarına mal edebilirse empatik davranışların ortaya çıkma ihtimalinin artacağını tavsiye ederek açıklamaya çalışmaktadır. Dahası ( Hoffman' a,1982) göre empati istekli olmadan gönülsüz karşılık vermedir. Lakin bu süreçte kişi dikkatli davranırsa, empati ögesinin yoğun olduğu davranışların sergilenmesi umut edilmeli sonucuna varılmaktadır. Diğer insanların buhranlı durumlarına hissiyat göstererek yaklaşabilme yetisi (Rosenhan' a,1978) göre özgeci yaklaşımlar açısından gerekli olan davranışların yoğunluk kazanması veya bu tesirin geniş bir alanı kapsamı olarak açıklanmıştır. Bu tesirin yayılması bireylerin beklentilerinden feragat etmesine veya diğerleri için cezalandırılmasına müsaade etmektedir. Aynı biçimde, (Batson, 91) özgeci davranışların özgeci duyguyu tetiklediğini söylemektedir.

Empati, çocuğun prososyal davranışlarını etkileyen en önemli öğelerden bir tanesidir. Empati, prososyal davranışın en önemli ve temel amacı olup, çocuğun bir başkasının hissettiği durumu ve duyguları, kendisini direkt onun bakış açısıyla yaşaması, hissetmesidir. Çocuğun, diğer çocuğun üzüntülerini, mutluluklarını, kaygılarını onun yerine koyarak hissedebilme becerisidir (Acar, 2013). Empati, çocuklar diğer insanların duygularını anlayabildikçe gelişir. Ayrıca empatinin gelişimi ve sürdürülebilmesi dil ve zihinsel gelişimden etkilenebilmekle beraber çocuğun kendi doğasından, karakterinden ve sosyal deneyimlerinden de beslenir (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard ve Cumberland, 1999).

Erken yaşlarda görülmeye başlanan empati becerisi alanında yapılan araştırmalarda, kendini açma, sosyal olaylara duyarlı davranma, toplumla uyumlu olma, işbirliği ve öteki prososyal eylemleri geliştirdiği; empatik davranabilme yeteneği gelişmiş çocukların, işbirliği içinde olma, yardım faaliyetlerinde bulunma, sağlıklı iletişim kurabilme ve ilerletme de diğerlerine nispeten eğitim alanında da daha etkili oldukları saptanmıştır. Bundan ötürü empati yetisi, olumlu sosyal davranışların çok değerli güdeleyici öğelerinden biri olarak kabul görmüştür (Del Barrio, Aluja ve Garcia, 2004; Eisenberg ve Fabes, 1998; Ginsburg, Ogetree, Silakowski, Bartels, Burk ve Turner, 2003; Van der Mark, Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002).

### **2.1.4.3.Sempati**

Sempati, bir başkasına yarar sağlamak maksadıyla yardımcı olmaktır. Sempati, çocuğun prososyal davranış geliştirmesine imkan sağlar (Bağcı, 2015).Sempati kavramının kökünü de olumlu sosyal davranışlar beslediği için aslında sempati duygusunun geliştirilmesi prososyallik için bir altyapı oluşturur. Başkalarının ne hissettiklerini anlayarak onlara yardımcı olmaya çalışma edimi erken çocukluk döneminde gelişen davranışları kapsar. Dolayısıyla çocukların sempati besleme güdüsü de özellikle ebeveynlerin yönlendirmesiyle bu dönemlerde kendini gösterir. Sempati duygusunun oluşumu beraberinde diğer prososyal öğelerinde gelişimine de destek olur.

Başkalarının duygularını anlayabilme biçiminde açıklanan empati değişik duygusal reaksiyonların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu duygu yoğunluklu reaksiyonlardan sempati, bir başkası için faydalı olmak maksadıyla yardımcı olma yolunu anlatmaktadır. Empati ve sempati öğeleri genelde başkaları merkezli olumlu sosyal davranışlarda bulunmaya yöneltmektedir. Yönelimin doğrultusunda yapılan araştırmalarda yetişkinlerin evresindeki prososyal davranışların, erken dönemde içindeki sempati öğesi ile ilişkili olduğu gözlenmiştir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Eisenberg, Wentzel ve Harris, 1998).

Sempati öğesi, hem sosyal hem de bilişsel yönden irdelendiğinde, ahlâki değerlerle birlikte ahlâkî davranışları biçimlendirebilmektedir. Nitekim sempati ve ahlâki değerlerin ortak yönü rol davranışlar üstlenebilme becerisi içermesidir ve bundan dolayı her iki alan ilişki içinde olmalıdır (Helwig, 2008). Hoffman (2000), ahlâki hislerin ve ahlâki değer yargılarının ortak yaklaşımlar içinde harmanlanabileceğini ve bu yüzden birlikte ahlâki eylemleri teşvik ettiklerini ortaya atmaktadır. Örneğin, aciz birine hissedilen sempati duygusu, bireylerin vicdanının sesine cevap verme güdüsü ile birlikte şiddete dönüşebilir. Bu yüzden, bir çocuğun, mağdurlara karşı yardım etme güdüsü desteklenebilir.

### **2.1.4.4. Rol Üstlenme**

Rol üstlenme, çocuğun, diğer çocukların ihtiyaçlarını anlamasına onay vermek ve karşılık olarak yardımlaşma davranışlarını destekleyebilmektir. Bu noktada diğer çocukların ihtiyaçlarını algılayabilmek ve değerlendirmek ön plandadır (Karadağ ve Mutafçılar 2009, Bağcı, 2015).

Prososyal davranışlar açısından gereken ve çoğunlukla bahsedilen bir diğer öge, eylem sahibinin rol-üstlenmesi veya bakış-açısı geliştirmesidir. Rol üstlenmek başkalarının ihtiyaçlarına cevap verebilmesine müsaade etmek, bunun sonucunda, yardım maksadıyla sergilenen eylemleri destekleyebilmektir (Krebs & Van Hesteren 1992). Rol üstlenmenin gerekleri, (Rushton,1984) açısından, bireyin empati duygusuyla neticelenen diğerinin içinde olduğu hali imgelemesini sağlamaktır. (Staub, 1981) empatik süreçleri başlatmak adına diğerlerinin neye gereksinim duyduklarını hissetmenin ve bunu sentezlemenin öneminden bahseder. Davranışı uygulayan akabinde, yardım içerikli eylemlerin gerçekleşmesine yardımcı olan mağdurun içinde bulunduğu kötümser vaziyetin sebepleri ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmektedir (Hoffman,1982) .

Rol üstlenmek yeterlilik anlamında bireylere, zor durumlarda amacı yardımsever eylemler olan başka kişilerin gereksinimleri hakkında akıl yürütmesine olanak sağlamaktadır (Eisenberg,1986). Buna ek olarak rol üstlenmenin bireylerin yardımcı olmak ve destek çıkmak açısından şahsi isteklerini değerli görmesinin yolunu açmaktadır (Staub, 1981) .

(Nagel, 1970) esasında, olmasını istediği ya da arzuladığı davranışın kademesi konusunda yargıya varabilmesi için izleyene olanak tanıyan diğerlerinin doğrusunu algılayabilme becerisi alanında çalışmaktadır. (Badhwar,1993) ise algılama düzeyinin değerini diğerlerinin iyi hissedebilmesi adına yapılan eylemler, karşdakinin saygısını kazanmak adına sadece ve birincil olarak o kişinin önemsediklerinin algısı yönünden güdülenmesi biçiminde açıklamaktadır. Rol üstlenme bireylere diğerlerinin gereksinimlerini karşılayabilme bireyin becerisi veya yetkinliği ile ilgili çıkarımda bulunmasını sağlamaktadır (Schwartz ve Howard, 1984). Burada bahsedilen yetkinlik, reel veya algılanan, yardım eylemlerinin işaretidir (Midlarsky,1984). (Krebs, 1982) ise, bireyler diğerlerinin gözlem gücünü kazanabildiği takdirde özgeci kavramının boyutları etrafında yanıtlamak amacıyla fazlaca sebep bulur.

#### **2.1.4.5.Kendine Değer Verme**

Çocuğun yardımcı olma davranışı, aynı zamanda kendini değerli görme ile pozitif ilişkilidir. Çocuğun kendisi ve başkaları ile olan münasebetleri nasıl anladıkları

yalnızca başkalarına karşı olan davranışlarına yaslanmayıp, kendi tutumlarına göre de farklılık gösterir (Karadağ ve Mutafçılar 2009).

Kişilerin yardımda bulunma davranışı gerçekleştirmek adına bilincinde olduğu yetkinliği, genellikle önce kendini değerli hissetmesi zannıyla uygulanmaktadır. Kişinin nasıl görüldüğünün ve kendini değerli hissetmesinin gerekliliğini tartıştığı zaman, (Staub, 1981) bireyler başta kendilerini nasıl algıladığı ve iletişimde oldukları kişilerle etkileşimlerinde nasıl algılandıkları konusu üzerinde durmuştur. Bunun sorunun yanıtını, yalnızca olumlu sosyal davranışları yaklaşımlı şekillenen, çevrede bulunan diğer insanların eğilimlerinden farklıdır, bununla beraber bireylerin kendi kişiliklerine karşı sergiledikleri tutumlarına ve eğilimlerine de bağlı olduğu şeklinde açıklamaktadır. (Schwartz ve Howard, 1984) Gereksinimleri, eylemleri ve duruma göre nasıl davranılması gereken davranış stillerini geliştirme becerisini idrak edebilmenin önemini incelerken (Wuthnow, 1991) bireylerin kendilerini ne derece değerli bulduklarını daha evvelden hissedebilmek adına bireyin kendiyle ilgili potansiyelinin farkına varmak adına kişinin uğraşlarının tatmini üzerinde durmuştur. Buna rağmen (Hunt, 1990), kendi kişiliklerini aşırı biçimde önemseyen bireylerin kendini nispeten az değerli görenlerden özgecilik yönünün daha ağır bastığını ve kuvvetli kişilikteki karakterlerin toplumla olan iletişimlerinde daha sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Kendini çok değerli hissetme çok sağlam bir duruşun göstergesidir ve bu duruş ihtiyaç sahibine bireyin yardımcı olma güdüsünü etkilemektedir. (Rosenhan, 1978) Özgecillekle karşılıklı bulunmanın, birey olumlu dönüt aldığı zaman, değerliliğini arttırmış olduğu kanısındadır.

Kendine değer verme ögesi farklı bir açıdan ise bencillik kavramından beslenmesiyle açıklanabilir. (Batson ve Coke, 1981) bireyin kendisini değerli görmesi hususunu, farklı bir biçimde değişik yöntemler kullanarak ve bazı stratejiler geliştirerek bireylerin kendi imkanlarıyla değerli olma seviyesini yükseltme isteğinden beslenen yardım konulu eylemleri ortaya atarak çalışmalarına böyle devam etmiştir. Böyle bir düşünceyle gerçekleştirilen yardım konulu eylemlerin apaçık bencilce davranışlar olduğunu savunmuşlardır. Bundan farklı yardım konulu eylemlerle birey kendi çıkarını düşünerek değerini arttırmaya çabalamasının neticesi varsayımı göz önünde bulundurarak, başka kişilerce zahmetsizce istismar edilen, çekingen, kişiliği zayıf birey olmaktansa, diğerlerine yardım etme güdüsüyle yaklaşan, onların isteklerini

yanıtlayabilenler, değerli görme yönünden kendi kişiliklerini önemseyenlerdir. Bunlar, yeteneklidirler ve kendilerine yettiklerinin bilincindedirler (Staub, 1981) .

#### **2.1.4.6.Perspektif Alma**

Perspektif alma, başkalarının hislerini anlama ve duygusal olarak yardımcı olmaya çalışma maksatlı eylemleri kapsar. Bunlar empati ve sempati ögesinin ilerlemesine olanak sağlarken, bu becerilerle daha çok nitelikli prososyal davranış ortaya konulur. Erken çocukluk evresinde prososyal davranışların oluşumu perspektif alma oluşumu ile yakından ilgilidir (Acar, 2013).

Perspektif alma yeteneklerinin çevresindeki insanların üzüntülerini ve gereksinimleri hissedebilmeyi, sempatik yaklaşabilmeyi geliştirdiği savunulur (Batson ve Powell, 2003; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Perspektif alma diğer kişilerin neye gereksinim duyabileceğini hissetmeye çalışma, iyi niyet ve gönüllülük anlamında yardımcı olmaya çabalama faaliyetlerini kapsar. Bu tür faaliyetlerle birey empatik davranma ve sempati duygusuyla yaklaşabilme yetilerini iyileştirebilir ve bunun sonucu olarak kişiliğine pozitif yönde katkı sağlayarak kaliteli prososyal davranışlar sergileyebilir (Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall, 2003; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Griese, 2011). Perspektif alabilme yetisinin görünmeyen gizli kalmış yanlarını açıklamak genellikle kolay değildir ve perspektif alabilme kavramı diğer kişilerin psikolojik durumları ile ilgili bilinmeyenleri öğrenebilmeyi amaçlayan zaman dilimlerinin birini uygulama yetisinden bahsetmek amacıyla kullanılır.

Var olan durumlara başkalarının perspektifinden bakabilme tek yönlü bir yaklaşım değildir. Aslında bu yaklaşımları farklı gelişim ilkeleriyle açıklamak mümkündür. Selman (1974), çocukların durumlarına diğer kişilerin başkalarının perspektifinden yaklaşabilme becerisini birbiriyle bağlantılı dört tane gelişimle ilgili basamakta açıklamıştır. Bunlardan birincisi egosantrik rol almada çocuk kendi perspektifinden bakarken kendi dışındakilerin perspektifini pek dikkate almaz. İkinci basamak olan subjektif rol almada çocuk, kendi dışındakilerin başka durum ve düşüncelerde olduklarının bilincindedir. Ama çocuk kendi dışındakilerin eylemlerini çözümlerken durumları onların gözüyle görmez ve kendini diğerlerinin perspektifine koymayı düşünemez. Bu basamaklardan üçüncüsü olan kendi davranışlarının yansıması olan rolü alma evresinde çocuk, kendi dışındakilerin değişik düşüncelere sahip

olabileceğini ve onların duygularının başka tutum ve normlara dayanabileceğini öğrenir. Böylece, eylemlerinin toplumun beklentilerine uygun olup olmadığını anlamayı öğrenir. Dördüncü basamakta yani uyumlu şekilde rol alma seviyesinde çocuk, kendi perspektifinin kendisi dışındakilerden ayrı olduğunu fark edeceği gibi olayları dışarıdan bir kimsenin perspektifinden yorumlayabilir (Robert L. Selman ve Diane F. Byrne, 1974). Selman, dört basamağın sentezini yaptığında çocuklara çok yönlü sualler yöneltmiştir. Çocukların bu suallere verdikleri cevapları rol alma evresinde anlamaya çalışmıştır ve araştırmaların neticesinde, hemen hemen altı yaş grubundaki çocuklarının kendisi dışındakilerin durumlarına değişik açılardan bakabildiklerini gözlemlemiştir

Perspektif alabilme ve olumlu sosyal davranış geliştirme çocuklarda paralel ilerleyen iki durumdur. Hoffman' a (1982) göre çocukların perspektif alabilme yeterliliğindeki ilerlemenin kendi sorunlarının ve diğerlerinin sorunlarından çok başka olabileceğini fark etmelerine, bununla beraber kendisi dışındaki bireyleri rahat ettirme davranışı sergilemelerine ön ayak olduğunu göstermiştir. Nitekim faaliyet gösterilen farklı teşebbüslerde araştırmalar perspektif alabilme ve olumlu sosyal davranışlar sergileme arasında artı yönde bir bağ oluştuğunu saptamıştır (Bengtsson, 2003; Carlo, G.; Hausmann, A.; Christiansen, S.; Randall, B. R. 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998; Kumru ve Edwards, 2003).

### **2.1.5. Türkiye' De Prososyal Davranışları İnceleyen Çalışmalar**

Prososyal davranışlar ile ilgili yurtiçi araştırmaları incelendiğinde, araştırmalarda prososyal davranışların, aile tutumları, bireye özgü bilişsel ve duyuşsal özellikler, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler açısından betimsel çalışmalarla açıklandığı görülmektedir.

Öğretir' in (1999) okul öncesi evresinde olan yaklaşık altı yaş civarı çocuklar üzerine yaptığı bir çalışmada çocukların sosyalleşme sürecinde arkadaşları ile kurdukları oyunlarının bu çocukların ailelerinin yaşam biçimi ile ilgili olup olmadığı konusunda olmuştur. Ailenin yaşam biçimini ölçmek amacıyla Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Stil Ölçeği (P.A.R.I.) kullanılmıştır. Çocukların sosyal davranışları başatlık, saldırganlık, direnme, uysallık, bakım, başvurma, kaçınma, paylaşma ve işbirliği olmak üzere toplam dokuz alt boyutta ele alınmıştır. Araştırma neticesinde demokratik tutum

sergileyen ailelere sahip çocukların işbirlikçi puanlarının, çocuğuna baskı ve disiplin gösteren ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca cinsiyet açısından bakıldığında kız çocukların paylaşımda bulunma ve işbirlikçi puanlarının erkek çocuklara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uzmen ve Mağden' de (2002) prososyal davranışın kollarından olan yardımcı olma ve paylaşımda bulunmayı altı yaş seviyesindeki okul öncesi çocukların, bu davranışları sergileyen, içerisinde bol miktarda resim içeren çocuklara hitap eden kitapları ile ilgili beslenip beslenmediğini saptamak amacıyla deneye dayanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma doğrultusunda okul öncesi evresindeki altı yaş civarı kırk tane çocuk deney kapsamına alınmıştır. Ön-test ve son-test sonuçlarında çocukların yardımcı olma davranışları ölçülmüştür. Bu maksatla, içinde kalem, küçük kâğıtlar, ataçlar, kalemtıraş olan bir kutu yere bırakılmış ve çocukların buna nasıl reaksiyon gösterdikleri gözlemlenmiştir. Paylaşımda bulunma davranışlarını ölçmek amacıyla, çocuklara beşer adet çıkartma hazırlanıp dağıtıldıktan sonra, hastanede tedavi gören bir çocuğa da istediği kadar çıkartmanın verebileceği söylenmiş ve paylaştıkları çıkartma sayıları not edilmiştir. Çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerini de, içeriğinde yardımcı olma ve paylaşımda bulunma davranışlarını kapsayan anket formu verilmiştir. Deney grubuna yardımcı olma, paylaşımda bulunma davranışlarını kapsayan resim içerikli kitaplar okunduktan sonra, öykü ile ilgili sorular yöneltilmiş, eleştiriler yapılmış, birçok etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubundakilere ise prososyal davranışlardan uzak konuları kapsayan kitaplar okunmuş ve öyküler ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın neticesinde deney grubundaki çocuklara okunan kitapların yardımcı olma ve paylaşımda bulunma davranışları üzerinde etkisinin olduğunu, aldıkları eğitimin kız çocuklarda yardımcı olma davranışlarını, erkek çocuklarda ise paylaşımda bulunma davranışlarını etkilediğinin görüldüğü anlaşılmıştır. Ebeveynler ile öğretmenlerin formdaki sorulara vermiş oldukları yanıtların birbirleriyle örtüşmediği, ebeveyn ve öğretmenlerin beyanları ile çocukların sergilemiş oldukları davranışlar arasındaki tutarlılığın zayıf olduğu saptanmıştır. Aynı araştırma neticesinde çocukların yardımcı olma ve paylaşımda bulunma davranışlarını etkileyen unsurlardan ebeveynlerin yaşları, öğrenim seviyeleri, uğraşlarının etkili olmadığı; çocukların kaç kardeş oldukları, ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları, okula sürekli gidip gitmemelerinin, yardımcı olma ve paylaşımda bulunma davranışları üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Duru (2002), prososyal davranışlarla kişilerin yaratılışlarına mahsus olan bilişsel ve duyuşsal yetilerinin arasında ki bağlantıyı araştırmak amacıyla öğretmen adaylarına yönelik empatik davranma ve yardımcı olma bağı ile yardım etme parametresini bazı değişkenler yönünden incelemiştir. Üniversitede 3 ve 4 sınıflarda eğitimine devam eden 402 katılımcıdan elde edilen verilerin neticesine göre empatik davranma ve yardımcı olma davranışları arasında artı yönde bir ilişkinin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Kişilerin cinsiyet parametresi yönünden yardımcı olma davranışında çok büyük bir farklılık saptanamazken; empatik davranma becerisinin arttıkça yardımcı olma davranışının da buna paralel olarak arttığı gözlenmiştir. Ayrıca, empatik davranma parametresinin diğer kişilerin gözünden görme ve şahsi üzüntü duygusu parametrelerine göre yardımcı olma davranışına daha büyük oranda katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Cinsiyet rolü bakımından prososyal davranışları araştıran Kumru, Carlo ve Edwards (2004), birtakım bağlantısal, kültürel ve ferdi parametrelerin prososyal davranışlar ile olan ilişkisinin sorgulandığı araştırmada, yaşları 11 ila 21,5 aralığında olan ilköğretim ve lise ile beraber üniversitede de eğitimine devam eden 550 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu belirlemiştir. Araştırmanın belirgilerinde prososyal davranışlardan olan itaatkar davranışları en fazla ergenlerin sergilediğini, yine ergenlerin kamusal yapıdaki prososyal davranışları ise en az sergiledikleri görülmüştür. Daha küçük yaş grubundaki ergenlerin daha çok kamusal ve itaatkâr davranışları sergiledikleri; daha büyük yaş grubundaki ergenlerin ise daha çok özgeci ve gizli prososyal davranışları sergilediğini, erkeklerin daha çok kamusal; kızların ise daha çok duygusal, itaatkâr ve gizli prososyal davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca aileye bağlı olmanın prososyal davranışları etkilemediği görülürken, akranlara bağlı olmanın ergenlerde duygusal, itaatkâr ve gizli prososyal davranışların daha sık görülmesini etkilediği anlaşılmıştır.

Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) okul öncesi basamağında ailelerin davranışları ile çocuğun karakteri ve çocukların sergiledikleri prososyal davranışlar arasındaki bağları incelemek amacıyla yapılan farklı kültürleri içine alan bir araştırmada, Avusturyalı uyruklu çocuklar ve Türk çocukları ile bu çocukların anneleri ve eğitimcileriyle çalışma yürütülmüştür. Ebeveyn tutumları; açıklamalı mantık yürütme, cezalandırıcı olma, uyum bekleme ve sıcaklık açılarından incelenirken, çocuğun sergilediği prososyal davranışlar yardımcı olma, paylaşımında buluma, rahatlatma ve işbirliği için gönüllü olma alt boyutlarında ele alınmıştır. Bu çalışmanın



bulguları ise; Avustralyalı ve Türk çocukların aynı düzeyde prososyal davranışlara sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte Avustralyalı çocukların, anne sıcaklığını hissetmesi ve anne ilgisinin prososyal gelişimle bağlantılı olduğu saptanırken, Türk çocuklarında annenin uyum bekleme davranışının, çocuğun prososyal davranışlarını olumlu açıdan etkilediği, cezalandırıcı davranmanın ise prososyal davranışlara olumsuz açıdan etkilediği görülmüştür.

Kumru, Sayıl ve Yağmurlu (2008), tarafından ikamet edilen şehrin sınırları, annenin sosyal etkileşim erişimi, yeterlilik düzeyi, akran yönetimi ile çocukların sergiledikleri prososyal davranış örüntülerini ve benlik algıları arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 3 farklı vilayetten 4. sınıfta öğrenim gören 338 adet öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri oluşmuştur. İncelemeler sonucunda kız çocukların aileye karşı sergiledikleri prososyal davranışların erkek çocuklarına nazaran daha çok olduğu, çocuklarda yüksek benlik algısı oluşmasının prososyal davranış sergileme eğilimini de pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca daha küçük şehirlerde alınan örneklerde çocuğun prososyal davranış sergilemesi ile annenin sosyal etkileşime katılım hedefi, ailenin yeterlilik düzeyi ve desteklenen akran yönetimi davranışları arasında artı yönde ilişkiye rastlanırken, büyükşehir örneğinde ise bu parametreler arasında tutarlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Özdemir (2010)' in lise öğrencilerine yönelik yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin öfke, utangaçlık, mizaha benzer bireysel değişkenlerine bağlı olarak prososyal davranışlarını incelemiştir. Örneklemi beş ayrı lisede eğitimine devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden 452 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın sonuçlarında prososyal davranışlar ile mizah, öfke ve utangaçlık düzeyleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca baba öğrenim düzeyinin prososyal davranışlar ile mizah değişkeni arasındaki ilişkiyi etkilediği saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarına göre son yıllarda artış gösteren prososyal davranışlara yönelik çalışmaların hem kavramsal boyutta bu davranışları açıklamaya hem de saldırganlık, öfke gibi olumsuz sosyal davranışların yanında bireylerin güçlü yanlarına dikkat çeken prososyal davranışların vurgulanmasına katkı sağladığı görülmektedir. Yurtdışında prososyal davranışlarda birtakım değişkenlerin (ebeveyn tutumları, sosyal destek algısı, uygun arkadaş ve ebeveyn modelleri, benlik algısı, vb.) ve kişisel faktörlerin (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn

değişkenleri, vb.) önemini çoklu boyutta inceleyen birçok çalışma olduğu görülürken ülkemizde bu gibi çalışmaların henüz başlangıç düzeyinde olduğu ve bu davranışları çok yönlü ele alan araştırmaların da az olduğu görülmektedir.

### **2.1.6.Yurtdışında Prososyal Davranışları İnceleyen Çalışmalar**

Prososyal davranışlar konusunun yurtdışındaki çalışmaları incelendiğinde, araştırmalarda genellikle prososyal davranışların, kişilerin aile özellikleri ve aile yaklaşımları, akranları ile olan ilişkiler, sosyal anlamda destek sağlayıcı özellikler, bireyin doğasına özgü bilişsel ve duyuşsal faktörler, okul başarı seviyesi, yaş faktörü ve cinsiyet rolleri parametreleri bakımından ilişkişel modellerle incelendiği gözlenmiştir.

Trommsdorff (1991) tarafından anaokulu seviyesindeki çocuklardan yaşları 5 ila 6 aralığında ki 15 tane kız ve 15 de erkek çocuk ve annelerinin örneklem alındığı çalışmada, çocuklarını anlamaya çalışan, onlara empati duygusuyla yaklaşan annelerin, empati duygunu benimseyen çocuklar büyütme ihtimallerinin daha çok olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, annenin empati eğilimi ve çocuğun empatik düşünme seviyesi arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Annelerin çocuk büyütme stilleriyle (çocuğu dinleyip ona değer vermesi, çocuktaki olumlu sosyal davranışları pekiştirmesi vb.) çocukların empati duygusunun gelişmesi arasında pozitif anlamda ilişkişel olduğu görülmüştür.

Eisenberg'in (1992) 'ın bir çalışmasında ise, çocukların annelerinin diğer bireylere karşı verdikleri reaksiyonlar ile çocuk büyütme stilleri arasındaki bağı ve bununla birlikte ebeveynlerin duygusal özellikleri ve 5 ila 6 yaş ile 8 ila 9 yaş aralığındaki çocukların kendi dışındakilere karşı empatik etkileşimlerin sonuçları arasındaki bağı incelenmiştir. Araştırma neticesinde; annelerin bakış açısı geliştirmesi ile çocuklarının prososyal davranışlarını desteklemesi ve ev ortamındaki en olumsuz duygu ile kız çocuklarında görülen sempati duygusunun bağlantılı olduğu saptanmıştır. Annelerin şahsi sıkıntıları (bilhassa küçük yaşta ki kız çocukları için) ve evde yaşanan olumsuz duyguların da (hem kız hem erkek çocuklar için) çocukların kişilik geliştirmede sıkıntı yaşayabileceklerine işaret etmektedir. Neticede; annelerin empati anlayışları ile çocukların empatik yaklaşımlarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Kişilere özgü olan duyuşsal parametreler olumlu sosyal muhakeme yetisi, prososyal davranışlar, empatik süreçler ile ilgili duygusal reaksiyonlar ve ahlaksal muhakemede cinsiyet rolleri değişiklikleri arasındaki bağlar Eisenberg, Carlo, Murphy ve Court (1995)' ca araştırılmıştır. 15 sene boyunca devam eden boylamsal araştırmada çalışmanın örneklem grubuna 4-5 yaş; 5.5- 6.5 yaş; 7-8 yaş; 9-10 yaş; 11-12 yaş; 13-14 yaş ve 15-16 yaş gruplarından 16 tane erkek ve 16 tane kız öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda kız çocukların erkeklere nazaran daha çok prososyal davranışta buldukları anlaşılmıştır. Bununla beraber prososyal davranışın sempati ögesi ve olaylara objektif yaklaşabilme ile olumlu yönde, şahsi sıkıntılar ile olumsuz yönde ilişki kurduğu gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca sosyal muhakemenin ergenlik döneminin son zamanlarında ve yetişkinlik döneminde arttığı da ortaya çıkmıştır.

Krevans ve Gibbs (1996), ebeveynlerin disiplin konusundaki tutumlarının çocukların empatik düşünme ve prososyal davranış sergileme ile bağlantısını ele almışlardır. Araştırma neticesinde ailelerin yürüttükleri disiplin politikasındaki sonuçları ile çocukların prososyal davranış sergilemeleri bağlantılı bulunmuştur. Sonuç odaklı disiplin anlayışı uygulayan ebeveynlerin çocuklarının daha fazla empatik olduğu, daha fazla empatik olan çocukların ise daha fazla prososyal eğilimli davrandıkları saptanmıştır.

Roberts, College ve Strayer (1996)' e de prososyal davranışlarda görülen cinsiyet rolleri ve yaş değişkeninin etkisini araştırmak amacıyla duyguları belli etme, prososyal davranışlar gösterme ve empati ögesi arasındaki ilişkiyi cinsiyet rolleri kapsamında incelemiştir. Bahsedilen üç parametre üzerinde 5 yaş, 9 yaş ve 13 yaş kümesinden seçilen 73 kişi ile çalışılmıştır. Değerlendirme süreci katılımcıların video izlerken duygusal uyarıların katılımcılarda bıraktıkları mimikleri ve söz ile ifade edilen reaksiyonları ile samimi arkadaşların, eğitimcilerin ve ailelerin ölçümleri kullanılarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların prososyal davranış gösterme yönünde empati ögesinin önemli ölçüde katkısının olduğu gözlenirken, kız çocuklarda empati ögesinin sadece akran ilişkileri boyutunda prososyal davranışları desteklediği görülmüştür. Ayrıca erkek çocukların prososyal davranışları göstermede kız çocuklara nazaran az düzeyde baskı hissettikleri çalışmanın bulgularındandır.

Miller (1997), empati ögesi ile özgeci davranışların okul öncesi evresindeki çocuklarda karakter özellikleri ile ilgisini araştırmıştır. Örnekleme 2 ila 8 yaş grubundaki empati düzeyi yüksek olan 27 katılımcı seçilmiştir. Görüşme tekniği

kullanılarak bu çocukların anneleriyle iletişim kurulmuş, çocukların okul içinde ve evde empatik davranışları sergileme ve yardımcı olmaya gönüllü olma tepki seviyeleri saptanmıştır. Duygusal anlamda olumlu nitelendirilen çocukların, empatik davranışları sergileme ve yardımcı olmaya gönüllü olma tepkileri de sosyal ilişkilerinde sağlıklı olduklarına işaret etmektedir.

Yaş faktörü ve cinsiyet parametrelerinin prososyal davranışların sergilenmesi konusunda ne kadar etkili olduğu ile ilgili Eisenberg ve Fabes (1998) de bir araştırma yapmıştır. Değişik yaş kümelerinden 265 kişiyle gerçekleştirilen çalışmada yaş seviyeleri bebeklik dönemi (3 yaş ve altı), okul öncesi dönemi (3 ve 6 yaş arası), çocukluk evresi (7 ve 12 yaş arası) ve ergenlik dönemi (13 ve 17 yaş arası) olarak kümelenmiştir. Yaş kümeleri arasında ve yaş kümelerinin kendi içlerinde karşılaştırma yapmak amacıyla etkiledikleri sahalara ile bu etki sahalalarının değişik yaş kümelerindeki büyüklüğü araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında ergen kümelerinin (13 ve 17 yaş arası) ve kız çocukların prososyal davranışları sergileme güdüsünün diğer kümelere nazaran daha fazla olduğu saptanmıştır.

Lefebvre ve Merrigan (1998), 4 ila 11 yaş arası 2840 tane katılımcının bulunduğu araştırmada ebeveyn özelliklerinin ve sosyo-ekonomik durumun prososyal davranışlarla olan bağına araştırmışlardır. Ailenin mazisi, ailenin gelir düzeyi, annenin çalışıyor olması ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada, aile faktörleri ile çocukların bilişsel gelişimi (4-5 yaş), problem davranışları ve prososyal davranışları (4-11 yaş) ele alınmıştır. Her iki ebeveyni ile yaşayan ve annesi çalışmayan çocukların prososyal davranış eğilimlerinin diğer katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki ebeveyni ile yaşayan 4-11 yaş arası çocuklarda ise prososyal davranışlar anne baba eğitim düzeyi, düşük gelirli çevrede yetişme ve üvey aileye sahip olma ile pozitif yönde, aile geliri ve annenin çalışması ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Tüm örneklem grubu içerisinde yer alan 4-11 yaş arası çocukların prososyal davranışlarının ise ailenin geliri ile negatif yönde; üvey aileye sahip olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Miller vd. (2002)' de bir araştırmasında, okul öncesi çağındaki az gelire sahip ailelerin çocuklarından seçilen bir grup üzerinde sosyal ve duygusal yeterlilikleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 3 ila 5 yaş aralığında ki 31 tane çocuk oluşturmuştur. Araştırmada duygu durumları, sosyal yetiler ve problemleriyle ilgili gözlem çeklistleri hazırlanmıştır. Çocukların sosyal yetileri ve duygu

durumları doğal ortamlarda gözlemlenmiş; duyguları öğrenme ve ifade edebilme yeterliliklerini belirlemek amacıyla çocuklarla görüşülmüş; zorluklarla başa etme ve prososyal davranışlar yönünden öğretmenin izlenimleri değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde çocuklardan %75' inin kimi olumsuz duygular yaşadıkları, çocukların prososyal davranışlar gösterdikleri ve neredeyse hepsinin olumlu duygusal davranışlar geliştirebildikleri sonucu çıkmıştır.

Reio, Maciolek ve Weiss (2002), çocukları merkeze alan programlar ve temel yeterlilikler programları çerçevesinde eğitim verilen anasınıflarında; çocuklarda kaygı bozukluğunun, zararlı davranışların ve prososyal davranışların ne ölçüde olduğu ile ilgili sonuçlar araştırılmıştır. Araştırma 10 tane kız çocuk ve 10 tane erkek çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kaygı bozukluğuna işaret eden eylemler arasında; tırnak yeme alışkanlığı, öfkeli yüz ifadesi, bağırma, farklı ortamlara girmekten kaçınma ve olumsuz izlenim bırakma gibi ruhsal durumlar akademik çalışmaların yapıldığı sırada gözlenmiştir. Yıkıcı davranışlar bölümünde; kurallara çiğneme, korkusuzca davranma, hazır cevap olma, diğerlerine fiziksel şiddet uygulama davranışları belirlenmiştir. Prososyal davranışlar ise serbest oyun anında izlenmiştir. Prososyal davranışlar çerçevesinde; kavgaya engel olma, diğer çocukları oyun gruplarına dahil etme, başkalarından övgüyle bahsetme, paylaşımda bulunma, yardımcı olma gibi davranışlar görülmüştür. Araştırma bulgularında prososyal davranışlar çerçevesinde diğerlerini oyuna dahil etme ve diğerlerinden övgüyle bahsetme yeterliliklerinde çocuğu merkeze alan programın yararına bir fark ortaya çıkmıştır. Öteki prososyal davranışlarda ise iki program arasında büyük farkların olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kaygı bozukluğu dahilinde ki davranışların hepsinde; çocuğu merkeze alan program yararına sonucuna ulaşılmıştır.

Gembeck, Geiger ve Crick (2005), çocukluk ve ergenlik dönemindekilerin sınıftaki akranlarıyla olan münasebetler (sosyal seçicilik ve etki) ve eylemler (fiziksel ve ilişkisel sataşma, prososyal davranışlar) arasında bir bağ olup olmadığını incelemek amacıyla üç yıl üzerinde çalıştıkları bir araştırma gerçekleştirmişleridir. Araştırma yapan, bu çalışmada kullanmak üzere geliştirdiği ölçme araçlarından yararlanarak 3. sınıf ve 6. sınıfta farklı iki set biçiminde 458 katılımcıdan bilgi almıştır. Yapısal eşitlik modeli denilen yöntemle yapılan analizler neticesinde, erkek çocukların fiziksel sataşma eğiliminin kızlara nazaran daha fazla olduğu, kız çocukların prososyal davranış sergileme ve akranlarınca seçilme oranının erkek çocuklardan daha fazla olduğu ortaya

çıkıştır. Bununla beraber prososyal davranış seğıleme kız çocuklarda sosyal seçicilik ve etki yönünden daha değerli olduğu ve arkadaş iletişimleri ile prososyal davranışlar arasında önemli boylamsal ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

### **2.1.7. Prososyal Davranış Gelişimine Etki Eden Etmenler**

Prososyal davranışlar çocukların sosyal yaşantılarının merkezindedir. Herhangi birine karşılık beklemeden bir nesne vermek, o kişiyle zaman geçirmek, ona her şart da iyi davranmaya çalışmak prososyal davranışların temelini oluşturur. Araştırmalar prososyal davranışlara etki eden faktörleri biyolojik ve çevresel olmak üzere iki ayrı başlıkta incelemiştir.(Knafo ve İsrail 2008; Bağcı, 2015; Yoleri ve Seven 2014).

Prososyal davranışların ortaya çıkma yaşının ilk çocukluk döneminde olması bu konu üzerinde araştırma yapan bilim adamlarını, insanın yaradılış fitratının diğer insanların gereksinimlerine kayıtsız kalmamaya biyolojik açıdan programlandığı doğrultusunda görüş ayrılıklarına neden olmuştur (Zahn-Waxler, Robinson ve Emde, 1992). Çocukların işbirliğine duyarlı olması ve prososyal davranma eğilimleri bireylerin kişisel özellikleri bakımından farklılıklar meydana getirmektedir. Araştırmacılar bu tür bireysel farklılıkları izah etmek amacıyla prososyal davranışlara katkı sağlayan faktörleri biyolojik ve çevresel olmak üzere iki açıdan incelemiştirlerdir. (Knafo ve Plomin, 2006). Biyolojik unsurlar, mizaç, yaş ve cinsiyet başlıklarıyla; çevresel faktörlerse, aile, akran ve kardeş bağları ve okul öncesinde ki eğitim boyutuyla açıklanmıştır.

#### **2.1.7.1.Biyolojik Kökenli Faktörler**

##### **1)Mizaç:**

Duygusal, davranışsal ve dikkat etme süreçlerindeki biyolojik kökenli, az da olsa değişmeyen bireysel farklılıklardır. Mizaç genel anlamda çocuğun evreni algılayış biçimini ve yaklaşımlarını şekillendirir. Hemen sinirlenmek, sıkılmak, neşeli olmak, içe kapanık ya da dışadönük olmak gibi insanoğlunun tabiatında var olan davranışlar mizacın etkisi şeklinde ifade edilir. (Şahinoğlu, 2010).

Mizacın gelişip ilerlemesinde rolünün büyük olduğu varsayılan ebeveynlerin yanı sıra ailenin geçmişten bugüne gelen genetik yapısının katkısıyla ebeveynlerin

mizacı ile çocuğun mizacı benzer özellikler gösterebilmektedir. Mizacın gelişimi konusunda kalıtım faktörünün etkisinin araştırıldığı bir çalışmada nevroitik kişiliğe sahip olan annelerin, çocuklarının da bu kişilik özelliğini taşıdığı saptanmıştır (Aytaç, Aksoy ve Kaytez, 2014; Öç, Şişmanlar, Ağaoğlu, Tural, Öner ve Karakaya, 2006). (Muris ve Ollendick (2005) incelemelerinde ise, annenin kaygı düzeyinin yapısıyla çocuğun kaygı düzeyi arasında paralel yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Mizac, çocuğun çevresini tanımaya çalışması ve çevredekilere nasıl reaksiyon göstereceğine karar vermesi yönüyle sosyal gelişimi etkilediği kabul edilir (Rothbart, Ahadi ve Evans, 2000). Mizacın gelişip ilerlemesinde ebeveynler çok önemli bir konumdadır. Çocuğun taşıdığı genler kalıtsal anlamda ebeveynlerin mizacı ile benzerlik gösterebilir. Bu açıdan, bu gibi ilişkilerin var olduğunu kanıtlayan birçok araştırma vardır (Bağcı, 2015, Yağmurlu ve Sanson, 2009; Carlo, Croc-kett, Wolff, ve Beal 2012; Buil, Koot, Olthof, Nelson ve van Lier 2015).

Çocukların mizaçları konusunda ilk çalışma olarak kabul gören New York Boylamsal Çalışması, Thomas ve Chess' in 1956 senesinde başlattığı, sonuçlarının ise 1977 senesinde yayınlandığı araştırmadır. Bahsedilen çalışmada, bebeklik evresinden başlanarak birçok çocuk mizaç özelliği bakımından incelenmiş olup ve sonuç olarak her bir çocuğun bireysel anlamda davranış tarzının, 9 değişik mizaç boyutunun parçalarından oluştuğu kanısına varılmıştır. (Akt. Bellibaş, Büküşoğlu ve Erermiş, 2005). Bunlar;

- **Etkinlik Düzeyi:** Oyun oynama, yemek yeme, yürüme ve hoplama, zıplama eylemlerini yaparken psikomotor etkinlik düzeyi. Çocuğun hareket ettiği zamanların hareket etmediği zamanlara oranıdır.
- **Ritmiklik-Biyolojik Düzenlilik:** Çocuğun herhangi bir fonksiyonunun zaman içindeki düzenliliği (uyku-uyanıklık, açlık, tuvalet alışkanlığının zaman içinde tahmin edilebilirliği).
- **Yaklaşma ya da kaçınma:** Çocuğun girdiği değişik ortamlara ve tecrübelere karşı tepkileri, merak edip yaklaşma eğiliminde bulunmak veya kenara çekilip izlemek.
- **Uyumluluk:** Çocuğun ilk defa şahit olduğu veya üzerinde değişiklik yapılmış bir duruma tepki gösterebilme yeterliliği (birinci tepkiden sonra).

- **Tepkilerin Yoğunluğu:** Çocukların gösterdikleri tepkilerin (pozitif ya da negatif) ne derece enerjili olduğu.
- **Uyarılma Eşiği:** Çocuklarda hissedilebilir bir reaksiyon uyandırabilmek amacıyla gereken uyarıların yoğunluk seviyesi, şiddeti.
- **Duygu Durumunun Niteliği:** Normalde yaşanan duygu durum seviyesi, sempatik ve içten ya da itici ve soğuk.
- **Dikkat Dağınıklığı:** Çevredeki dikkat dağıtıcı unsurlara karşın yapılmakta olan davranışı sürdürebilme becerisi.
- **Dikkat Süresi ve Devamlılık:** Çocukların bir görev başındayken dikkatlerini duruma ne denli yoğunlaştırabildiği, sınırlılıklara karşın çocukların ne denli bir göreve devam edebilme yeterliliğine sahip olduğudur. Bahsedilen mizaç unsurları, öncelikle sosyal-duygusal yönden olmak üzere çocuk gelişiminin çok değişik alanıyla ilişkilidir.

Prior, Sanson, Smart ve Oberklaid (2000), mizaç konusunda yaptıkları çalışmalarında ile 3-8 yaş aralığında değişmeyen dört mizaç türü olduğunu savunmuştur. Bu bahsedilen türler, tepkisellik (belli bir uyarana yada duruma tepki vermek için hazır olma), sebatkarlık (bir etkinlik sırasında dikkatini yoğunlaştırabilme), sıcakkanlılık (tanıştığı kişilerle sıcak ilişkiler kurabilme) ve ritmiklik (yemek yemesi, uyuması gibi çocuğun günlük rutinlerinin düzenlilik göstermesi). Bahsedilenler duygu, dikkat ve de davranış düzeni kurma yeterliliğiyle ilgilidir. Bir durum üzerine süresiz dikkatini veren çocuklar, bir anlamda sebatkâr çocuklar, gelen uyarılara daha çok dikkat kesilmekte ve diğer bireylerin zihniyetlerini daha kolay çözümlenmektedirler (Rothbart, Ahadi ve Hershey, 1994). Bu sayede sebatkâr çocuklar, nerede ve ne zaman prososyal davranış sergilemeleri gerektiğini daha çabuk ve daha net algılayabilirler.

Deneye dayanan çalışmaların sonuçları, katı olmayan ve sebatkâr mizaç özelliklerinin pozitif duygu, davranışsal ahenk ve sosyal yeterliliklerle (Kyrios ve Prior, 1990; Youngblade ve Mulvihill, 1998), tepkisel mizacın sorunlu sosyal davranışlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Mizacın, bilhassa prososyal davranış sergileyebilme eğilimiyle ilişkisini araştıran çalışmalara çok fazla rastlanmasa da, sonuçlar birtakım mizaç özelliğinin prososyal davranışlarla bağlantılı olduğu yönünde izlenim olduğunu göstermektedir (Sanson, Smart, Prior, Oberklaid ve Pedlow, 1994).

Literatür bakıldığında ailelerin kişilik yapısı ve mizaç özellikleri dikkate alınarak yapılan araştırmaların sayısının yeterli olmamasına karşın, bu araştırmaların genelinde,



ebeveynlerin mizacının ve anne-baba stillerinin, çocuğun davranışlarını yapılandırması adına etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki samimiyet ve duygusallığın zayıf olması, mizaç özelliklerinden ödüle bağımlılığın düşük olduğu ile bağlantılı olduğu ve bu durumun çocuğun ifade edebilme problemleri için öngörü oluşturduğu anlaşılmıştır (Genco Usta, Türkbay ve Cöngöloğlu, 2012).

## **2)Yaş:**

Çocukların yaşları ilerledikçe sosyal davranışları farklılaşmakta ve gelişme göstermektedir. Çocukların büyümesiyle beraber sosyal hayatın içindeki iletişimlerinin, sosyal işbirliği yapma eğilimlerinin çoğalması ve bununla uyumlu olarak sosyal yeterliliklerinin gelişmesi umulur. Fizyolojik yeterliliğe erişmekle birlikte edinilen yeni yetilerde sosyal becerilere katkı sağlayacaktır (Avcıoğlu, 2007; Morgan, 2004).

Prososyal davranışların sergilenmesi yaşın ilerlemesi ile beraber farklılıklar gösterir. Çocukların olgunlaşmasıyla sosyal davranışlarda da gelişme yaşanır. Gelişimle beraber esasen davranışlarda farklılık olur. Sosyal yaşam içinde iletişim ve sosyal anlamda işbirliği içinde olma davranışları çoğalır. Olgun davranışlar ile beraber edinilen yeni yeterlilikler sosyal becerilere de katkı sağlar, sonuç olarak prososyal davranış biçimlerinde de farklılık yaşanır (Carlo, Fabes, Laible ve Kupanoff, 1999).

Güncel kuramlar ve çalışmalar erken yaşlarda prososyal davranış sergilenmeye başlanması konusunu desteklemeleri ile ilgili farklı, bazen de birbiriyle tutarsız fikirler ortaya atmışlardır. Bazıları bebeklik dönemindeki çocukların prososyal davranışlarının özünde insanlarla samimiyet kurma eğilimi ve birilerine benzeme yatkınlığını içerdiğini ifade etmiştir (Grusec, 2006; Hay ve Cook, 2007). Bebek daha ilk aylarındayken çevresinden gözlemlediği üzüntü ve mutluluk emarelerinin etkisini hisseder, onunla ilgilenen kişilerin ağlamasına veya gülmesine şahit olması bu algıyı hissedebilmesi açısından yeterli olmaktadır. Yalın ve farkında olunmadan var olan ilgi, çocukların yaşamının ilk dönemlerinden bu yana vardır. (Olçay, 2008).

Yürütülen araştırmaların bulgularına göre prososyal davranışların görülmeye başlamasının yaşın ilerlemesi ile birlikte arttığı yönündedir (Eisenberg ve Fabes, 1998; Fabes, Carlo, Kupanoff ve Laible, 1999). Yine kimi araştırmalarda yaşın etkisiyle oluşan bilişsel gelişimdeki farklılaşmanın prososyal ile özgeci davranışların gelişmesine de destek olduğu vurgulanmıştır (Miller, Eisenberg, Fabes ve Shell, 1996). Kimi araştırmalarda ise çocuğun olumlu sosyal davranışlar edinmesinin, kendisi

dışındakilerin duygularına hissiyatlı yaklaşma ve bu yönde kendi duygu dünyasını idare etme gibi kişilerin diğer kişilerle duyarlı tutum geliştirebilme ilişkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith ve Maszk, 1996).

Prososyal davranış gösterme ve yaş faktörü arasında bir bağlantının varlığının araştırıldığı literatürde değişik sonuçlara da ulaşılmıştır. McGinley ve Carlo (2007: 342)' nun çalışma sonuçlarında, yaş faktörü ile prososyal davranışlar sergileme arasında bir bağın olmadığı kanısına varılmıştır. Bir diğer çalışmada, yaşın ilerlemesiyle beraber özgeci tutum ve gizli prososyal davranış sergileme yaklaşımı artış gösterirken, yaş faktörü ile duygusal davranışlar ve kamusal prososyal davranışlar arasında herhangi ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Carlo vd., 2003). Aktaş ve Güvenç (2006)' in çalışmalarında ise, kız çocuklarında yaş faktörü ile kamusal ve duygusal prososyal davranışlarda bağlantı bulunamazken, özgeci tutum ve gizli prososyal davranışlarda ise yaş arttıkça yükseliş görülmüştür. Genel anlamda bulgulara göre yaş faktörü ile olumlu sosyal davranış sergileme arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğudur (Kumru vd., 2004).

### **3) Cinsiyet:**

Cinsiyet, sosyal gelişimin önemli bir payesi olduğu ölçüde sosyal beceri geliştirmede de önemli bir konuma sahiptir. Ebeveynlerin çocukları ile olan iletişimlerinin sosyal beceri kazanımı üzerindeki gücü belirlemeyi hedefleyen araştırmalar incelendiğinde, anne-babaların çocuklarını büyütürken çocukların cinsiyetlerine özgü değişik yaklaşımlar sergilemeleri, çocuklarının sosyal yeterliliklerini etkilediğini ortaya koymuştur (Updegraff, McHale ve Crouter, 2001).

Sosyal gelişimin önemli bir unsuru olan cinsiyet sosyal becerilerin gelişmesinde de oldukça değerlidir. Ebeveynler çocuk yetiştirirken çocukların cinsi rollerine göre farklı davranırlar. Ebeveynler kız çocuklardan yardımcı olma, teselli edici ifadeler ve öğretici yaklaşımlar beklerken, erkek çocuklardan kendisi dışındakilere bağımlı olarak yaşamamaları gerektiği istenir ve bu şekilde davranmaları beklenir (Bağcı, 2015). Dolayısıyla kız çocukların erkek çocuklardan daha çok prososyal davranışta bulunmaları beklenebilir. Prososyal davranış sergilemede ciddi anlamda cinsiyet farkı olmadığını, ama kız çocukların yaşanan durumlara karşı daha çok prososyal davrandıkları gözlenmiştir (Yıldız, Taştan Boz ve Yıldırım, 2012).

Kız çocuklar erkeklere nazaran daha çok “evcilik” formatında oyunlar oynamaya eğilimli olmakta ve bu durum kız çocukların prososyal davranış gösterme eğilimlerine katkı sağlamaktadır. Kızların, erkeklere kıyasla iletişim kurmaya daha meyilli, ilişkiler açısından istekli, sosyal yaşamlarında daha yapıcı ve hissiyatlı oldukları gözlenmiştir (Laibe, Carlo, Torquati ve Ontai, 2004). Bununla birlikte kız çocuklarda dil gelişiminin erkek çocuklara nazaran daha önce görülmesi, kız çocuklarının kendilerini sosyal hayatta ifade etme güçlerine pozitif yönde katkı sağlamaktadır. Netice olarak prososyal davranış sergilemede cinsiyet rolündeki değişimin duygusal alan, bilişsel alan ile psikolojik alandaki kişisel değişimlerden de olabileceğine de işaret etmektedir (Denham vd., 2003; Eisenberg vd., 1996).

### **2.1.7.2.Çevresel Etmenler**

Çevre, bireylerin kişilik yapısını ve davranış örüntülerini etkiler. Kalıtım dışındaki tüm kavramları kapsar. Kişilerin çevresinde yaşayanlar (aile, arkadaş ve akrabalar) ile o kişilerin adet ve görenekleri, kıymet verdikleri bireylerin sosyal ve kültürel yönünü oluşturur (Özdemir, 2010).

Bireyin çevresi, fiziksel çevre ve sosyal çevre olarak iki başlıkta incelenebilir. Doğa, hayvanlar, toprak, ısı, ışık vb. öğeler bireyin fiziksel çevresini meydana getirirken; bireyin hayatındaki insanlar, onların adet ve görenekleri gibi öğelerde kişilerin sosyal ve kültürel çevresini oluşturur (Başaran, 2000).

#### **1)Aile:**

Ebeveynler çocuklarının prososyal davranışları sergilemesinde oldukça yol gösterici olup, bu davranışların gelişip ilerlemesini değişik açılardan yön verirler. Bunlar yapılması istenilen davranış ile ilgili bilgilendirme yapmak, prososyal davranış gösterme konusunda doğrudan model olmak, yanlış davranışları cezalandırmak, doğru davranışlara yönlendirmek ve doğru davranış için azmettirmek, empati gelişimine katkı sağlamak amacıyla etkili çevre edimini sağlamaktır (Carlo, Fabes, Laible ve Kupanoff, 1999).

Ailenin yapısı, ailenin kaç üyeden oluştuğu, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, ebeveynlerin iş ve sosyal hayatları, aile kültürünün özellikleri, ikamet edilen yerin

büyük ya da küçük şehir olması gibi unsurlar çocuğun sosyal hayatta etkin olmasını farklı yönlerden biçimlendirir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Ebeveyn tutumları da çocukların prososyal davranış geliştirmelerine yön verir. Hoşgörü sahibi ve demokratik kararların alındığı evlerde yetişen çocukların akranlarıyla olan iletişimlerin de daha girişimci, kendine güvenen ve daha farklı fikirler üretebilen, fikirlerini çekinmeden beyan edebilen ve duygularını kolaylıkla belli eden bireyler olarak yetişeceği gözlenmiştir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Bandura (1977) öğrenmenin sosyal çevrelerde geliştiğini vurgulamaktadır (Akt. Cüceloğlu, 1998). Çocuklar öğrenme davranışlarını diğer kişilerle olan iletişimleri ve gözlemleri sayesinde elde ederler. Okul öncesi evresindeki çocukların her biri gözlemcidir ve sosyal davranışları diğerlerini model alarak, onları taklit etmeye çalışarak anlamlandırabilirler. Model alınan birey, çocuk açısından etkili ve kuvvetli bir biçimde idrak ediliyorsa veya sevilen bir bireyse, tutumlarının taklit edilme ihtimali fazladır (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Bu evrede ebeveynler en fazla model seçilen kişilerdir. Ebeveynler tutum ve eylemleri ile çocukların gelişimlerini ahlaksal ve sosyal açıdan yönlendirebilir, onlara iyi ve kötüyü aşılatabilirler. Ebeveynleri model seçen çocuklar, bu eylem ve tutumları taklit etme ve özdeşlik kurma kanalıyla içselleştirerek kişiliklerini bu yönde biçimlendirebilirler (Çiftçi, 1991; Dönmezer, 1999). Diğer bir ifade ile ebeveynler, tutumları ve eylemleri ile çocuklarına doğru ve yanlış sosyal davranışlar açısından kaynak teşkil ederler. Çocuk, toplumsal yaşantısının yapı taşlarından anlaşılma, uzlaşılma ve işbirliği ile ilgili davranışları, ebeveynleri ile olan iletişimleri ve gözlemleri neticesinde elde eder (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002; Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009). Mesela, toplu taşıma araçlarında babasının yaşlı insanlara yer verdiğine şahit olan çocuk, babasından bağımsız zamanlarda da yardıma ihtiyaç duyulan durumu daha kolay algılayıp gerekli davranışları daha çabuk sergileyebilir. Buna benzer olarak, diğer kişilerin gereksinimlerini görmezden gelen ya da gereken yardım eylemlerini gerçekleştirilmekte çekimser kalan ebeveynlerin çocukları da bu olumsuz davranışları taklit ederler. Anne ve baba gibi saygı duyulan, çocuğun hayatında etkin ve önemli modeller tarafından sergilenen bu eylemler, çocuk açısından yapılmasında sakınca bulunmayan, uygun davranışlar durumuna gelir. (Yağmurlu ve Candan Kodalak, 2009).

## 2)Akran ve Kardeş İlişkileri:

Aile-çocuk ilişkilerinin yanında, çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olan ilişkileri de sosyal yeterliliklerin geliştirilmesinde önemli bir paya sahiptir. Çocuklar, aile ortamından sonra okulda veya oyun ortamlarında diğer çocuklarla birlikte olurlar. Çocukların arkadaş ortamlarında etkileşim içine girmeleri, birbirlerini kimi alanlarda (fiziksel, bilişsel ve sosyal) etkileyerek yeteneklerinin gelişmesinin önünü açar (Aral vd., 2000).

Akranlarla birlikte yaşanan sosyal tecrübeler, prososyal davranış geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur. Akran ilişkilerinin yürütülmesi süreçlerine de birçok prososyal davranış yön verir. Prososyal davranışlar, akranlar arasındaki iletişimleri pozitif yönde iyileştirir, içten ve güven dolu arkadaşlıkların kazanılmasına temel oluşturur. Başka bireylerin faydasını ön planda tutan davranışlar olarak kabul edilen paylaşımda bulunma, kılavuzluk etme, nazik olma, şiddetten uzaklaşma, empatik ilişkiler geliştirme, işbirlikçi davranma, yardımcı olma ve teşvik etme akranlar içerisinde en fazla sergilenen prososyal davranışlardır (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Akranlarla olan etkileşimler çocukların sosyal yaşantılarını olumlu yönde destekler. Akranlarla geçirilen zamanlarda ki sosyal tecrübeler prososyal davranışların desteklenmesi açısından önemli katkı sağlar. Olumlu sosyal davranışlar arkadaş ve akran iletişimlerinin sağlıklı olması açısından oldukça değerlidir (Carlo, Raffaelli, Laible ve Meyer, 1999; Ensor, Spencer ve Hughes, 2009; Schonert- Reichl, 1999; Wentzel ve Asher, 1995). Akran ilişkileri birçok davranış açısından biçimlenir. Bahsedilen davranışlardan biri sosyal yeterlilik ve duygusal ahenk tarafından yön verilen ve isteyerek diğerlerinin faydasını göz önünde bulunduran olumlu davranışlardır. Bunlar paylaşımda bulunma, kılavuzluk etme, nazik olma, şiddetten uzaklaşma, empatik ilişkiler geliştirme, işbirlikçi davranma, yardımcı olma ve teşvik etmeyi kapsar (Feldman, 2005; Gülay, 2010; Musser ve Diamond, 1999).

Kardeşler arasındaki münasebetler de çocuğun toplumsal düzene ayak uydurabilmesinde ve sosyal yeterliliklerin gelişmesinde önemli bir yer ifade eder. Kendinden büyük olan kardeşler küçüğe olumlu veya olumsuz yönde model teşkil eder. Bununla birlikte, küçük kardeşle paylaşımları çok olan ve onun gereksinimlerini

yanıtlayan büyük kardeşin ise duygu geliştirme, fikir üretme ve kavrama yeterliliğinin daha çok geliştiği saptanmıştır (Bağcı, 2015).

Çocukların aynı yaş gruplarıyla olan iletişimleri aile-çocuk, eğitimci-çocuk ya da kardeşlerle olan iletişimlerinden oldukça başkadır. Yaşlılar birçok yönden benzer gelişim özellikleri gösterirler. Çocukların arkadaşlarıyla aynı konumda olması veya güçlerinin eşit olması ilişkilerde içtenlik ve rahatlığı kolaylaştırmaktadır. Bahsedilen “eşit”lik kavramı çocukların birbirinin perspektifinden bakabilmesini sağlar ve sorunlarını aşabilme becerilerinin gelişmesine destek olur. Çocuk akranlarıyla olan etkileşimlerinde ilgilenme, destek olma, minnettar olma, pişman olma gibi dilsel yetileri geliştirmekle birlikte, paylaşmada bulunma, yardımcı olma, başkalarının haklarına saygı duyma gibi çeşitli prososyal yeterlilikleri de kavramaktadır (Durualp ve Aral, 2011; Gülay ve Akman, 2009). Akran ilişkileri, çocuklar arasında paylaşmada bulunma ve işbirlikçi yaklaşımlarına destek olarak, çocukların toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmaları için gereken bilgi ve yetileri edinmelerinde, sorunlarını çözüme kavuşturmalarında ve sıkıntılarla baş edebilmelerinde önemli bir paya sahiptir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer, 2007; Gülay, 2008). Çocuklar akranlarıyla olan iletişimlerinde davranış ve duyguların onlar üzerinde ne denli etkili olduğunu ve birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiği konusunda tecrübe edinirler. Bu sayede sosyal yaşantılarını farklılaştırırlar. Hayatın her safhasında önemli rol oynayan akran ilişkileri, okul öncesi evresinde de sosyal yeterliliklerin edimi yönden büyük önem arz etmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

### **3) Eğitim Ortamı:**

Prososyal davranışların gelişimini sağlayan bir diğer faktörse çocukların bolca zaman geçirdiği eğitim ortamıdır. Çocuklar etkili eğitim ortamlarında iletişim içine girerek oyun grupları kurar ve hem kendilerini hem de diğerlerini her yönüyle kabullenir, hakkını arama, diğerlerinin haklarını gözetme, paylaşmada bulunma, yardımcı olma, ve işbirliği içinde olma ve buna benzer prososyal davranışları kavrarlar. Çocuklar eğitim ortamının dışına itildiği takdirde, sonraki yaşamlarında uyumsuzluklar baş gösterebilir (Özdemir, 2010; Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Bir ülkenin barındırdığı en kıymetli doğal kaynağı insan ögesidir. Bu kaynaktan bulunduğu ülkenin her açıdan kendini geliştirip uygarlığa kavuşmasına destek olabilmesi için en etkili biçimde istifade edilmesi “eğitim” sayesinde mümkündür.

Eğitim, insanoğlunun doğum anıyla tanıştığı bireylere temel bilgi ve yeterlilikleri aşıladığı, değerler katarak, içinde bulunduğu toplumla uyumlu ve orantılı yaşamasını destekler ve bunu hayatı boyunca yapar (Başaran, 2000; Oğuzkan ve Oral, 1987). Eğitim, ilk olarak çocuğun dünyaya gözünü açtığı aile kucağında baş gösterir. Dolayısıyla en eski topluluklardan şimdi ki topluluklara kadar çocukların eğitimine öncelikli başlanması gereken yerin aile ortamı olması gerektiği varsayılmıştır. Nitekim çocukların eğitimiyle ilgili tüm mesuliyetin aileye ait olmasının yanında, ailelerin de bu süreci nasıl planlaması gerektiği konusunda oldukça fazla destek almaları şarttır. Bununla beraber ilerleyen teknoloji ve bunun sonucunda yaşanan yeni durumlar, ulusların birbirleriyle iletişimleri sonucu ilim, sanat, medeniyet ve teknoloji alanlarındaki etkileşim, eğitimin sadece aile tarafından sağlanmasının mümkün olamayacağını, aileyle birlikte bu anlamda örgütlenmiş kurumlarında bu hususta ailelere destek olması kaçınılmaz olmuştur (Baykan ve Turla, 1994: 9)

#### **4) Kültür:**

Prososyal davranışlar yardımcı olma, işbirliği içinde olma ve paylaşımda bulunma unsurlarını kapsadığından dolayı, bu unsurları içine alan davranışlar, o çevrenin seşimleri, niteliği ve gelenekleriyle ile bağlantılıdır. Prososyal davranışlar her kültürde başkalaşım yaşar (Özdemir, 2010).

### **2.2.Okula Bağlılık**

Son dönemlerde yürütölen çalışmalarda ve görsel-işitsel iletişim araçlarından gözlendiği üzere alınan bütün müdahalelere rağmen çocuk ve bilhassa ergenlik dönemindeki gençlerin etkileşimlerinde suç ile şiddet eylemlerinin çoğaldığı gözlenmiştir. Çocuk suçlarının içeriği ile boyutu günümüzde üzerinde durulması gereken toplumsal sorunlardan biri olmuştur. Çocuklara yönelik suçların büyük çoğunluğu okullarda yaşanan olaylar sonucunda oluşmuştur (Erçetin, 2006).

Öğrencilerin şiddete meyletmelerinin nedenlerinden birisi de okulda buldukları zaman sürecinde karşılaştıkları olaylardır. Aslına bakılırsa öğrenciler zamanlarının birçoğunu okulda geçirmekte ve davranışlarının biçimlendirilmesi yine okulda olmaktadır. Hem okulda bulunan arkadaşları hem de öğretmenleri ve

yöneticilerin tutumlarından her daim yönlendirilmektedir. Bahsedilen yönlendirme öğrencinin karakterinin şekillenmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır. Okulun öğrenci davranışlarını belirlemedeki payı çok fazladır bu sebeple okulun örgüt iklim yapısı öğrenciyi direkt içine almakta ve davranışlarını şekillendirmektedir (Akman, 2010).

Araştırmalar neticesinde düşük seviyedeki okula bağlılığın, suçluluk ve şiddet eğilimlerini tetiklediğini göstermektedir. Hirschi (1969)' ın 4000 ortaöğretim düzeyindeki öğrenciye uyguladığı çalışmasında, kişilerin okula benzer toplumsal yapılara olan inançların zayıflaması sonucunda bu kişilerin suça meyletme seviyelerinin artması arasında bir bağlantıya rastlanılmıştır. Daha önce ki kimi çalışmalarda (Maguin ve Loeber 1996; Jenkins, 1997) Hirschi'nin araştırmasıyla benzeşen sonuçlar tespit etmektedir. Denilebilir ki bu çalışmalar, okul bağlılık düzeyi pozitif olan ve okul faaliyetlerine büyük oranda dahil olan fertlerin büyük olasılıkla daha az suça meylettikleri ifade edilebilmektedir. Gelişmekte olan batılı ülkelerde okul bağlılık düzeyi ve okulla bağlantılı faaliyetlere dahil olma seviyesi ile suçluluğa meyletmenin sınırlarının belirlenmesi yönünden yürütülen büyük oranda araştırma mevcuttur. Bahsedilen çalışmalar okula bağlılık seviyesi negatif yönde olan ve okuldan hoşlanmayan öğrencilerin, okuldan hoşlanan ve okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilere nazaran daha çok suça meylettiklerini (Hirschi, 1969; Sydlitz ve Jenkins, 1998) saptamıştır.

Okula bağlılık seviyesi fazla olan öğrencilerin, okulu terk etmeleri, devamsız olmaları veya davranışsal sorunların oluşması daha az mümkündür. Ergen Sağlığı konusunda yürütülen ulusal boylamsal araştırmanın neticeleri, riskli ergen tutumlarının pek çoğunun (hislerin yarattığı olumsuzluklar, intihara meyletme, madde bağımlılığı, silahlı kavgalar) öğrencinin okul ile bağının kuvvetli olmamasından ötürü olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Mc Neely, Falci, 2004). Sosyo-ekonomik düzeyi zayıf, sınıf seviyesi daha çok, aile yapısına göre kardeşlerin sayıca az bulunanların daha fazla şiddete meyilli olabileceği (Akman, 2010; Akman, 2013) ifade edilmektedir. Çalışmalar öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin cinsiyet açısından kızların pozitif anlamda ilerde olduklarını (Arastaman, 2009; Fullarton, 2002; Bruce ve Crump, 2003), bunun yanı sıra ekonomik seviyeleri açısından okula bağlılık fikirlerinin alt ile orta gelir seviyesindeki kişilerde, üst gelir seviyesindeki kişilere nazaran daha fazla olduğunu (Arastaman, 2009) ortaya koymaktadır. Bellici'nin (2015) çalışmasına bakıldığında öğrencilerin yaşı



ilerledikçe okula bağlılık düzeyinin azaldığı, Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor'ın (1999) yürüttüğü araştırmalarda da buna benzer, okul bağlılık seviyesinde yaşa göre pozitif yönde farklılıkların bulunduğu; Hill (2006) tarafından yürütülen araştırmadaysa okula bağlılık seviyesinde yaş yönünden gerçek anlamda ciddi farklılık tespit edilemediği, öğrenci seviyesindeki öğretim çıktılarının sınıf seviyesinden okulun tümünde ki gerçek faaliyetlerden etkilenebileceğine dikkat çekilmiştir (Anderman, 2002; Goodenow, 1992; Hagborg, 1994). Bunun tam aksi, McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) ile Eith'in (2005) yaş düzeyi ve sınıf seviyesi daha ilerde olan öğrencilerin okul bağlılık seviyelerinin daha az olduğunu ifade etmektedir.

Okulu sevme, okula içten bağlanma biçiminde tanımlanabilecek olan okula bağlılık kavramı akademik faaliyetlere dahil olma ve akademik anlamda ilerleme yönünden önemli unsurları içermektedir (Fredricks ve ark., 2004). Ayrıca araştırmalar kendilerini okulun değerli bir paydaşı olarak gören öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının daha az olduğunu göstermektedir (McMahon, Parnes, Keys ve Viola, 2008). Diğer araştırmalarda okul bağlılık düzeyinin okuldaki eğitimi daha fazla önemseme, sınıfta yapılan akademik aktivitelere daha gönüllü katılım ve amaçlı tutum sergilemeye sahip olmayla bağlantılı olduğunu kanıtlamaktadır (Adelabu, 2007; Cemalcılar, 2010). Cemalcılar (2010), okul bağlılık seviyesi fazla olan öğrencilerin üzüntü, yalnızlaşma ve okul devamsızlığına benzer sorunların az; içsel güdülenmenin ile akademik başarı düzeyininse fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmalar okul bağlılığının fazla bulunmasının bunalım, üzüntü ve sıkıntı ile negatif yönde ilişkili olduğunu ileri sürmektedir (McGraw, Moore, Fuller ve Bates, 2008). Booker (2006) okula bağlılık düzeyinin okul doyumunu ile pozitif, bunalım ile negatif ilişki sürdürdüğünü ifade etmektedir. Kimi araştırmalarda da okul bağlılık düzeyi ile ergenler arasında okula karşı olumsuz algı besleme arasında negatif yönde bağlantı olduğu ifade edilmiştir (Pilkaukaite-Valickiene, Zukauskene ve Raiziene, 2011). Tüm bu araştırmaların ortak sonuçlarına bakılırsa okula bağlılık seviyesi fazla olan öğrenciler okul aktivitelerinden hoşlanacaklar ve akademik faaliyetlerde bir devamlılık meydana gelecektir. Fakat okul bağlılık seviyesinin az olması halinde öğrenciler okuldaki akademik faaliyetlere karşı tükenmişlik göstererek, okuldan ayrılmak isteyecek ve okula karşı negatif yönde hisler oluşturabileceklerdir. Mesela, Pehlivan (2006) öğrencilerin okula devamsızlık sebeplerinin okuldan bunalma, okuldan ve derslerden hoşlanmama gibi durumların olduğunu ortaya koymaktadır.

### **2.2.1.Okula Bağlılık Türleri**

Alan yazında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal biçiminde 3 başlıkta okula bağlılık kavramı ile bu kavramın farklı açılardan ele alınarak irdelenmesinin önemi anlatılmaktadır (Furlong, Whippe, Jean, Simental, Soliz ve Punthuna, 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 12; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Wang ve Holcombe, 2010). Bunun yanı sıra, okula bağlılık kavramının, akademik başarı, sınıftaki tutumlar, ders haricindeki faaliyetlere katılım, bireyler arası ilişkiler ve okul yapısı şeklinde araştırılması uygun olacaktır (Jimerson, Campos, and Greif, 2003, s. 12). Wang ile Holcombe (2010) ise, davranışsal açıdan okula bağlılık boyutunu, okul aidiyeti veya okul içi aktivitelere katılma; duyuşsal açıdan okula bağlılık boyutunu, okulla bütünleşme; bilişsel okula bağlılık boyutuysa, kendince stratejiler üretebilme biçiminde tanımlamışlardır.

Bunun yanında; Appleton ve arkadaşları (2006) da, sınıflandırma yaparken, okul bağlılığı kavramının farklı nitelikte yapıları içerdiğinden bahsederek, bu kavramı akademik, bilişsel, psikolojik ile davranışsal olarak ayırmışlardır. Diğer taraftan, akademik okula bağlılık boyutunun; ödevlerini günü gününe yapma, derslerinde yüksek puanlar alabilme ve düzenli ders çalışma alışkanlığı vb. öğeleri kapsadığını; davranışsal okula bağlılık boyutunun, okulu aksatmama, sınıf içinde ve okulda yapılan etkinliklere ve ders harici etkinliklere katılma, vb. öğeleri kapsadığını belirtmişlerdir. Bilişsel ve psikolojik okula bağlılık boyutunun, anlaşılması daha güç olan, içsel unsurların olduğunu ifade etmektedirler. Bilişsel okula bağlılık boyutu, kendini denetleyebilme, okul çalışmalarını önemseme, öğrenmeye gönüllü olma, kişisel amaçlar belirleyebilme ve özerklik vb. öğelerden; psikolojik okula bağlılık boyutu ise okulla bütünleşme ve okul aidiyeti ayrıca öğretmen ve okul arkadaşlarıyla etkileşimlerine benzer öğeleri kapsamaktadır.

#### **2.2.1.1. Bilişsel Bağlılık**

Bilişsel okula bağlılık, zihinsel başarıya ihtiyaç duyulan hususlarda gereken gayreti göstermeye gönüllü olma biçiminde tanımlanmaktadır (Ergün, 2014, s. 4). Öğrencilerin içinde bulunan kendine güven hissi, başarabilme hissiyatı ve içten güdülenebilmesi ve bunlarla beraber kendine mantıklı hedefler koyabilmesi ve okulu, öğretmenleri ile okul arkadaşlarıyla ilintili olarak pozitif algıları, düşünceleri ve

tahminleridir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3). Bilişsel okula bağlılık, öğrenme için gösterilen çabanın ve öğrenme stratejileri geliştirebilmenin psikolojik girdileri ve okulla ilgili zihinsel sorumluluklarını yerine getirebilme becerisidir (Arastaman, 2009; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014, s. 16).

Öğrenmeyi önemseme, okul çalışmalarından hoşlanma, kişisel amaçlar belirleme ve özerklik, bilişsel okula bağlılığın unsurlarını oluşturmaktadır (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 372).

### **2.2.1.2. Duyuşsal Bağlılık**

Duyuşsal okula bağlılık, öğrencilerin, bulunduğu okuluna, öğretmenleri ile okul arkadaşlarına karşı pozitif yaklaşımları (Ergün, 2014, s. 3; Uysal, 2015, s. 1532) ve olumlu duyguları olarak ifade edilmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3). Öğrencilerin, sınıf içinde ya da okulun bütününde, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okul idarecilerine yönelik ilgi, bıkkınlık, huzur, sıkıntı ve asabiliğe benzer duyuşsal tepkilerini kapsamaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014, s. 15). Öğrencilerin, okulla ilgili olması ve okula karşı aidiyet beslemesi, sosyal ilişkileri, öğretmenleriyle olan bağları, okulda bulunduğu sürede güven duyması, okulun başarılarını önemsemelerini içermektedir (Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103; Audas ve Willms, 2002, s. 13; Dotterer ve Lowe, 2011, s. 1652).

Öğrenciler, okula karşı duyuşsal bağlılık beslediği takdirde, öğretmenler, idareciler ve diğerlerinin kendileriyle iletişim kurabileceklerini anlar ve kendisini değerli bir fert olarak kabul etmeye karar verirler. (Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103).

### **2.2.1.3. Davranışsal Bağlılık**

Okulun genel iklimine zarar veren davranışlarda bulunmama, sınıf düzenine ve kurallarına uyum sağlama, sınıf içi tartışmalara dahil olma, gayret gösterme, okulda derslerini ciddiye alma ve okul ile bağlantılı aktivitelerde etkinlik sağlama, davranışsal okula bağlılık kavramını tanımlayan niteliklerdir (Finn, 1993; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Ergün, 2014, s. 3). Okul devamlılığında süreklilik, derslere hazırlık yaparak katılma, sınıf içinde derslere etkin olarak katılma, öğrencilerin ders dışı etkinliklere dahil olmak gibi izlenebilir davranışları ya da performansı, ödevlerini günü gününe

yapması ve sınavlarda gerekli başarıyı sergilemesidir (Audas ve Willms, 2002, ss. 12-13; Furlong ve diğerleri, 2003, s. 103; Jimerson, Campos ve Greif, 2003, s. 7; Appleton, Christenson ve Furlong, 2008, s. 372; Simons-Morton ve Chen, 2009, s. 3).

Finn ve Rock (1997), davranışsal okula bağlılık boyutunun üç düzeyi olduğunu ifade etmektedir. İlk düzey, öğrencinin sınıf içi ve okulun genel kurallarına uyum sağlaması, derslere hazırlanarak gelmesi ve öğretmenine değer vermesini içermektedir. İkinci düzey, ilk düzeyi de kapsamakla birlikte, öğrencinin girişken olması, istekli olması, ödevlerinde yeterli sorumluluğu göstermesi ve ders çalışma alışkanlığı kazanmasını içermektedir. Üçüncü düzey, okulla bağlantılı ders dışı etkinliklere (drama, sinema, basketbol, okul takımları gibi sosyal etkinlikler) katılmayı içermektedir.

### **2.2.2.Okula Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Öğrenci bağlılığı kavramı, eğitim hayatı boyunca farklı değişkenler ile iç içe devam eden bir süreci kapsamaktadır. Çalışmalarda genellikle öğrenci bağlılığının psikolojik ihtiyaçlar, akademik başarı, okulu terk, öğretmen tutumları ve bağlantılı bazı öğelerle bağlantısı incelenmiştir (Uğur ve Akın, 2015: 54).

Okula bağlanma seviyesinin öğrencinin akademik başarısına, yaşına, sınıf seviyesine, ailenin sosyal ve ekonomik yapısına, anne ve babanın eğitim düzeyine, durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. (Bellici, 2015).

#### **2.2.2.1.Cinsiyet**

Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere nazaran okula bağlılık seviyeleri daha fazladır (Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel ve Paris, 2005, s. 154; Sirin ve Rogers-Sirin, 2005; Can, 2008; Arastaman, 2009; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Gemici ve Lu, 2014; İlgar ve Parlak, 2014; Bellici, 2015). Bu sonucun, kız öğrencilerin okulda başarı gösterme gereksinimlerinin, erkek öğrencilere nazaran daha çok olmasının ihtimalini güçlendirmektedir (Bellici, 2015). Kız öğrenciler, okul ortamını kendilerini akademik ve daha birçok açıdan geliştirdikleri, aynı zamanda güvende hissettikleri bir ortam olarak algılamakta, fakat erkek öğrenciler tam tersi yönde okul ortamını sıkıcı ve baskıcı bir ortam olarak nitelendirmektedirler (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

### **2.2.2.2.Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi**

Okul bağıllığı kavramını araştıranların bazıları, bu kavramı etkileyen öğelerden sosyo-ekonomik yapıya odaklanmış ve akademik performansa ne denli etki ettiği ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Bahsedilen araştırmaların birinde akademik performansı yüksek olan ancak gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının okula bağıllık seviyelerinin yüksek olduğuna rastlanmıştır (Conchas, 2001; Akt. Bellici, 2015).

Finn ve Voelkl (1993) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin okul bağıllık seviyesi ile ilgili ailenin sosyoekonomik seviyesinin yadsınamayacak bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ve bilinçli ailelerin çocuklarının okula devam durumları ve ders çalışma alışkanlıkları da buna paralel olarak yüksek bulunmuştur. (Akt.Sağlam, 2016: 35).

### **2.2.2.3. Akranlar**

Öğrencilerin akran ilişkilerini algılayış biçimi, okula bağıllık seviyelerini belirlemektedir (Cemalcılar, 2010). Okul ortamında akran ilişkilerini pozitif anlamda geliştiren öğrencilerin gerek davranışsal gerekse duyuşsal bakımdan okula bağıllık seviyeleri daha yüksek bulunmuştur (Garcia-Reid, 2007).

Tüm okullar, öğrencilerinin okula bağıllık seviyeleri ve akademik performansı üzerine katkıları bulunan, okulun kimliğini oluşturan ilişkisel ve davranışsal akran kültürünü barındırmaktadır. İlişkisel akran kültürü, öğrencilerin iletişimlerinin boyutu ve tabiatın üzerinde etkiliyken, davranışsal akran kültürü, öğrencilerin akademik tutumlarıyla bağlantılıdır ve bu bahsedilen akran kültürleri, öğrencilerin okula bağlanma seviyelerini yönlendirmektedir (Lynch, Lerner ve Leventhal, 2013).

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okula bağıllık seviyelerini arttırmak amacıyla, sosyal kaygılarının aza indirgenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Yıldız ve Kutlu, 2015). Akran çevresi tarafından sağlıklı ilişkiler geliştiren öğrencilerin okula bağıllıkları da buna paralel olarak pozitif bulunmaktadır (Osterman, 2000).

### **2.2.2.4.Öğretmenler**

Okula bağlama düzeyi ve öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri arasında anlamlı ve olumlu bir bağ mevcuttur (Tschannen-Moran ve diğerleri, 2013).

Öğrencilere her türlü sosyal etkinliklerde destek sağlanması ile öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin boyutu, öğrencilerin okula bağlılık seviyelerini belirlemektedir (Cemalcılar, 2010; Rueger, Malecki ve Demaray, 2010; Wang ve Holcombe, 2010). Bunun yanında, öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratması, okula bağlılık düzeyini pozitif açıdan etkilemektedir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002).

Öğretmenlerin okul dışından değişik ve sınır belirlemeyen aktivitelere yöneldiği ve öğrencilerine kendilerini rahatça ifade edebilen ve fikirlerini özgürce sunabilen ortamlar yaratma imkânı veren sınıflarda, öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin yüksek olması muhtemeldir. Ayrıca, öğrencilerine model olarak ve öğreneceklerinin neden önemli olduğunu algılamalarını sağlayarak, onların okula bağlılık düzeylerini etkileyebilir (Fredricks, 2011, s. 330).

#### **2.2.2.5.Yaş ve Öğrenim Görülen Sınıf**

Okula bağlılık seviyeleri, öğrencilerin sınıf seviyesi ve yaşları ilerledikçe azalış göstermektedir (Wang ve Holcombe, 2010; Bellici, 2015). Bilhassa öğrencilerin, ilkokuldan ortaokula geçiş süreçlerinde, daha kalabalık okul ortamının oluşması, öğretmen sayısının artışından dolayı etkileşimde azalma görüldüğü, aileler, öğretmenler ve akranlardan edindikleri desteklerin farklılaşmasından dolayı okula bağlanma seviyelerinde azalma görüldüğü kanısına varılmaktadır (Wang ve Holcombe, 2010). Yürütülen çalışmalar yaşça büyük olan öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin, yaşça küçük olanlara nazaran daha az olduğu ortaya çıkmaktadır (Blumenfeld ve diğerleri, 2005, s. 154). Okula bağlanma, öğrencilerin yaş ve sınıf seviyeleri attıkça azalma göstermekte ve ergenlerin akademik başarısı ve eğitim anlamındaki hedefleri açısından pozitif yönde bir bağ oluşturmaktadır (Wang ve Eccles, 2011).

Sorunlu davranışlar gösterme eğilimi ortaokul seviyelerinde ve öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe artış göstermektedir (Simons-Morton, Crump, Haynie ve Saylor, 1999). Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okula bağlanmasına destek olunması, okulun hedeflerine erişebilmesi adına gerekli görülmektedir.

### 2.2.3. Okula Bağlılığın Çıktıları

Appleton ile arkadaşları (2006), okula bağlılık türleri olan akademik, davranışsal, bilişsel ve psikolojik boyutları içeren bir sınıflandırma yapmışlardır. Bağlanma türlerinin belirtilerini saptamış, aynı zamanda bu bağlanma türlerini içeren faktörlere ve bağlılıkların eğitsel ve kişisel çıktılarını belirlemişlerdir. Mesela, akademik bağlanmanın belirtileri üstlenilen sorumluluk, ders notlarının ortalaması ile ödevlerin günü gününe yapılması iken okul devamsızlık durumu, sınıf içi faaliyetlere katılım sağlama ve müfredat dışı aktivitelere katılma, davranışsal bağlanmanın belirtileridir. Bilişsel ve psikolojik bağlanmanın, kişisel denetim, okul faaliyetlerinin hedeflere nasıl yansıdığı, öğrenmenin önemsenmesi, yöntem ve teknik belirleme ile aidiyet hissi ve okulla bütünleşme gibi gözlemi daha zor olan iç belirtileri kapsamaktadır.

Okula bağlanma, akademik performans düzeyinin az olduğu, okula devam konusunda isteksizlik, okuldan uzaklaşma ve okulu tamamen bırakma düşüncelerini ortadan kaldırmaya yarayan bir kavram olarak ifade edilmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2003). Okula bağlılık kavramı, yaşam boyunca karşılaşılan problemlere karşı bir tampon ve negatif ilerleyen çıktılara karşı da panzehir olarak düşünülmektedir (Maddox ve Prinz, 2003).

İlköğretim kurumlarında okula bağlanma seviyesinin süreklilik gösterebilmesi, öğrencilerin ilerideki akademik yaşamlarını pozitif anlamda yönlendirmektedir (Ladd ve Dinella, 2009).

Öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin ileri derecede olması, buldukları eğitim kademesinde performanslarını artırarak öğrenmeye yardımcı olur ve başarıda süreklilik sağlamada olumlu bir etki sahiptir, aynı zamanda sosyalleşme anlamında huzurlu olmaya ve olumlu ilişkiler geliştirmeye destek olur. İlerideki eğitim-öğretim aşamalarında ise akademik yönden iş başarısına, öğrendiklerinin kalıcı olmasına ve hayatı boyunca öğrenmeye ve toplumsal hayatta düzgün bir vatandaş olmaya ve kişiliğin oluşmasına katkıda bulunur (Kahu, 2013, s. 766).

Okula bağlanmanın zayıf olduğu durumlar, öğrencilerin okula aidiyet hissedemediği, okula yabancılaştığı ve okulu bırakma sonuçlarını doğurmaktadır (Arastaman, 2009, s. 103).

Okula bağlanma, şiddet eğilimli davranışlar ile negatif anlamda ilişkilidir ve okula bağlanma hissi gelişmiş ve okulla özdeşleşerek kendini okulun ayrılmaz bir

parçası olarak gören öğrenciler şiddete daha az yatkındırlar (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005).

Öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin yüksek olmaması, akademik başarılarının azalmasına ve negatif tutumlar göstermelerine sebep olan unsurlardan birini oluşturur (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Okula bağlılığın tam olarak sağlanmaması, öğrencilerin gayretlerinin azalmasına, okul değerlerinden ve hedeflerinden soyutlanmasına, okul aktivitelerine katılma noktasında isteksiz davranmaya, okula devam konusunda istikrarsızlığa ve nihayetinde okulu tamamen bırakmaya sebebiyet vermektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Balfanz, Herzog ve Mac Iver, 2007, s. 224).

Okula bağlanma seviyeleri yüksek olmayan öğrencilerin okula yabancılaşma ihtimali oldukça fazladır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 2013).

#### **2.2.4.Okula Bağlılık ile İlgili Kavramlar**

Okula bağlılık ile ilgili temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

##### **2.2.4.1. Okul Yaşam Kalitesi İle Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki**

Okul yaşam kalitesi çerçevesinde eğitim kurumlarının öğrencilerini güdeleyici tutum ve davranış sergilemeleri; okula devam, müfredat içi ve dışı etkinliklere katılım, öğrencinin okula ve topluma karşı aidiyet hissetmesi gibi değerlerin yanında okula bağlılığı da geliştirecektir. Okul yaşam kalitesinin iyileştirilmesine paralel olarak öğrencilerin okula bağlılıklarının da sağlanması son dönemlerin öne çıkan problemlerinden olan okulu bırakma, devamsızlık yapma, suça karışma, beklenmedik eylemler, yabancılaşma, madde kullanımı, öğrenmeye karşı isteksizlik ve umursamazlığın önlenbilmesine imkân tanıyacaktır (İlgar ve Parlak, 2014). Bununla beraber okulun öngörülen tehlikelere karşı gerekli tedbirleri almasını ve zararlı etkiler doğurabilecek her türlü değişkene karşı tampon oluşturmasına destek olacaktır (Yıldız & Kutlu, 2015).

Okullar, evleri haricinde öğrencilerin güven duydukları en önemli mekânlardır. Bu yüzden Herman, Reinke, Parkin, Traylor ve Agarwal (2009) okulları öğrencilerin evlerinden sonra ki asıl yerleşimleri olarak tanımlamakta ve öğrencilerin kişilik yapılarına etkisini belirterek geleceğe ait ilkelerin buralarda geliştirildiğini



düşünmektedirler. William Glasser ‘ e göre kişilerin mutluluğunun ölçütü olmada gereksinimlerin karşılanması ana unsurdur (Çivitçi, 2012). Bahsedilen durum, okul yaşam kalitesi ile okula bağlılık arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yürütülen çalışmalar da ilköğretimden ortaöğretime ilerlendikçe okula bağlılığın azaldığını göstermekle (İlgar & Parlak, 2014) birlikte, yaşam çevresi olarak okulların kalitesinin geliştirilmesiyle okul bağlılığının normal düzeye ulaşabileceği ifade edilmektedir.

#### **2.2.4.2.Okulla Bağlantılı / Yakın Olma**

Okulla bağlantılı olma, çocukların okul konusunda ne hissettikleri ve okulu ne düzeyde önemsediklerini ifade etmektedir (Cernkovich ve Giordano, 1992). Bahsedilen hisler, okulda bulunan öğretmenler, idareciler veya yardımcı personele karşı olmamakla beraber; sadece eğitim kurumunun kendisine karşıdır. Okula aidiyet hissetme, öğrencinin bulunduğu okuldan memnun olması ve okulla kendini özdeşleştirme ve rahatsızlık duymaması biçiminde tanımlanmaktadır (Maddox ve Prinz, 2003: 32).

Moody ve Bearman (1998; Akt. Libbey, 2004: 274) tarafından geliştirilmiş ölçekte okulla bağlantılı olma kavramını üç noktada anlatmışlardır. Bu noktalar, öğrencinin okuldakilere hissettiği yakınlık, okulda huzurlu hissetme ve kendisini okulun ayrılmaz bir parçası olarak görmesidir.

#### **2.2.4.3.Adanmışlık**

Okula adanmışlık, okul aktivitelerinde öğrencinin kişiliğini geliştirmesini ve okulun öğrenci açısından birincil kaynak olarak görülmesi anlayışıdır. Adanmışlığı fazla olan öğrenci, okulun hedeflerini, değerlerini ve etik yapılarını daha çabuk benimsemektedir (Maddox ve Prinz, 2003: 32). Bağlılık en doğru şekilde dikkat ve adanmışlık ilişkisinin bütünleşmesiyle analiz edilebilmektedir. Dikkat ve adanmışlık seviyesi fazla olan öğrencinin bağlılık seviyesinin de buna paralel olarak fazlalık gösterdiği gözlenmiştir. Dikkat seviyesi fazla ama adanmışlık seviyesi az olan öğrencininse sadece "uyumlu öğrenci" olduğuna kanaat getirilmiştir. (Schlechty, 2005: 8).

Finn’e (1989) göre, ergenlerin müfredat içi veya dışı aktivitelere katılımları ya da okulla bütünleşme hissi oluşturmadaki yetersizliği, önemli derecede sonuçlara

olumsuzluklar doğurabilir. Cemalcılar (2010: 247) kendini okula ait hisseden öğrencilerin, okulu ve derslerini daha fazla önemsediklerini, gerek sosyal ve kültürel aktivitelere gerekse sınıf içi akademik aktivitelere, diğer öğrencilere nazaran daha fazla katılım gösterdikleri gözlemlenmektedir.

#### **2.2.4.4. Bağlılık Sağlayamama**

Bağlılık sağlayamama ve bağlılık kavramları, bir devamlılığın iki farklı noktasına benzemektedir. Alan yazında bağlılık sağlayamama kavramını açıklayan farklı tanımlara rastlanırken, ortak bir tanımın olmaması dikkat çekmektedir. Hancock ve Zubrick (2015: 4-5), bağlılık sağlayamamanın ana hatlarını aşağıda belirtmişlerdir:

- Öğrenciler değişik biçimlerde ve seviyelerde bağlılık sağlayamayabilir (Eğitimin kalitesi, sınıf, okul ve eğitimin yapısı).

- Bağlılığın değişik boyutları mevcuttur (duyuşsal, davranışsal, bilişsel).

- Bağlılık sağlayamama seviyeleri ile bağlılık tipinin ortak noktalarının bulunduğu değerlerde değişik bağlılık belirtileri ortaya çıkabilir (Örneğin sınıf ile davranış yönünden bağlılık kuramama, eksik sınıf içi etkileşimlerle tanımlanabilir. Okulla duyuşsal açıdan bağlılık kuramamanın sebebi okuldan uzaklaşma olarak açıklanabilir). Bu sebeplerden ötürü bağlılık kuramamanın birçok belirtisi ortaya çıkabilir ve böyle gözlenebilir.

- Bağlılık sağlayamama, bir durumun ortaya çıkmasından ve aynı zamanda sonucundan etkilemektedir. Örneğin, öğrencinin devamsızlığı alışkanlık edinmesi okulu terke bir nede oluşturmaktadır ve bu durum diğer bağlılık türlerini de etkileyebilecek bir netice doğurabilir.

- Eğitim çevresinin dışında aile ve buna benzer yapılar çocuklar ve ergenler açısından okula bağlılıkta bölünmez öğelerdir.

#### **2.2.2.5. Özdeşleşme**

Finn (1989; Akt. Mengi, 2011: 9) duyuşsal bağlanma boyutunu okulla özdeşleşme kavramıyla ilişkilendirirken davranışsal boyutu ise katılım kavramıyla ilişkilendirmektedir. Finn (1993: 123) özdeşleşme kavramını öğrencinin net bir biçimde kendisini okulun bir parçasıymış gibi düşünerek benimsenmiş aidiyet hissine

erişebilmesi ve okul örgütünün, öğrencinin yaşamında anlamlı bir yer edinmesi biçiminde ifade edilmektedir.

### **2.2.5. Okula Bağlılığı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar**

Alan yazın incelendiğinde yurtdışında, okula bağlılık kavramı üzerine oldukça çalışmaya rastlanıldığı halde, yurt içi kaynaklarının sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir.

Arastaman (2006) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin dokuzuncu sınıf seviyelerinin okula bağlanma yapılarına ait öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin düşüncelerini ortaya çıkarmaya gayret etmiştir. Netice olarak, erkek öğrencilerin okula bağlılık seviyelerinin kız öğrencilere oranla daha az olduğu, ailenin akademik yetkinliği ve gelir seviyesi arttıkça öğrencinin okula bağlanma seviyesinde azalma olduğu, öğrencilerin okula bağlanmalarında davranışsal bağlılığın bilişsel bağlılığa oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

Can (2008), “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Cernkovich ve Giardona (1992)’ ca ortaya atılan “Okula Bağlılık Ölçeği”nin (OBÖ)” Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra, okula bağlılık seviyelerinin, erkek öğrencilerde kız öğrencilere oranla anlamlı derecede fazlalık gösterdiğini, fakat yaş, dağılmış aile veya bölünmemiş aile yapılanması ve öğrencilerin eğitim gördükleri okulların devlet veya özel okul kapsamında olması gibi faktörlere göre anlamlı derecede değişiklik göstermediğini düşünmektedir.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), ilköğretim kurumlarında bulunan öğrencilerinin okul iklimine ait algılarını ölçen faktörleri açıkladıkları araştırmalarında, kendini okula ait hissedebilme ile öğrencilerin okul iklimini algılayış biçimleri arasında olumlu anlamda bir ilişkinin görüldüğünü vurgulamışlardır. Okulun bir parçası olarak hissedebilmenin öğrencilerin akademik performans odaklılığının önemli bir öngörü olduğunu ve öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin fazla olmasının, okulla özdeşleşmesini ve olumlu akran ilişkilerini arttırdığını ifade edilmiştir.

Mengi (2011), “Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Öz-yeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi” isimli yüksek lisans tezi

çalışmasında, öz-yeterlik algısı, sosyal anlamada kabul görme ve okula bağlılık arasında olumlu anlamda bir ilişkinin olduğunu vurgulamıştır. Erkek öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin kız öğrencilere oranla daha fazla olduğunu ve sınıf düzeyinin ilerlemesinin okula bağlılığı olumsuz anlamda etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin aile bireylerinden, okul çevresinden ve akranlarından sağladığı desteğin ve kendilerine olan inançlarının artmasının okula bağlanma seviyelerini arttırdığı görülmüştür.

Uslu (2012), yüksek lisans tezinde ilköğretim kurumlarında bulunan öğrencilerinin okula ait hissedebilme, öğretmen-öğrenci ile akran ilişkisi ve aile katılımının önemini araştırmış, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, arkadaş ilişkisi, aile içi fertlerin akademik yardımı ve okula devamlılığın, öğrencilerin kendilerini okulun bir parçasıymış gibi hissedebilmelerini olumlu derecede yordadığını vurgulamıştır. Ayrıca, kızların okulu benimsemeye, aile içi fertlerin akademik yardımının daha belirleyici rol oynadığını, ancak erkeklerde, ailenin okula devamlılığının daha belirleyici olduğunun altını çizmiştir.

Akman (2013) “Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin şiddete eğilim dereceleri ile okula bağlılık düzeyleri arasında olumsuz anlamda bir ilişkinin var olduğunu, şiddet eğilimli davranışların artmasının okula bağlılığı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Kalaycı ve Özdemir (2013), “Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okula Bağlılıkları Üzerine Etkisi” adlı incelemelerinde öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri ve okul hayatının özelliklerine ait algılarının normal seviyede olduğu ve okul hayatının yapısı ile okula bağlılık arasında normal seviyede ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca; okul hayatının yapısına ait algıların okula bağlılık yönünden çok önemli bir faktör olduğu neticesine varmışlardır. Özdemir ve Kalaycı (2013), “Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği” adlı araştırmalarında, öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin normal derecede olduğunu, erkek öğrencilerin okula bağlanma seviyelerinin kız öğrencilere nazaran daha az olduğunu, kız öğrencilerin okulu kendilerine katkıda bulunan ve kollayan bir mekân olarak algıladıklarını, fakat erkek öğrencilerin okulu baskıcı bir yapı olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Okulu algılayış biçimi ile okula bağlılık arasında anlamlı ve normal seviyede bir ilişkinin var

olduğunu ve okulu algılayış biçimlerinin pozitif anlamda geliştirilmesinin de, okula bağlılık seviyelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin (2014), araştırmalarında düzenli çalışma temposu edinmiş ve kendine olan güveni fazla olan lise düzeyindeki öğrencilerin, okula bağlılık seviyelerinde de buna paralel olarak fazla olduğunu saptamışlardır.

Ergün (2014), “Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi” adlı doktora çalışmasında, Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Bağlılık Ölçeği’ni Türkçe’ye entegre etmiştir. Ayrıca, öğrenci bağlılığı ile sosyalleşebilme yapısı ve karakterin nitelikleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ve karakterin niteliklerinin ve ağsal öğrenme çevrelerinde sosyalleşebilmenin, öğrenci bağlılığındaki varyansının % 61’ini tanımlayabildiğini ifade etmişlerdir.

Günüç ve Kuzu (2014), “Yükseköğretimde Öğrenci Bağlılığını Etkileyen Faktörler ve Teknolojinin Öğrenci Bağlılığındaki Rolü: Kampüs-Ders-Teknoloji Kuramı” adlı çalışmalarında, öğrenci bağlılık düzeylerini, kampüsü ve dersi ölçüt olarak değerlendirmiş, ders materyallerine teknolojiyi entegre edebilmenin öğrenci bağlılığına sağladıklarını ve öğrenci bağlılığını pozitif etkilediklerini vurgulamışlardır.

Bellici (2015), eğitim kurumlarının ortaokul düzeyinde bulunan öğrencilerin okula bağlılıklarını farklı değişkenler yönünden incelediğinde, kız öğrencilerin ve akademik performansı ileri seviyede olan öğrencilerin okula bağlılık durumlarının erkek öğrencilerden ve akademik performansı düşük olanlara oranla daha fazla olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesi ilerledikçe okula bağlılıklarının azaldığını, ailenin sosyo-ekonomik yapısı ve eğitim seviyesinin öğrencilerinin okula bağlılık göstermeleri açısından etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Turgut (2015), “Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek ve Okula Bağlılığı Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, bilinen sosyalleşme süreci ve okula bağlılığın ergenlerde psikolojik temelin olumlu yordayıcıları olduğu ve psikolojik temele ait varyansın % 4’ünün okula bağlılığın oluşturduğunu açıklamıştır.

Uysal (2015), “Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Akademik Personele Yönelik Çalışma Psikolojisi Algısının Okul Bağlılığına Etkisi” adlı çalışmasında, akademik personelin algılanan örgütsel bağlılığının, öğrencilerin okula bağlılıklarını olumlu anlamda, akademik personelin algılanan iş kaygısının ise, olumsuz anlamda

etkilediğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, psikolojik yönden kendini tükenmiş kabul eden öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri, bu tükenmişlik algısından etkileneceğinden dolayı, öğrencilerin güdülenmesi ve okula bağlılık seviyelerini arttıracak etkinliklerin yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Yıldız ve Kutlu (2015), “Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı” adlı çalışmalarında, depresif bulgular ile genel durumlarda sosyal uzaklaşma ve huzursuzluk yaşamanın, okula bağlılık ile olumsuz yönde ilişkili olduğu kanaatine vurgu yapmışlardır.

### **2.2.6.Okula Bağlılık ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:**

Okula bağlılık, pozitif okul çıktıları sağlamaya destek olmakta, sigara, alkol ve yabancı madde alışkanlıklarını, suça teşebbüsü, çetelere dahil olmayı ve okulu bırakmayı caydırıcı bir tampon görevi görmektedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004, s. 259).

Klem ve Connell (2004), okula bağlılık seviyesinin beklenen düzeyde olmasının akademik performansı ve okula yaklaşmayı kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca, ilköğretim kurumlarında bulunan birinci kademe öğrencilerin okula bağlılık oranlarının, diğer kademelere nazaran daha yüksek olduğu tespit görülmüştür. Bunun yanı sıra, güdeleyici öğretmen tutumları ile okula bağlılık derecesi arasında çok anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve güdeleyici öğretmen tutumlarının öğrencilerin okula bağlılığına destek olmada çok değerli olduğunu ve güdeleyici öğretmen tutumlarıyla sağlanan okula bağlılığın akademik başarı ile paralellik gösterdiği ifade edilmiştir.

Simons-Morton (2004), zararlı alışkanlıklar edinme ve okula bağlılık arasındaki ilişki ile ilgili yürüttüğü çalışmasında, okula bağlılığın zararlı alışkanlıklar edinmeyle ilgili olumsuz yönde paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sirin ve Rogers-Sirin (2004), ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin okula bağlılık seviyelerinin akademik performansla kuvvetli bir ilişki gösterdiğini savunmuşlardır.

Voelkl Finn ve Frone’a (2004) göre, okula bağlılığın akademik başarı ve kopya çekme teşebbüs etme etkisi üzerine yürüttükleri çalışmalarında, akademik başarısı düşük görülen öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri yüksek olunca kopya çekmeye daha az teşebbüs ettikleri görülmüş, fakat okula bağlılık seviyeleri düşükse kopya çekmeye teşebbüsleri daha fazla olmaktadır.

Blumenfeld ve arkadaşları (2005) araştırmalarında, okula bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenci gruplarının, öğretmenlerini ve arkadaşlarını yol gösterici olarak gördüklerini ve düzenledikleri etkinliklerin dikkat çekici ve zevkli olduğunu ifade ettiklerini; fakat okula bağlılık seviyesi düşük olan öğrenci gruplarının ise öğretmenleri ve akranlarından yeterli yakınlığı bulamadıklarını ve dikkat çekici etkinliklere zaman ayırmadıklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra, ortaokul dönemlerinin okula bağlanamama durumunun asgariye indirgenmesi için müdahale edilmesi gereken kritik bir zaman dilimi olduğunu ifade etmişlerdir.

Appleton, Christenson, Kim ve Rechly (2006), bilişsel ve psikolojik boyutlarıyla okula bağlılık seviyesini ölçmek amacıyla Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (Student Engagement Instrument-SEI) üzerinde çalışmışlardır. Geliştirdikleri bu ölçek altı farklı boyuttan (öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul aktivitelerine katılım ve kontrol, öğrenme için akran desteği, istekleri ve hedefleri, öğrenmeyi sağlamak için aile yardımı, dıştan güdülenme) meydana gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik okula bağlılık seviyesinin, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkilediğini düşünmektedirler.

Garcia-Reid (2007), sosyalleşmenin bir kriteri olan sosyal desteğin düşük gelire sahip hispanik ailelerin kızlarının okula bağlılık seviyelerine etkisi ile ilgili araştırmasında, aile desteği, öğretmen desteği ve akran desteğinin hispanik kız öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri ile olumlu ilişkide olduğu doğrulanmıştır.

Murray (2009), düşük gelir seviyesine sahip ve değişik ırka mensup olan öğrencilerin okulda sıkıntılara maruz kaldığını ve akademik performans düşüklüğü ihtimalinin diğer öğrencilere oranla yüksek olduğunu vurgulayarak, şehir merkezinde bulunan, çoğunlukla düşük gelire sahip ve %91'i Latin uyruklu öğrencilerin oluşturduğu ve öğrencilerin hem aile hem de öğretmenleri ile ilişkilerinin okula bağlılıkları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin, öğretmenleri ve velileri ile arasındaki olumlu ilişkilerin, okula bağlılık seviyelerini pozitif açıdan etkilediğini belirtmiştir.

Simons-Morton ve Chen (2009), 7 tane ortaokul ve 2453 kişiden ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları boylamsal araştırmada, okula bağlılığın, öğrencinin yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığını, ayrıca zararlı alışkanlıklar ve davranış bozukluklarının arttığını fakat otoriter aile tutumlarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Wang ve Holcombe (2010), ortaokul kademesindeki öğrencilerin okul ortamı, okula bağlılık ve akademik performansa ait algılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri

araştırmada, öğrencilerin sosyal okul ortamlarının (özerlik, öğretmen tutumu, hedefler ve münakaşa) ve güdeleyici okul niteliklerine ait algılarının, okula bağlılık seviyeleri üzerinde belirleyici olduğu savunmuşlardır. Bununla birlikte okul çevresi ve okula bağlılık seviyelerinin de akademik performansa yön verdiğini vurgulamışlardır. Ayrıca ortaokul kademesindeki öğrencilerin okul çevresi ile ilgili algılarının, akademik performanslarını okula bağlılık vasıtasıyla etkilediğini ifade etmişlerdir.

Dotterer ve Lowe (2011), sınıf niteliklerinin (eğitimin yapısı, sınıf atmosferi, öğretmen-öğrenci davranışları), akademik performansı, psikolojik ve davranışsal okula bağlılık vasıtasıyla yordadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, sınıf niteliklerinin okula bağlılığı ve okula bağlılığın da, akademik performansın yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Hirschfield ve Gasper (2011), okula bağlılık ile çocuklar arasında suça eğilim arasındaki bağlantıyı inceledikleri çalışmalarında, okula bağlılığın öğrencilerin suça eğilim göstermeleriyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu ve duyuşsal ile davranışsal okula bağlılık boyutlarının, okul içinde ve okul haricindeki suç eğilimlerini azaltmaya destek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, davranışsal olarak okula bağlanamama unsuru ile öğrencilerin okul içinde ya da okul haricinde uygun olmayan tutum ve eylemler göstermesi arasında ilişki mevcuttur.

Fall ve Roberts (2012), sosyal yapı, kendini tanıma, okula bağlılık ve okulu bırakma arasındaki bağlantıyı inceledikleri çalışmalarında, okula bağlılığın akademik performansı yönlendirdiğini, ayrıca okulu bırakma olasılığını da azalttığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra aile yardımının okula bağlılık ve akademik performans ile arasında olumlu anlamda, okulu bırakma ile de olumsuz açıdan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Okula bağlılık seviyesi ve akademik performansın da, okul u bırakma olasılığını öngörmede çok kıymetli bir yerinin olduğunu ifade etmektedirler.

Gemici ve Lu (2014), parçalanmış ailelerin yetiştirdiği çocuklarının duyuşsal boyutta okula bağlılık seviyelerinin diğer ailelerin çocuklarına oranla azaldığını, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde yetişen çocukların, duyuşsal bağlamda okula bağlılık seviyelerinin de buna paralel olarak yüksek olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında, part-time bir iş ile meşgul olan öğrencilerin okula bağlılık oranlarının, daha fazla olduğunu ifade etmekte ve okula bağlılık seviyesi yüksek olan öğrencilerin de liseyi bitirme oranları, okula bağlılık seviyesi düşük olan öğrencilere nazaran, daha yüksek görüldüğünü belirtmişlerdir. Okul nitelikleri, lise öğrencilerinin okula bağlılık



seviyelerini çok fazla etkilememektedir. Okula bağlılık, çoğunlukla fertlerin öz geçmişi ile alt yapısından yönlendirmektedir (Gemici ve Lu, 2014).

### **2.3.Örgüt İklimi ve Okul İklimi Kavramları**

Örgüt iklimi kavramına zemin oluşturan ilk çalışmalara 1930 ve sonrasında rastlanılmış, bu çalışmalara şahıs temelli değil, topluluk temelli (toplumsal iklim, grup hareketleri) değinilmiştir (Argyris, 1957; Lewin, Lippitt ve White, 1939). Örgüt iklimi kavramının yaygınlaşması ve örgüt içinde buna ilişkin araştırmaların ortaya çıkması ise 1960 ve sonrasına denk gelmiştir. (Şişman, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Fakat örgüt iklimi sahasındaki kayda değer fikir alışverişleri ve örgüt iklimi kavramına ilişkin analiz ve değerlendirmelerin ortaya çıkması 1970 yılı sonrasına tekabül etmiş (Ehrhart, Schneider ve Macev, 2014); örgüt içerisinde bulunan fertlerin tavırlarını biçimlendirdiğinden dolayı yaygın bir çalışma sahası ortaya çıkmıştır (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011).

Okul iklimi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul içindeki pozisyonlarını biçimlendiren ve bir eğitim kurumunu başka eğitim kurumlarından farklı yapan kurum içindeki fonksiyonların tamamıdır. Okul iklimi, eğitim kurumunun kişilik yapısıdır diye de düşünülebilir. Okula ait olan iklim özelliği, sınıf içi iklim özelliğini de şekillendirir. Öğrenim görenler, eğitim aldığı eğitim kurumunun iklim havasını teneffüs eder (Çelik, 2002). Okul iklimi okul içindeki fertlerin yaklaşım ve bakış açılarıyla büyük oranda ilgilidir.

Örgüt iklimi, fertler için karakter hangi kavramı karşılıyorsa, örgüt için de iklim aynı ifadeyle örtüşmüş olup, örgütün karakter yapısı biçiminde yansıtılmış (Halpin ve Croft, 1963, s.1) ayrıca farklı biçimlerde açıklık getirilmeye gayret edilmiştir. Açıklama getirilen tanımlardan bazılarının da örgüt iklimi olarak, örgüt fertlerinin örgüt içindekileri ne şekilde algıladığı ve yansıttığı ile bağlantılı psikolojik tabanlı bir olgu çerçevesinde açıklanmıştır (Ertekin, 1978). Diğer bir tanımlamadaysa örgüt içindeki fertlerin, o örgütteki mekanizma, uygulanabilirlik ve genel iklimi ifade etme yöntemi biçiminde bahsedilmiştir (Şişman, 2014). Bütün tanımlama yöntemlerinden anlaşılacak üzere örgüt iklimi kavramının, örgüt içindeki farklı fonksiyon ve işleyişlerin fertler yönünden algılanış biçimi açısından farklılaştığı, bu algılama biçimlerinin örgüt içindekilerin

yaklaşımlarını şekillendirdiği, bu sebeple eğitim kurumları yönünden çok değerli olduğu ifade edilebilir.

Okul iklimi, yöneticilerin, öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerin yönlü etkileşimin ve dayanışmanın ne yönde ilerlediği, okul içindeki mekanizmanın fertler açısından nasıl algılandığını belirten güven, yaklaşım ve normlar toplamı biçiminde açıklanmıştır (Welsh, 2000). Bu sebeple okul iklimi, okula ait karakter veya okulun içinde barındırdığı unsurları çerçevesinde incelenmekte (Halpin, 1966); fertlerin okulla ilgili herkesin paylaştığı duygu ve düşüncelerin lanse edilmesi olarak ifade edilmiştir (Şişman, 2014). Sonuç olarak okul ikliminin akla getirdiği algılar, fertlerin okulda bulunduğu tecrübelerine dayanmakta, örgüt içindekilerin etkileşimleri, eğitime ve öğretime bakış açılarını, örgüte ait donanımları, normları ve amaçları aksettirmektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Bu sebeple okul iklim özelliklerinin, okulda bulunan fertlerin örgüte ait davranış sergilemede ciddi dokunuşlarının mümkün olduğu anlaşılmakta; böylelikle okulda bulunan iklim hususlarının çözümlenmesi önem arz etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Ertekin ise “örgüt ikliminin, örgüt kültürüne kimlik kazandırılmasını sağlayan, fertlerin davranışlarını biçimlendiren ve onlar açısından algılanabilen, örgüte hakim olan tüm unsurlar bütünüdür” (Parlak, 1990, 24). Varol örgüte ve çevresine egemen durumda ki, iklimsel özelliklerinin kavranması açısından önemle bu unsurlara bakılabileceğini ifade etmektedir: 1) İnanç, samimiyet ve samimiyet kavramlarının niteliği, 2) Şeffaflık, içtenlik kavramlarının niteliği, 3) Yardım etme ve yardıma meyilli olma kavramlarının niteliği, 4) Katılımcı olma ve katılıma meyilli olma kavramlarının niteliği, 5) Doyum sağlama ve umut etme kavramlarının niteliği. Örgüt fertleri ilişkilerinde bu tarz kavramlar düşünen ılımlı örgüt iklim çevresinde olumlu çalışan davranışları ve etkileşimle birlikte maneviyat, motivasyon ve örgüt dışı bireylerle olumlu bağlantılar kurulabilecektir. Olumlu olmayan iklim yapısında, kurallara boğulmuş örgüt çevresi, bunu takip eden hiyerarşiyi ve akabinde engellenmiş etkileşim ağı, demokratik olmayan yönetim şekli ayrıca verimsiz bir işe bakış biçimi ortaya çıkacaktır (Vural, 2003, 176-177). Herkese hitap eden örgüt iklim yapısı, kurum içinde bulunanların örgüt içi amaçlarla kucaklaşmasını, amaçlara sarılmasını ve örgütsel kuralları benimsemesini sağlamasının (Genç, 2004:136) yanında kurumu paylaşanların memnuniyet duydukları bir örgüt yapısı bu paydaşlardan fazla verim alınmasına imkan sağlayacaktır.

Dickson ve arkadaşlarınca yürütülen bir çalışmada örgüt iklim yapısının etkililiğinin, örgüt içindeki fertlerin örgütle ilgili ne derece de uyumlu olduklarının seviyesine göre biçimlendiği sonucu meydana koymuştur (Dickson vd., 2001). Demirel (1997)'in yürüttüğü bir çalışmada örgüt fertlerinin yöntem seçme ve hedef belirlemeye yardım sağladıkları, karşılıklı içten ve samimiyet ortamının oluşturulduğu, içtenlikle kurulmuş bir havanın teneffüs edildiği bir iklimi barındıran örgüt gücünün başka örgütlere nazaran çok fazla ve pozitif yönde seyrettiği belirlenmiştir. Topçu (1998)'nun yürüttüğü araştırmanın neticesindeyse, okul örgüt tiplerinden kapalı iklim türünden açık iklim türü yönüne bakıldıkça hem kurucu müdür ve öğretmen tutumlarında hem de öğrencilerin motivasyon ve tutumlarında artı düzeyde ilerlemelerin yaşandığı saptanmıştır (Topçu, 1998, 147). Peker (1978)'in yürüttüğü çalışmada da okulun örgütsel iklimi, kapalı türden açık türe ilerlendikçe öğrencinin başarı durumunun olumlu yönde arttırdığı gözlenmiştir (Çelik, 2000, 150).

### **2.3.1.Örgüt Kültürünün Oluşum Süreci**

Örgüt kültür yapısının şekillenmesinde farklı unsurların katkı sağladığı ifade edilebilir. Bahsedilen şekil alma aşamasında örgüt yöneticilerinin çok büyük paylarının olduğu gözlenmiştir. Netice olarak yöneticiler alan yazında var olan felsefi, ideolojik yapılarla sınırlandırılmadığından kendilerinde var olan değer ve beklentilerini inşa edecekleri örgüt çevresinde katkılarının olması gayet olağandır (Terzi, 2000).

Örgüt kültür yapısının oluşum süreci yalnızca yöneticilerin katkısı ile kısıtlı değerlendirilmemelidir. İş görenler de, örgüt içinde kişilik yapılarını yansıtan değerler ile normlardan meydana gelen başka bir kültürel alan yaratırlar. Örgütsel kültürün ilerlemesi iş görenlerin bir arada olmasının neticesidir (Başaran, 1991).

Örgütsel kültür yapısı birbirinden farklı seçeneklerle meydana getirilebilir. Fakat çoğunlukla aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır (Doğan, 1997:63-64):

- İlk basamakta, yalnız bir fert, örgütün ya da işletmenin yöneticisi, yepyeni bir teşebbüs girişiminde bulunur.

- İkinci basamakta, kurumun yöneticisi bir veya daha fazla kilit bireyi kuruma davet eder ve fikirlerini grupta bulunanlarla istişare eder. Bahsedilen fertler, kurum yöneticilerinin görüş ve düşüncelerini paylaşırlar. Bütün grupta bulunan bireyler

bahsedilen görüşü olumlu ve kıymetli kabul ederek, az da olsa riskli bulduklarına, süreç, maddiyat ve performans kaybını karşılayacağı kanaatindedirler.

- Üçüncü basamakta, yöneticinin organize ettiği grupta bulunan fertler, kurum için teçhizat, arsa, parasal destek vb. sağlamaya gayret eder.

- Sonuncu basmaktaysa, birçok birey örgüt içine katılır ve örgütün kültürel öyküsü yapılanmaya başlar.

Anlaşıldığı üzere, örgüt yöneticisinin örgütün kültür yapısını belirlemede ki payı oldukça fazladır. Bunun nedeni ise yöneticinin, önceliğinin kendi değerleri ve bu değerlere yakın tutumları barındıranları toplamak üzere gayret göstermektir. Bahsedilen bireyler de yöneticiye destek sağlarken kendi kabullendikleri değerlerle diğerlerini etkilemekte ve diğerlerini de bu inançları benimsemeye direkt ya da dolaylı yünden mecbur bırakmaktadırlar. Bu sayede, ilk defa halka açılan örgütsel kültür yapısı biçim almaya hazırlanmaya, örgüte ilk defa dahil olan kişilerle de değişiklik göstermeye başlamışlardır. Böylece örgüte dahil olan her fert, bahsedilen kurumda farklı değerlerin ortaya çıkmasına destek olmaktadır. Bahsedilen destekse, örgüt kültür yapısının beklentilerini direkt veya dolaylı yünden pozitif ya da negatif olarak etkileyecektir.

Örgütün kurucusunun kültürü yapılandırmadaki katkılarının bu denli kısıtlı olduğu da düşünülmemelidir. Örgütün içinde bulunan iş görenler açısından kanıksanacak, onları yönlendirebilecek, kolayca silinemeyen aynı zaman da süreklilik arz eden değerler yöntemi meydana getirmesi bahsedilen değerleri hayata geçirecek ve iş görenlere örnek olacak, onları işe adapte edebilecek roller oluşturabilmesi, çalışanların ekip içinde hareket edebilmesi, beraberlik, aidiyet hissini yaşatarak aralarındaki mesafeleri azaltmalarına destek olmak hedefiyle de örgüt içinde merasimlerin olması ve örgüte ait vazgeçilmez inançların gelecek kuşaklarında faydalanabilmesi adına örgütteki örnek modellere uygun efsaneler meydana getirmesi kurum yöneticisinin örgütün kültür yapısını biçimlendirme aşamalarındaki görevlerini içermektedir (Alganer, 2000).

Örgütün kültür yapısı belirlendikten sonra yapılması gereken oluşturulan bu yapının gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Bilhassa bahsedilen aktarma işinin örgüt içinde yer alan insan kaynakları departmanının ele alarak yapının gerek gerekse kuvvetlendirilmesinde çok fazla değere sahiptir. Mesela, iş görenlerin belirlenmesi, iş bölümlerine göre sorumluluklar verilmesi, başarılarının belirli kriterler baz alınarak saptanması, ödüle dönük uygulamaların var olması, devamlı öğretim ile işte

uzmanlaşma sağlanması, kademe ilerlemeleri, kuruma yeni başlayanların kurum kültürüne adapte olabilmelerini, kültür yapısına destek verenlerin maddi ve manevi olarak ödüle layık gösterilmeleri, kültür yapısına ters olanların ve olumsuzluk yaratanların da ceza sistemi içinde değerlendirilmelerine imkan sağlar (Gumuş, 1995). Öteki taraftan, örgütün kültür yapısı iş görenlere toplumsallaşma çerçevesinde; hikayeler, gelenekler, simge ya da örgütü yaşatan dil yapısı ve buna benzer unsurlarla aktarılabilir.

### 2.3.2.Örgüt İklimi Türleri

Örgüt ikliminin türleri farklı taraflardan ayrıştırılsa dahi örgüt türleri kendi içlerinde açık sistem ve kapalı sistem adları altında iki grupta incelenebilir. Davranışçı yaklaşımclar tarafından çok fazla savunulan örgütsel iklim tipi açık sistem olanıdır. Bahsedilen iklim; astlarla samimiyet içinde olma, iletişim sürecinde şeffaflık, anlayışlı ve motive edici liderlik, çalışanların özerk davranabilmesi, yüksek verim sağlama hedeflerini barındırabilme gibi unsurları içermektedir. Bahsedilen iklim türünün tam tersini karşılayan kapalı veya gözdağı içerikli iklim yapısında emredici yöneticilerin despot muameleleri neticesinde meydana gelen ast üst ilişkisine çok fazla uyum sağlama yatkınlığı, birebir teftiş etme ve katı mesuliyet anlayışı üst seviye verimliliğe ulaşılmasının önünü kapatmaktadır (Can, 2002, 230-231). Eğitim kurumlarında ki örgüt iklim yapısı da açık ile kapalı alanlar türlerinde farklılık sergilemektedir.

Açık iklim yapısında bulunan eğitim camiası daha içten, yakın münasebetler kurabilmekte ve öğretmenler bu etkileşimden memnuniyet duymaktadır. Eğitim kurumlarında açık iklim yapısının etkili olması, kurumun etkililiğine de katkı sağlamaktadır (Bucak, 2002, 15).

Örgüt iklimi tipleri, örgüt bilimcilerce farklı şekillerde kategorize edilmiştir. Halpin ve Croft, eğitim kurumlarında örgüt iklimi kavramı incelemelerinde altı farklı örgüt iklim türü belirlemişlerdir. Altı örgüt iklim türü ile içerikleri aşağıda yer almaktadır (John ve Taylor, 1999:32):

1. *Açık İklim*: Yöneticiler ve çalışanlar uyumludur. Örgüt içerisinde tartışma ve çekişme yok denecek kadar azdır. Çalışanlar dostça olan iletişimlerinden memnundur fakat çok samimi davranma gereksinimi duymazlar. Fertlerin iş memnuniyeti fazladır. Liderler ve örgüt çalışanları buldukları kurumdan onur duyarlar.

2. *Bağımsız İklim*: Örgütte bulunanların moral ve motivasyonu açık iklimin tipine oranla daha mütevazı olsa da yüksek kabul edilebilecek bir seviyededir. Bağımsız iklim, toplumsal doyum ile toplumsal ihtiyaçları ilk planda tutar. Kurum içerisinde ufak baskıcı topluluklar mevcuttur fakat bu grupla uyum içerisinde olmaya engel görülmemektedir. Çalışanların kırtasiyecilik gerektiren işlerle uğraşmasının önü kapatılmıştır.

3. *Kontrollü İklim*: Görev bu iklim tipinde en önemli unsurdur. Çalışanların morali açık iklim tipine nazaran alt seviyededir. Çalışanlar dostça ilişkiler içerisinde olmazlar. Yardım etme duygusu ve ilgili olma hayli düşük seviyededir. Lider etkin ve otoriter biçiminde adlandırılır.

4. *Samimi İklim*: Gerek iş görenler gerekse lider dostça etkileşimler kurabilir. Toplumsal ihtiyaçların telefı edilmesi ilk adımda öne çıkar. Çalışanların motivasyonu normal seviyededir. Lider çalışanlarına neşeli bir ev ortamı tablosu gösterir.

5. *Babaerkil İklim*: Babaerkil iklim türünde lider gerek iş görenleri gözetebilmek, gerekse toplumsal ihtiyaçlarını gidermeyi arzular, fakat iki isteğinde de başarı sağlayamaz. Bu iklimin türü kapalı iklimin türüne benzerdir. İş görenler uyumlu değildir. Dostluk ilişkileri zayıftır. Yönetici her şeye hakim olması zihniyetindedir ve her yerde bulunması gerektiğini düşünür, gözlemler ve kontrolü elden bırakmaz.

6. *Kapalı İklim*: Nihai olarak kapalı iklim türünde, örgütün içinde fazlaca tartışma ve münakaşa mevcuttur. Bu sebeple çalışanların moral ve motivasyonu, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimi ilişkiler bayağı alt seviyededir. Yönetici otoriterdir ve çalışanların iş konusunda yeteneklerini sergilemelerine müsaade etmez. Verimlilik ön plandadır fakat uygulama sahasında verim çok düşük seviyededir.

Örgütsel iklimi türlerinin açıklanmasında istifade edilen kriterlerden biri de yöneticilik vasıflarıdır. Litwin ve Stringer'in (1968:98-99) araştırmaları neticesinde derlediği yöneticilik vasıflarına göre değişkenlik arz eden örgüt iklim türleri aşağıda yer almaktadır:

1. *Otokratik Yapılı İklim*: Kurumu yönetenler, resmi mevcudiyetin sürekliliğinin altını çizerler. Örgütte bulunan fertlerinin pozisyonları belirlenmiş işle ilgili tanımlar açık bir biçimde netleştirilmiştir ve çalışanlar böyle bir çerçeve dahilinde görevleri ile ilgili olarak tam performans sergilemek zorundadırlar. Ciddi tutum, otorite ve statü çoğunlukla ön plandadır. Tüm yönetim sınıflarında pozisyonun gerektirdiği emir uygulanır ve örgütsel kuralları ihlal edenlere ceza verilir. İletişimi dikey şekilde

resmiyet içerisinde ve yalnızca iş hususlarında sürdürülür. Böylelikle bir iklimin türünün örgüt içinde mevcudiyetinin neticesinde iş görenler biçimsel duruma tepkisini belirtir ve otoriteyi temsil eden durumlara karşı saldırı üst düzeylere ulaşır. Bunun neticesinde iş memnuniyeti düşük olacaktır.

2. *Demokratik Yapılı İklim*: Burada iklimin tipine, gayriresmi bir yapı hakimdir. Gruba bağlılık, ekip halinde çalışma, işbirliği örüntüleri örgütü çevreler. Yönetici de bu örüntüleri kendi davranış ve düşünceleriyle bütünleştirir. Tüm kademelerde kararlara etkin katılım mevcuttur. Cezanın yerini yardımlaşma ve cesaretlendirme alır. Kişisel gelişim özel olarak desteklenir. İş görenlerin kaynaşmaları amacıyla ekip görüşmeleri yapılır. Bahsedilen iklim türü örgütün fertleri etrafında birlik olma ve beraber hareket etme olgularını vurgular. Fertlerin etkileşimlerinin önemi işlerin öneminden daha fazla desteklenir. İş motivasyonu yüksek seviyedeysen etkililik normal seviyededir.

3. *Başarıya Yönelik İklim*: Burada ki iklim türünde verimliliğin fazla olmasına önem verilmektedir. Çalışanların bireysel amaçlarını belirlemesi ile çıktılar neticesinde mesuliyet alabilmesi açısından desteklenir. İdare yönünden farklı fikirler ve daha önce tecrübe edilmemiş girişimler özendirilir. Karşılaştırma yapılarak dönüt alma ile hedeflere ulaşan yol devamlı olarak analiz edilir. Kusursuz başarı amacıyla mükafat alternatifleri onaylama ve tasdiklime, ücret artışı veya kariyerde yükseltme yolları tercih edilir. Çalışanların yardımlaşma konusunda birbirlerini desteklemeleri arzu edilir ve gayri formel iletişim ağı kullanılır. Bahsedilen iklim türünde performansı artırma devamlı vurgulandığından dolayı iş görenlerin sürekli elinden gelenin fazlasını yapma girişiminde bulunacakları varsayımı hakimdir.

### **2.3.3.Örgüt İkliminin Boyutları**

Örgüt yönetiminin psikolojik yönüyle alan yazında farklı sayıda örgüt iklimi boyutu saptanmıştır. Örgüt iklimi; üzerinde çalışılan iş koluna, örgüt içindeki pozisyona, iş görenlerin eğitim seviyesine, yöneticilerin seçilme yöntemine, politik yöntemlere ve bütün sosyal yapılara göre farklılaşan bir özellik göstermektedir (Baransel, 1996: 33). Örgütün karakterini kazandıran, örgütte bulunan fertleri biçimlendiren ve örgütte bulunan fertlerin her birinin değişik şekilde algıladığı örgüt ikliminin boyutları hususunda çok değişik çalışmalar mevcuttur (Doğan, 2009: 8).

Örgütün psikolojik alanı örgüt ikliminin yapısını etkiler. Bu alan içerisinde kimi şahısların örgüt iklimini (alanını) çekilmez olarak ifade ettiklerini ve kurumu terk etmek istediklerini, kimilerinin ise “bu departta çalışmayı çok benimsedim. Çünkü içinde bulunduğum koşullar (alan) son derece eğlenceli” ifadelerine tanık oluruz. Bahsedilen anlatım bir örgüt içinde ya da örgütte bulunan belirli bir bölümde fertler içindeki etkileşimlerin profili hakkında bilgi verir. Bunun yanı sıra örgüt iklim yapısının ılımlı ya da katı olmasında farklı unsurların da payı olduğunu hatırlatmak uygun olur. Mesela; kademe atlama ve maaş dağılımı, örgütsel açıdan ve üniteler bazında yöntem belirleme sorumluluğunun pay edilmesi, işlerin yapısal özelliği, ısınma ve ısı, ışık ve buna benzer fiziki şartlar belirleyici olabilir. Bahsedilen bu koşullardan örgüt ikliminin farklı boyutları ile irdelenmesi geren bir kavramı ifade ettiği kolaylıkla söylenebilir. Diğer bir ifade ile örgütsel iklim çok boyutlu ve farklı faktörlerde meydana gelen bir kavramdır (Efil, 1996: 109).

Örgütsel iklimin farklı boyutlarda yapıya sahip olma özelliği bahsedilen boyutların değişik yazarlar açısından değişik özellikleri yönüyle analiz edilmesine yol açmıştır. Örgüt iklimi tanımının; sorumluluk alma, ödüllendirme, özerklik, güven verme, motivasyon, münakaşa gibi farklı boyutlar etrafında çözümlendiği ve değerlendirildiği gözlenmektedir (Gök, 2009). Alan yazında okul iklim unsurlarını ölçebilmek için değişik (ilkokul, ortaokul, lise) eğitim kurumu düzeylerine uygun olarak ayrıca değişik boyutlandırılmalı ölçeklere rastlanılmaktadır. Bu alandaki uygulanan ilk ölçeklerin okul çalışanları üzerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Mesela öğretmenlerin şahsi ve yönetenlerle olan iletişimlerini ifade etmeleri açısından Halpin ve Croft(1966; akt. Bursalıoğlu, 2012) öğretmenlerin faaliyetlerini gösteren ayrışma, ket vurma, motivasyon ve samimi olma şeklinde dört farklı boyut, yöneten davranışlarını ifade eden kendisini işe adama, anlayışlı olma, uzaktan izleme ve yakını takip edebilme şeklinde okul iklim yapısını tam olarak sekiz boyut etrafında ele alınmaktadır. Halphin ve Croft (1966; akt. Bursalıoğlu, 2012) Örgüt iklim yapısını açık iklim tipinden kapalı iklim tipine giden bir çerçevede betimlemişlerdir.

Örgütte bulunan fertlerin yapılan faaliyetlerle ilgili düşünceleri ve normları değerlendiren Litwin ve Stringer (1968) açısından geliştirilmeye çalışılan örgüt iklim anketinin örgütün yapı özelliği, yönlendirme, içtenlik, sorumlu davranma, bağlanma ile destek olma davranışlarını çalışanların iletişim şekillerini göz ardı ederek değerlendirmekteydi. Hoy ve Clover (1986) açısından ilköğretim kurumlarına yönelik



oluşturdukları “Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği” içinde bulunan üç tanesi öğretmenlerin davranışlarını ölçen profesyonel davranma, içtenlik, ilgisiz olma ve müdür davranışlarını ölçen diğer üç boyutsa destek olma, yönlendirici olma ve sınırlayıcı olma boyutlarından oluşan toplam altı boyut bulunmaktaydı. Tagiuri (akt.Anderson; 1982) çevre bilimi (fiziksel farklılıklar) toplumsal çevre (okulda bulunan fertlerin nitelikleri), toplum odaklı sistem (okulda bulunan etkinlik ile etkileşim bağları) ile kültürel değerlerin (öğreti örf-adet norm) iklimsel yapıları meydana getiren ana öğeler olarak saptamıştır. Perkins (2006) yönünden okul iklimi, eğitim çevresi, kişilerarası iletişim, fiziki çevre ile ruhsal durum birleşimi ile meydana gelir. Bahsedilen açıdan, ılımlı bir eğitim kurumu çevresinin oluşturulmasına ihtiyaç duyulacağı açıkça ortaya konmalıdır. Okulun dinamikliği konusunda yürütülen çalışmalar ılımlı okul çevresinin ne denli önemli olduğunu göz önüne sermekte aynı zamanda çoğu zaman ılımlı okul ikliminin, aktif öğrenme becerisinin meydana geldiği bir kurum iklimi olarak nitelendirilmektedir (Dietrich & Bailey, 1996). Doğru tanımlanan kurum iklimi kavramıyla ilintili görülen (Hoy & Feldman, 1987) sistemli aynı ölçüde resmi bir çevre, akademik performans açısından gözle görülür mükâfatlar, yaklaşımlarda şeffaflık, her iki taraf açısından güven duygusu barındıran ekip çalışmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Bütün bu görüşlerden yola çıkarak okul ikliminin boyutlandırılması konusunda alan yazında bir görüş birliğinden bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Başka bir araştırmada örgütün iklim yapısını sekiz farklı boyut çerçevesinde açıklayan Çetinkanat, handikap, motivasyon, içten olma ve ayrışma boyutlarını iş görenler yönünden, uzaktan izleme, yerinde denetim, işe odaklılık ve anlayışlı davranma boyutlarınıysa yönetenler yönünden irdelemiştir (Paknadel Çetinkanat, 1988: 19-21).

Davidson tarafından yapılan araştırmasında örgüt iklim yapısının boyut sayısını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmaları kıyaslayarak, birbiri içindeki ufak değişikliklere işaret etmiştir. Aynı zamanda araştırmasında örgüt ikliminin boyut biçimlerinin yanı sıra örgüt yapısının ne gibi kriterlere dikkat çekerek araştırma gerçekleştirilmesinin münasip bulunacağı hususunun da önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bahsedilen çerçevede en münasip çözümleme aşaması, örgüt yapısının tamamına mı, ünitelerine mi, çalışma topluluklarına mı ya da şahıslara mı uygulanmasıdır suali

örgütün iklimini belirleme çalışmaları açısından en önemli yaklaşımdır (Davidson, 2003: 207).

### **2.3.4.Örgüt İkliminin Belirleyicileri (UNSURLARI)**

Örgüt ikliminin ana unsurlarını değer, varsayım ile norm oluşturmaktadır. Öteki taraftan, bu kültür yapısının belirleyicileri olarak; seremoniler ve törenler, adetler (ritueller), hikayeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar yer alır.

#### **2.3.4.1.Değerler**

Örgüt içindeki tüm faaliyetlerin paydaş olarak inandığı ve benimsediği temel unsurlar, kurum kültürünü oluşturan çok değerli bir paydır. Kültür, bireylerin ortak benimsedikleri unsur ve görüş birlikleri ile meydana gelmektedir. Bahsedilen unsurların tamamı örgüt içindeki asıl değerler düzeneğinin temelini atmakta ve Schein'in (1985) de altını çizdiği üzere örgüt, bahsedilen bu düzeneği gerek içerdeki gerekse dışarıdaki motivasyon ile entegrasyon sorunlarında devreye sokmaktadır (Akıncı, 1998).

Örgüt yapılarında başka kültürel unsurların da örgütün asıl değerler ve görüşler birliğini belirlediği ve altını çizdiği ifade edilebilir. Bunun yanında bahsedilen değer öğeleri, işletmenin hedeflerini, yapmak istediklerini, prensiplerini lanse eder ve örgütün karakterini ya da yönetim anlayışı çerçevesinde de farklı yönlerden anlatılabilir (Şişman, 1994).Değer kümeleri işletme kültürüne ait başka unsurlara nazaran daha sadık kalan bir yapı içerir. İş görenlere çıkardıkları ürünün veya örgüt içindeki tutumlarını gerekçesi araştırıldığında da çoğunlukla bu tutumlara yön veren söz konusu değerlere erişilmektedir. Mesela, "açık kapı politikasının var olduğu" bir işletmede iş görenler dilediklerinde yöneticilerle birebir görüşme imkânı sağlayabiliyorlarsa, bahsedilen sistem işletmede güçlü bir iletişim ağının olduğunu ve bu durumun ayrı bir değer olarak kabul edildiğine işaret etmektedir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1998).

#### **2.3.4.2.Normlar**

Örgüt içindeki belirli toplulukların iletişimlerini belirler aynı zamanda davranışlarını biçimlendirir. Normlar, çoğunlukla inançların ifade edilmiş şeklidir ve belirli toplulukların tamamını kucakladığından dolayı ortak değerlerdir. Normlar,

işletme kültürün yapısında tutumlara yön veren, toplumsal düzene kurum kimliği kazandıran ve koruyan unsurlardır (Pehlivan, 2001). Çoğunlukla işletmedeki mevcut kuralları tanımlayan normlar, kimi zaman net bir biçimde ifade edilemez, kimi zamanda sözle anlatılmaya çalışılır. Fakat, işletmedeki bireylerin tutumlarını yönlendirmede büyük bir payı kapsamaktadırlar(Sabuncuoğlu ve Tuz, 1998).İşletmede bulunan iş görenlerin farklı şekilde davranmaları, normlarla ifade edilmektedir. Bundan ötürü normlar tüm işletmenin benimsediği ve beklenti içinde olduğu durumları içermelidir (Katz ve Kahn, 1977).

#### **2.3.4.3.Varsayımlar**

İşletmelerdeki, iş görenlerin davranışlarını, bunun sonucuyla beraber gün içindeki faaliyetlerinin ele alınabilen ürünlerini biçimlendiren en kuvvetli kültür unsurlarından varsayımlar da oldukça belirleyicidir. Varsayımlar işletmedeki bireylerin tutum, fikir, hissiyatlarını şekillendirerek, çalışanların örgüt kültürüne ait düşüncelerini iyi-kötü ılımlı-ılımlı olmayan ve buna benzer açılardan benimsemelerini sağlayan gerçeklerdir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1998; İpek, 1999).

Varsayımlar, o denli kuvvetli bir biçimde onaylanmışlar ki, kurumdaki görenlerin bunları yok sayma ihtimali dahi olmayabilir. Varsayımların başka bir niteliği de çoğunlukla bilinç dışı gelişmeleridir. Kurumdaki bireyler sahip oldukları varsayımları fark etmeyebilirler, onları irdelemek veya farklılaştırmak hususunda kendinden emin davranmayabilirler (Nelson ve Campbell, 1997).

#### **2.3.4.4.Seremoniler ve Törenler**

Seremoniler sıra dışı durumlardır. Seremoni durumlarının asıl tanımı, karşı tarafa bir ileti sunmak ya da şahsi hedeflere odaklanmaktır. Bahsedilen hedeflere kurum iş görenleri örgüt kültür yapısının oluşumlarını meydana getiren kahramanlar, mitler ile semboller aracılığıyla tebrikler alırlar. Dolayısıyla seremoniler, kültüre ait değer ifade eden normlar ile inançların hatırlandığı ve kuvvetlendirildiği durumları model olarak somutlaştırırlar. Seremoniler çoğunlukla, alışlagelmiş davranışları ifade eden törenlere yaslanmaktadır (Ozkalp ve Kirel, 2000; Celik, 2000).

#### **2.3.4.5.Semboller**

Örgütün kültürel yapısını benimsetmek adına düzenlenen maddi içerikli semboller, işletmelerin dizaynı ile dış çevresi, möbleler, müdür kıyafetleri, örgüt adına yapılan logolar, paketlenme şekilleri ve bunun gibi sembollerdir. Bahsedilen semboller çalışanlara neyin farkındalık yaratacağını, hiyerarşinin tepesindekiler açısından önemsenen denklik durumunu ve örgüte yakışır tutum örneklerini ( muhafazakâr, sert, paylaşımcı, fert odaklı, topluma dönük vb.) transfer eder (Taş, 1995). Örgütü ifade eden bu semboller kurum içinde farklılaşmanın meydana gelip gelmediğinin de faydalarına işaret eder. Bilhassa yalnızca bir işletmenin fiziki yapısı ya da kurumdaki bölümlerin ayrıntısı devamlı sembolik anlamda bir mesajı içermektedir denilebilir (Terzi, 2000).

#### **2.3.4.6.Adetler**

Adetler, devamlı gündemde olan ya da örgütlerin gün içinde ki işleyişlerinde tutumlardır. Bahsedilen bu tutumlar çoğunlukla kâğıt üzerinde değildir. Fakat "bizim kurumda işler böyle yürür" iletisini net bir biçimde iletirler. Kimi kurumlar iş görenlerin iletişim kurarken "Hanım" "Bey" kelimelerini tercih etmelerini arzularken, kimi işletmelerde hiyerarşik yapı gözetilmeden kurumun tümünün karşı tarafa ismini telaffuz ederek iletişim kurulmasını tercih etmeleri uygun görülür (Nelson ve Campbell, 1997).

#### **2.3.4.7.Hikâye ve Efsaneler**

Hikâye ile efsaneler kurum kimliğini oluşturma yönünden değerli görülen ve çoğunlukla kurumun geçmişteki tecrübelerini anlatan, ayrıca anlatılanlara zaman içinde bir şeylerde katılarak nesilden nesile devam eden kültürün önemli aktarıcılarıdır. Hikâyeler ve efsaneler, kurumun öncesi ile ve bugünü çevresinde bir iletişim ağına sahip olması açısından değerli görülür. Aynı zamanda kurum fertlerinin tutumlarını belirlemede de, hikâye ve masalların büyük bir paya sahip olduğu ifade edilebilir (Unutkan, 1995).

Gordon'a (1993) 'ın görüşü; hikâye ve efsanelerin, kültürel inançların aktarılmasına ve kalıcılık sağlanmasına destek olduğudur. Hikâyeler, kuruma ait özelliklerle ilgili düşünce yapısı oluştururlar. Mesela işletmenin genelinde yalnız çalışmayı veya grupla rekabet içinde olmayı amaçlayan hikâyeler çoğunlukta olsa, işletmeye ait inançlarda bu yönde bir ilerleme kaydeder (Akt. Celik, 2000:50).

Kurum yapısının vazgeçilmez unsurlarından birini oluşturan hikâyeler ile efsaneler, bilhassa işe alışma evresinde daha fazla değerlenmekte ve çalışanları pozitif anlamda motive etmektedir (Taş, 1995).

#### **2.3.4.8.Mitler**

Mit, sosyal yapının veya kurumun inançlarını, işleyiş biçimlerini betimleyen geniş bir ağ kümesidir. Kurumun inançlarına, yöneticilerine ya da alt-üst seviyesindeki bireylerle ilgili farklı durumlar ile efsaneler, belli bir süre sonra içeriği dolu bir iletiyi karşılayarak mit halini almaktadır. Ayrıca, işletmenin vazgeçilmez bir ögesi bir ya da daha fazla bireyin model tutumlarıyla faaliyete dönüşür ise bahsedilen faaliyet mit halini almaktadır. Mitlere olumlu anlamlar yanında olumsuz içeriklerde entegre edilebilmektedir. Ortada bir paylaşım söz konusu ise ve kurumu benimseme hissini kuvvetlendirdiklerinde mitler olumlu kabul edilmektedir. Tam tersi durumlarda, mitler, kurumu bölmeye ve birbirinden kopuk topluluklar oluşturmaya başladıklarında, yani parçalanmayı kuvvetlendirdiklerindeyse, olumsuz kabul edilmektedirler (Erdem, 1996).

#### **2.3.4.9.Dil**

Dilin, kişiler arası iletişim ağını kurmasının yanında, kültürel yapının da meydana gelmesinde çok büyük payının olduğu düşünülmektedir. Her ulusa ait ana dilin mevcut olması gibi, kurumlarında kendi içlerinde iletişim kurmaya yarayan bir dil yapısı mevcuttur. Kurum dilini yalnızca o kurumdaki iş görenler çözebilmekte ve telaffuz edebilmektedir. İş görenler bahsedilen dil yapısını kavrayarak, kültürü benimsediklerini kanıtlarlar. Bu sayede, kültürün süreklilik sağlamasına katkıda bulunmuş olurlar (Terzi, 2000). Bu açıdan her kurumun sadece o kuruma mahsus dili çerçevesinde; argo terimler, kinayeler, mecazi ifadeler, sloganlar, yazılı olmayan simgeler bulunmaktadır (Becerikli, 1999).

#### **2.3.4.10.Kahramanlar**

Kahramanlar önceden, kuruma oldukça faydalı girişimlerde katkı sağlamış ve bu girişimleri sebebiyle övgü almış, kurumun gücüne güç katmış bireylerdir. Kurum kahramanları, kurum yönünden istenen vasıfları taşıyan bireyler kabul edilerek

kurumlarda yalnızca bir kişiyle sınırlı kalınmayıp birden çok kişiden oluşabilirler. Bahsedilen kişiler yaşayan veya şu an hayatta olmayan fertler olabilirken, gerçek veya farazi fertlerinde olması muhtemeldir (Şişman, 1998). Kurum kahramanları, kurum iklimine katkı sağlayan, iş görenler açısından pozitif bir etki gücüne sahip ve kurum iklimini örgüt dışında da taşıyabilecek fertlerdir (Kozlu, 1986).

### **2.3.5.Örgüt İkliminin İlişkili Olduğu Kavramlar**

Örgüt iklimi bazen başka tanımlarla karşılaştırılmakta ve bunun sonucunda değişik anlamlar ortaya çıkmaktadır. Bahsedilen tanımlar da örgüt ikliminin içerikleri olarak algılanmaktadır. Bu tanımlar anlam ve içerik olarak benzer yapıda gözükse de aslında farklı nitelikler taşımaktadırlar. Aşağıdaki başlıklarda genelde örgüt iklimi adı altında incelenen tanımlar ifade edilmekte; örgüt iklimi kavramı ile benzer ve farklılıkları anlatılmaktadır.

#### **2.3.5.1.Örgüt İklimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi**

Her işletme kendine has yapıları barındırmaktadır. Örgüt kültürü kişilerin kişiliği karakter özelliklerini taşımaktadır. Kişilerin karakterlerinin tutumlarına yön vermesi kadar doğal olarak kurum içinde de paylaşılan tüm unsurlar örgüt içindeki faaliyetleri, düşünceleri ve tutumlara yön vermektedir. Bir kurumun kültür yapısı, çalışanların ve işverenlerin sorunlara nasıl çözümler bulduğuna, kurum dışındakilerle olan iletişime, diğer kurumlarla olan münasebetlere yaklaşımlarını belirlemektedir (Oden, 1997:3).

Örgüt kültür yapısı, kurumun niteliğinden oluşan özellikleri ve sosyal inançların bütünleşmesidir. Örgüt kültür yapısı, fertler açısından kabul edilen ve benimsenen, bir örgütü diğerlerinden ayıran bir oluşum olarak ifade dilmektedir. Örgüt kültür yapısının çalışanlar yönünden kuvvetli bir tesirinin olması hedeflerin ortak noktada belirlenmesi ve bu hedeflere erişilmesine dair gerekli koordinelerin oluşmasına destek olacaktır. (Berberoğlu, 2005:3-5):

Tanım açısından örgütsel kültür ile iklim kavramları değişiklik gösterse de aslında benzer yönlerinin de olduğu söylenebilir. Kültür ile iklim kurumun esas inançları ve amaçları yönünden çok önemli bir payı oluşturmaktadırlar. Örgüt kültür yapısı, faaliyetlerde devamlılık, örgüt içi tutum biçimlerinde entegrasyon oluşturur, bu sayede örgüt ikliminin meydana gelmesinde büyük bir etkiye sahiptir (Atay, 1998:7).

### **2.3.5.2.Örgüt İklimi ve Psikoloji**

Örgüt iklimini inceleyen çalışmalar irdelendiğinde, araştıranların bu terimi psikolojik ile örgüt iklimi çerçevesinde ayrı kavramlar olarak değerlendirildikleri anlaşılmaktadır. Psikolojik iklim, kurum bireylerinin kurum içi faaliyetleri algılama biçimi şeklinde açıklanırken, örgüt iklimi ise kurum bireylerinin örgüt ve dışındakileri benimseme düzeyinin göstergesi biçiminde ifade edilmiştir. Psikolojik iklim, kurum bireylerini kapsayan faaliyetlerin değerlendirilmesinde birlikte hareket etmeyi özendirir ve birlikte paylaşım yapan kurum fertlerinin bütünleşmesine ve koordine olmalarına yardımcı olur (Halis, 2000:79).

Psikolojik iklim araştırmalarının temelleri Lewin'in 1936 senesinde 'yaşam alanı' kavramını ortaya atmasıyla atılmıştır. Psikolojik iklim kavramı kişilere durumları değerlendirme, öngöründe bulunabime ve faaliyetlerin yararlılığını ölçebilme imkânı sağlar (Parker, 2003:390).

Koys ve DeCotiis' in 1991 senesinde bir araştırmalarında, psikolojik iklim terimini sekiz farklı nitelikte tanımlamışlardır. Bahsedilen nitelikler otonomi, bağlılık, güven, baskı, destek, tanınma, dürüstlük ile yenilik biçiminde ifade edilmiştir (Obel, 1999:6).

### **2.3.5.3.Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı**

Bireyler örgütlerin olmazsa olmaz belirleyicileridir. Herkes kendine ait şahsi bir hedef seçmektedir. Örgütler, bahsedilen hedeflerin neticesi olmakta ve aynı zamanda, bu hedeflere erişebilmek açısından birer köprü görevi üstlenmektedir. Bundan dolayı kurumlarda çalışan tutumları çok kompleks, yelpazesi geniş ve çok değişkenlidir. Çalışan-kurum iletişiminin niteliği ve kurumsal aktivitelerin arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğu yönünde saptamalar bulunmaktadır. Dolayısıyla kurum içi iletişimlerin niteliği artırılarak kurumsal etkinliğin oluşturulabilmesi düşünülmektedir. Böylece, şahsi ve kurumsal ihtiyaçları giderilmiş, çalışan ve yöneticiler arasında koordinasyon ve yardımlaşmanın olduğu kurumların sağlıklı bir örgüt yapısına sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Örgüt sağlığı teriminin bu yönde örgütsel davranış ile çalışma psikolojisi sahasında örgüt iklimi, örgütsel etkileşim ve örgüt kültürü terimleriyle bağlantılı olduğu ve bunların ayrılmaz bir parçasını oluşturduğu düşünülmektedir (Aytaç, 2003:4).

#### **2.3.5.4.Örgüt İkliminin Örgütsel Davranış Açısından Önemi**

Yönetim biliminin bugüne dek geçtiği aşamalar dikkate alınır, Taylor ile ortaya çıkan, Fayol, Weber ve Gullick ile süreklilik kazanan klasik örgüt işletmelerinin hedef tahtası, insana robot muamelesi yapan ve iş verimine odaklı bir sistem biçimini işaret etmektedir. 1900 ve sonraki yılların başında şahsi görüşler, faaliyetler, ekip çalışmaları, "Davranışsal Yönetim teorisi" olarak tanımlanmaya gayret edilmiş ve bahsedilen faaliyetler "Örgütsel Davranış" kuramının temelini atmaktadır. Bilhassa 1920 senesi sonrasında idarede insan ögesinin değerlendirilmesi araştırmaları, insanları idare etmede yeni yöntemler ve teknikler bulmaya sevk etmiştir (Aytaç, 2003:2).

#### **2.3.5.5.Örgüt İklimi ve İşgören Motivasyonu**

Bireylerin birbirinden ayrı gereksinimleri vardır ve farklı hedefler üzerinde yoğunlaşmaktadır. İklimsel ve çevresel faktörler iş görenlerin moral düzeylerini belirlemede çok büyük bir paya sahip bulunmaktadır. İşverenlerin çok azı tutumlarının ve liderlik vasıflarının buldukları iş çevresinin iklimini ve kurum fertlerinin moral düzeylerini ne derece etkilediklerinin bilincinde olmaktadır (Meyer, 1968:151).

#### **2.3.6. Okul İklimi İle İlgili Ulusal Düzeyde Yapılan Çalışmalar**

Türkiye'de araştırmacılar; okul ikliminin birçok yönünü farklı açılardan ve kavram ağı içeriklerinden incelemişlerdir. Ekşi, okul iklimi algılama ile endişe seviyelerini (Ekşi, 2006) , Arıman, öğrencilerin saldırganlığa meyilleri ile okul iklimi algılarını (Arıman, 2007) Omay, öğrencilerin okul iklimi algıları ile zorbalık fiilleri (Omay, 2008) Taşkiran, meslek liselilerin okul iklimi algıları ile mesleki beklentileri (Taşkiran, 2008) Karataş, okul yöneticilerinin etkinliği ve okul iklimi (Karataş, 2008) Karacaoğlu, öğretmenlerin okul iklimine dair fikirleri ve kaynaştırmaya ait davranışları (Karacaoğlu, 2008) Doğan, örgüt ikliminin boyutlarını ve okul zorbalığını (Doğan, 2011) Mansuroğlu, okul yöneticilerinin etik tutumlarının ve okul iklimine etkisini (Mansuroğlu,2012) incelemişlerdir. Ayık, örgüt kültürü ve okul etkililiğinin yansımalarını (Ayık, 2007) Çobanoğlu, örgütün kimlik yapısı ile etkililik kavramını (Çobanoğlu, 2008) Türker, etkililik aşamaları ve örgüt sağlığı kavramlarını (Türker,



2010) Alanoğlu, örgütsel öğrenme aşamalarıyla okul etkililikleri ile örgütsel vatandaşlık aşamaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır(Alanoğlu, 2014).

Literatürde okul ikliminin okul fertlerinin tutumlarını ve örgütte bulunmanın sonucunu araştıran birçok çalışma mevcuttur. Bahsedilen çalışmalardan kimisi, okul iklimi ve öğrenci performansı (Bektaş ve Nalçacı, 2013), örgütsel bağlılık (Korkmaz, 2011), örgütsel güven (Ayık ve Savaş, 2014), öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Altinkurt, 2014), işkoliklik eğilimleri (Yılmaz, Altinkurt ve Kesim, 2014) arasındaki ilişkileri de araştırmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Turan (1998)' in okul iklimine özgü olumlu yönetici tutumlarının ve öğretmenlerin okula bağlanmalarının pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu saptamaktadır. Bucak (2002) üniversitenin birinde yürüttüğü bir araştırma neticesinde, öğrencilerin okul iklimi algılarının normal seviyede pozitif yönde ilerlediğini saptamıştır. Karadağ ve diğerleri (2008) nezdinde yürütülen araştırma neticesinde, içten bir havanın mevcut olduğu bir atmosferi olan okullarda örgüt ikliminin olumlu havası ve örgütün gücü arasında üst seviyede ilişki saptanmıştır. Başka bir deyişle etkili kurumlar olumlu bir atmosferi barındırırlar. Kartal ve Bilgin (2009) nezdinde yürütülen araştırma neticesinde, zorbalık davranışlarını taşımayan öğrencilerin okul kültür algısının zorbalığa meyilli öğrencilere oranla daha pozitif olduğunu belirlemişlerdir.

Türkiye'de ki alan yazınında yürütülen okul iklimi çalışmalarında öğretmen ve müdürlerin okul iklim yapısını ne yönde algıladıklarını belirlemek için daha fazla çaba harcandığı yönünde ölçümlere ulaşılmaktadır. Bununla beraber okul iklim yapısının ilk ve ortaöğretimde kurumlarında bulunan öğrencilere uygun ölçüm yapan ya da uyarlama yapılmış ölçekler ortaya çıkmaktadır (Acarbay, 2006; Arastaman ve Balcı, 2013; Bugay ile diğerleri, 2015; Çalık ve Kurt, 2010). Buna rağmen üniversite düzeyi öğrencilere uyarlanmış okul iklim ölçeklerle karşılaşılmamıştır. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla bir ölçeğe gereksinim duyulmaktadır.

### **2.3.7. Okul iklimi ile ilgili uluslar arası düzeyde yapılan çalışmalar**

Okul iklimi kavramını konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında, yurt dışında bulunan araştıranlar çoğunlukla; karar verme yapıları ve örgütsel iklim yapısı (Brady, 1984) , örgüt iklimi ile okul sağlığı (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991), okul iklimi ile okul

kültürü (Gonder, 1994), ilköğretim kurumlarının okul iklimi algısı (Pashiardis, 2000), ilköğretim kurumlarının okul yöneticilerinin liderlik vasıfları ve okul iklimi arasındaki ilgi (Mendel, Watson, Macgregor 2002; Oyentunji, 2006), eğitimin iyileştirilmesi amacıyla okul ikliminin analiz edilmesi ve niteliğinin artırılması (Cohen, 2007), okul iklim yapısının farklılaştırılması ile eğitim (Gordon, Preble, 2011), öğelerini okul iklimi kavramıyla ilişkilendirerek araştırma yapmışlardır.

Örgüt fertlerinin ilgili oldukları çevre ile durumlarını ve inançlarını ölçen Litwin ve Stringer (1968) nezdinde ortaya konulan örgüt iklim anketi örgütün sistemi, özendirme, içtenlik, mesuliyet, sadakat ve destek olma gibi değerleri çalışanların hiyerarşik konumunu gözetmeksizin kontrol etmektedir. Hoy ve Clover (1986) tarafından ilköğretim kurumlarına özgü ortaya konulan “Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği’nde bulunan üç tanesi öğretmen tutumlarına ait profesyonellik, içtenlik, ilgi yoksunluğu ile yönetici tutumlarına ait olan üç maddeyse dayanak olma, yönlendirme ile sınır koyma maddelerinden oluşan altı öğeden meydana gelmektedir. Tagiuri (akt.Anderson; 1982) ise fiziksel alan, sosyal alan (eğitim kurumlarında bulunanlara ait çevre), toplumsal yapı (eğitim kurumlarındaki etkinliklerin bütünü) ile kültürün (değerler örüntüleri) iklimi meydana getiren ana öğelerin olduğunu ortaya koymaktadır. Perkins (2006) açısından da okul iklimi, eğitimin gerçekleştiği alan, insani etkileşimler, fiziki çevre ile psikolojik havanın bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir. Bundan dolayı, ılımlı bir okul çevresinin oluşturulması gayet tabii olmaktadır. Okul etkinliği kavramını araştıranlar ılımlı okul çevresinin önemini ifade etmekte ve çoğunlukla ılımlı okul iklim yapısının, öğrenmenin etkililik boyutunu da anlamlandırdığını ileri sürmektedirler (Dietrich & Bailey, 1996). Sağlıklı bir eğitim kurumunda (Hoy & Feldman, 1987) sistemli ve disiplinli bir ortam, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya dönük teşvikler, tutumlarda netlik, samimiyeti barındıran bir ekip çalışmasına ihtiyaç bulunduğunun önemini belirtmektedir. Bunlardan anlaşılacağı üzere okul ikliminin boyutlara ayrılmasında alan yazında ortak bir fikir birliği bulunmamaktadır.

Okul iklimi çalışmalarının genelinde okul iklimi kavramı, kurum müdürü ve öğretmenler ya da öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimleri konu olarak incelenmiştir. Bahsedilen çalışmalarda, öğretmenlerin ve kurum müdürlerinin fikirlerine de başvurularak okul ikliminde bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991).Fakat okul iklimi yalnızca kurum müdürleri ve öğretmenler açısından meydana gelmemektedir. Okul ikliminin açığa

çıkmasında kurum müdürleri ile öğretmenlerin yanında öğrenciler, okuldaki yardımcılarının ve velilerin de katkısı bulunmaktadır (Anderson, 1982; Tableman, 2004). Bahsedilenlerin tümü hem okul iklimine yön verir aynı zamanda okul ikliminden de payını almaktadır. Okul ikliminin bilhassa öğrencileri etkilediği çalışmaların çoğunda tespit edilmiştir (Anderson, 1982; Brand ve Felner, 1996; Hoy, 2003).

Bilhassa son yıllarda okul iklimi ve öğrenci performansı, prososyal davranışlar ile zorbalık etkileşimleri araştırmaların çoğunda yer almaktadır. Ancak okul iklimine ilişkin olarak geliştirilen ölçeklerin büyük bir çoğunluğunda okul iklimi, öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin görüşleri alınarak ortaya konmuştur (Halpin ve Croft, 1963; Hoy, Tarter ve Kotkamp, 1991; Kallestad, Olweus, & Alsaker, 1998). Okul ikliminin öğrenciler açısından ne yönde algılandığı ile öğrencileri ne ölçüde etkilediği yönünde yurtdışında kimi ölçekler oluşturulmuştur (Vessel, 1997; Brand ve diğerleri, 2003).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

#### 3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki farklılaşmayı ve bu farklılaşmanın seviyesini saptamayı hedefleyen araştırma modelleri için tercih edildiğinden bu tür araştırmalar için uygun bulunmaktadır (Tekbıyık, 2014; Karasar, 2006; Cohen, Manion ve Morrison, 2000). İlişkisel araştırmalarda yalnızca değişkenlerin eşgüdümlü değişimleri belirlenir. Eğitim araştırmacılarının karşılaştığı sorunlardan birisi bir değişkenin bağımsız bir şekilde diğerleri üzerindeki etkisini saptamaktır ki bu deneysel olmayan bir araştırmada oldukça önemli bir sorundur. Zira sıfır-sıralı korelasyonlar ders verici olmalarına karşın okuyucuyu yanlış etkileyebilirler. Zira değişkenler arasındaki ilişkilerde tesadüfi sonuçlar olması mümkündür. Bu sebepten bağımsız değişkenlerin tümünün bağımlı değişken üzerindeki net etkisini belirlemenin bir yöntemi de çoklu regresyon analizi kullanmaktır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Bu araştırmada öğrenci bağlılığı ve olumlu sosyal davranışlar ölçeklerinin alt boyutları bağımsız değişkenler olarak, okul iklimi ölçeğinin alt boyutları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Tarama modelleri, mevcut durumu var olduğu biçimde betimlemeyi hedeflemektedir. İlişkisel tarama modeli, tarama modellerinin içinde yer alır. Bu modelde, iki veya daha fazla sayıda değişken arasındaki farklılaşma ve bu farklılaşmanın derecesi belirlenir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada, okul iklimi, prososyal davranışlar ve okula bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Malatya ilindeki lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, seçkisiz örnekleme yöntemleri içerisinde bulunan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme

yöntemlerinde evren, örneklem yönünden yüksek düzeyde gözlemlenebilir (Büyüköztürk, vd., 2014)

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde 9-12. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 1406 ergen oluşturmuş fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 1321 veri ile değerlendirme yapılmıştır. Katılımcılar benzer sosyoekonomik düzeylere sahip, 14-18 yaş aralığında, 9-12 sınıfa devam eden 1321 öğrenciden (623 erkek, 698 kız) oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin tüm lise türlerinde (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi) öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşmasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler dâhil edilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler

Değişken	Gruplar	N	%
	<i>Kadın</i>	698	52,8
	<i>Erkek</i>	623	47,2
Cinsiyet	9	286	21,7
	10	557	42,2
	11	245	18,5
	12	233	17,6
Sınıfı	<i>Birlikte</i>	1263	95,6
	<i>Ayrı</i>	37	2,8
	<i>Ölü Anne</i>	5	,4
	<i>Ölü Baba</i>	16	1,2
Toplam		1321	100

Tablo.1’ deki veriler doğrultusunda; araştırmanın örneklemindeki ergenlere cinsiyetleri açısından bakıldığında, araştırmaya katılan ergenlerin çoğunluğu kadın olarak görülmektedir. Örneklemdaki ergenlerin %47,2’ si erkek iken, %52,8’ i kadınlardan oluşmaktadır.

Katılımcı ergenlere sınıf seviyelerine göre bakıldığında, araştırmaya katılan ergenlerin büyük bir çoğunluğunun 10. sınıfa devam eden öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer sınıf seviyelerinin de sayıca birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, örneklemdaki ergenlerin %21,7’si 9. sınıf, %42,2’ si 10. Sınıf, %18,5’ i 11. sınıf ve %17,6’ sı da 12. sınıf düzeyinde oldukları görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ergenlerin anne babalarının birlikte, ayrı, annesinin ve babasının ölü olup olmadığı durumlarına göre bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun anne ve babalarının birlikte olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların anne ve baba durumlarının %95,6’ sının birlikte , %2,8’ inin ayrı, % ,4’ ünün annesinin ölü ve %1,2’ sinin de babasının ölü olduğu belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), Doğan (2014) tarafından geliştirilen Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), ve Carlo ve Randall (2002) tarafından geliştirilen Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (OSDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Veri toplama formunda ise öğrencilerin şahsi ve aile özelliklerini tespit edebilmek amacıyla katılımcılara cinsiyet, sınıf seviyesi, anne babanın birlikte veya ayrı olup olmadığı ve sağ mı ölü mü olduklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

#### **3.3.1.Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)**

Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği geliştirme aşamasında öncelikle örgüt iklimi ile ilgili yapılan literatür incelenmesine dayalı olarak maddeler oluşturulmuş ve 30 maddelik bir madde havuzu ortaya çıkmıştır. Maddelerin geliştirilmesi aşamasında örgüt iklimi ile ilgili mevcut çalışmalar ve geliştirilen ölçekler üzerinde durulmuştur (Anderson, 1982; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Brand ve Felner, 1996; Hoy ve Sabo, 1998; Brand ve diğerleri, 2003). Bahsedilen incelemeler

neticesinde, okul ikliminde önemli ana unsurlar olarak ortaya çıkarılan destekleyici öğretmen davranışları, olumlu öğrenme ortamı, okuldaki kural ve beklentilerin açıklığı, başarı odaklık, akran ilişkileri, güvenli öğrenme ortamı boyutları temel alınarak bu boyutlara ilişkin maddeler geliştirilmiştir. Oluşturulan okul iklimi madde havuzundaki 30 maddeye ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar bu maddelerin her birini uygun, uygun değil ve nötr olmak üzere görüşlerini ve yapılması gereken diğer düzeltmeleri belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda 6 madde ölçekten çıkarılmış ve gerekli diğer düzeltmeler yapıldıktan sonra 24 maddelik bir Okul İklimi Ölçeği oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddelere ilişkin Türk dili uzmanlarının görüşleri de alınarak ölçek 22 maddeli olarak biçimlendirilmiştir. Böylelikle ölçeğin ön uygulama aşamasına geçilmiş ve ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 482 kişilik bir gruba ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla açımlayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görüldü. Bu üç boyutlu yapının geçerliğinin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulandı. Doğrulayıcı faktör analizi, belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıtlıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. Yapısal eşitlik modellemesi programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı Faktör Analizinin son yıllarda ölçek uyarlama ve ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Özer, 2005). DFA'ya ilave olarak, OİÖ'den elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Böylece OİÖ geliştirme aşamaları tamamlanmıştır. Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği 5'li Likert tipinde yedi olumsuz ve on beş olumlu olmak üzere toplam yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek, destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7 adet ters maddeden (13,14,16,18,19,21,22) oluşmaktadır.

### 3.3.2.Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (ÖBÖ)

Öğrenci bağlılığını ölçmek amacıyla (Doğan,2014) tarafından geliştirilen ölçek çalışması, Türkiye'nin çeşitli illerindeki bulunan farklı liselerin 9., 10., 11.sınıfları (220 öğrenci) ile ortaokulların 7. ve 8. sınıflarında (180 öğrenci) öğrenim gören 239'u kız (%60), 161'i erkek (%40) 400 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracını hazırlamak üzere alan yazını incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarını kapsayan bir 60 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Elde edilen taslak formunun anlaşılabilirliğinin test etmek için araştırma grubuna benzer bir gruba ölçme aracı uygulanmış ve gelen tepkiler doğrultusunda yeni düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerden 16'si olumsuz, 44'ü ise olumlu ifadeden oluşmaktadır. Taslak formda yer alan her bir madde, “Kesinlikle katılıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Emin değilim”, “Pek Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde adlandırılan ve 5'li Likert tipi dereceleme ölçeği yardımıyla derecelendirilmiştir. Olumlu ifadelerde cevaplar “Kesinlikle Katılıyorum”dan başlayarak 5'den 1'e doğru; olumsuz ifadelerde ise tersi kodlama ile puanlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bağlılığı ifade etmektedir.

Yapı geçerliğini test etmek için yapılan açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için örneklem uygunluğu ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Bu çalışmada tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .919 (>.60), Barlett Sphericity testi  $\chi^2 = 5004,522$  ( $p < .001$ ) olarak elde edilmiştir. Analiz çalışması için .50 faktör yük değeri benimsenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 31 maddelik 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak toplam varyansın %46,74'ünü açıklayan 3 faktörlü bir yapıdan oluşan 31 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki 7 madde ters olarak kodlanmaktadır.

Güvenirlilik çalışmalarında ise “Cronbach Alfa İç Tutarlık” katsayılarına bakılmış ve “davranışsal bağlılık” boyutu için .88, “bilişsel bağlılık” boyutu için .88 , “davranışsal bağlılık” boyutu için .81 ve ölçeğin tamamındaki alfa değeri ise .91 bulunmuştur. Çalışma grubundan alınan 62 öğrenciyle üç hafta arayla yapılan test-tekrar-test yöntemiyle ilk ölçüm ile son ölçüm arasında .77'lik bir korelasyon hesaplanmıştır. Kullanılan bir diğer güvenirlik yöntemi olarak “%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırmasında” alt grupla üst grup arasında anlamlı ( $p < .001$ ) bir farklılık bulunmuştur. Son olarak güvenirlik çalışması olarak “Madde Toplam Korelasyon”



analizi yapılmıştır. Analizde maddelerin buldukları faktörlerle arasındaki ilişki .43 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu durumda, Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliğinin uygun olmasının yanı sıra maddelerinin ayırt edicilik düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler neticesinde Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin ortaokul ve lise ergenlerinin “Öğrenci Bağlılık Düzeylerini” ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Bütün bunların yanı sıra, bu çalışmada Öğrenci Bağlılık Ölçeğine ilişkin elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik bulguları, araştırmanın yürütüldüğü örneklem çerçevesinde düşünüldüğünde ortaokul ve lise öğrencileri gibi geniş bir örnekleme kapsamı, birden çok ilde ve okul türünde yürütülmüş olması, hem ortaokul öğrencileri hem de lise öğrencileri ile kullanılabilecek bir ölçme aracı özelliği taşıdığını göstermektedir.

### **3.3.3. Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği (OSDÖ)**

Prososyal davranışları ölçmek amacıyla Carlo ve Randall (2002) tarafından ilk olarak üniversite öğrencileri için 23 madde olarak geliştirilen bu ölçek daha sonra genç ergenlerde de kullanılması için gözden geçirilerek iki maddenin daha eklenmesiyle 25 maddeye çıkarılmıştır. Kumru (2004) çalışmasında ölçeğin 23 maddelik formunu kullanmıştır. Her bir madde 5 dereceli ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ölçme aracı 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ergenlik döneminin başında ve ortasında olan gençlerle yapılan çalışmadan elde edilen Cronbach Alfa katsayıları her iki yaş grubunda sırasıyla kamusal alt ölçeği için .76-.86, duygusal alt ölçeği için .86-.82, özgeci alt ölçeği için .59-.80, itaatkar alt ölçeği için .80-.75, gizli alt ölçeği için .76-.84 ve acil durumlardaki prososyal davranış alt ölçeği için .71 ve .75 olarak bulunmuştur. Buna ilaveten alt ölçeklerin 2 haftalık test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları .54 ile .82 arasında değişmektedir. Ayrıca aynı çalışmada alt ölçekler ile sempati, başkalarının bakış açısını alma ve ahlaki muhakeme gibi kuramsal olarak yakın değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Dil becerisi, sosyal çekicilik ve kişisel sıkıntı gibi kuramsal olarak farklı kavramlarla alt ölçekler arasında ise ilişki bulunmamıştır. Bu durum ölçeğin ayırt edici geçerliği için bir gösterge olarak değerlendirilmiştir (Kumru ve diğerleri, 2004:115).

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 22.0 (Statistical PackageForSocialSciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verileri bulgulara ve yorumlara dönüştürebilmek amacıyla, frekans, yüzde, ortalama, varyans analizi, korelasyon analizi, çoklu regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin okul iklimi algıları, prososyal davranışları ve okula bağlılık düzeylerini saptamak için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, okula bağlılık ölçeği için aralıklar 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir. 5’li Likert tipi veri toplama araçlarında maddeler, okul iklimi ölçeği için: “(1) *Hiçbir zaman* ile (5) *Her zaman*” arasında derecelendirilmiştir. Okula bağlılık ölçeği için ise “(1) *Kesinlikle katılıyorum* ile (5) *Kesinlikle Katılmıyorum*” arasında derecelendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular verilmiş ve bulgulara dayalı olarak yorum yapılmıştır.

#### 4.1.Öğrencilerin Okul İklimi, Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranış Geliştirme Algıları

Tablo 3'te öğrencilerin okullarındaki okul iklimine, okula bağlılıklarına ve olumlu sosyal davranış geliştirme eğilimlerine ilişkin algılarına ait ortalama, standart sapma, skewness ve kurtosis değerlerine yer verilmektedir.

**Tablo 2.** Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ), Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (OSDÖ) ve Bu Ölçeklerin Boyutlarından Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
OIÖ	Destekleyici Öğretmen Davranışı	1321	2,99	0,89	,131	-,519
	Başarı Odaklılık	1321	3,51	0,82	-,388	-,349
	Güvenli Öğrenme Ortamları	1321	3,39	,741	-,131	-,470
OBÖ	Duygusal Bağlılık	1321	3,56	0,90	-,473	-,331
	Bilişsel Bağlılık	1321	3,65	0,87	-,573	-,148
	Davranışsal Bağlılık	1321	4,19	0,86	-,997	-,181
	Kamusal	1321	2,42	0,81	,688	,024
OSDÖ	Duygusal Özgeci	1321	3,71	0,82	-,291	-,651
	Acil	1321	3,43	0,96	-,303	-,481
	İtaatkâr	1321	3,76	0,94	-,507	-,384
	İtaatkâr	1321	3,89	1,02	-,644	-,475
	Gizli	1321	3,85	0,92	-,476	-,651

## 4.2.Öğrencilerin Okul İklimine Yönelik Algıları

Tablo 2' ye göre; öğrencilerin okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışı boyutuna ( $\bar{x}=2,99$ ) "Ara Sıra" düzeyinde, başarı odaklılık ( $\bar{x}=3,51$ ) ve güvenli öğrenme ortamları ( $\bar{x}=3,39$ ) boyutlarına "Çoğunlukla" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okullarının iklimine ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak, öğrencilerin öğretmen davranış boyutunun ortalamalarının "Ara Sıra" düzeyinde olması düşündürücüdür.

## 4.3.Öğrencilerin Okula Bağlılık Algıları

Öğrencilerin okula bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık ( $\bar{x}=3,56$ ) ve bilişsel bağlılık ( $\bar{x}=3,65$ ) boyutlarına "Biraz Katılıyorum" düzeyinde, davranışsal bağlılık ( $\bar{x}=4,19$ ) boyutuna ise "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin okula bağlılığına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Hatta davranışsal bağlılık boyutunun oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

## 4.4.Öğrencilerin Olumlu Sosyal Davranış Geliştirme Algıları

Öğrencilerin olumlu sosyal davranış ölçeğinin kamusal ( $\bar{x}=2,42$ ) boyutuna "Tanımlıyor" düzeyinde, duygusal ( $\bar{x}=3,71$ ), özgeci ( $\bar{x}=3,43$ ), acil ( $\bar{x}=3,76$ ), itaatkâr ( $\bar{x}=3,89$ ) ve gizli ( $\bar{x}=3,85$ ) boyutlarına "Beni İyi Tanımlıyor" düzeyinde, görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin olumlu sosyal davranışlara ilişkin algılarının üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değer +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ, OBÖ ve OSDÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilmesi ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabileceğine dair fikir yürütülmüştür. Yapılan basit doğrusal analizinde kayda değer bulgulardan biri de çok değişkenli uç değerlerin tespit edilerek veri setinden

temizlenmesidir (Pallant, 2015). Öğrenci görüşlerinin OİÖ, OBÖ ve OSDÖ ve boyutları arasındaki korelasyon analizi Tablo.3' te verilmiştir.

#### 4.5.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okulun Moral İklimine İlişkin Algıları ve Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3' te öğrencilerin okul iklimi, öğrenci bağlılık ve olumlu sosyal davranış eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.** OİÖ, OBÖ ve OSDÖ boyutlarının arasındaki korelasyon analizi

	1	2	3	A	B	C	A	B	c	d	e	f
1.Destekleyici	-											
Öğretmen Davranışı												
2.Başarı	,600**	-										
Odaklılık												
OİÖ 3.Güvenli	,327**	,368**	-									
Öğrenme Ortamları												
A.Duygusal Bağlılık	,602**	,542**	,396**	-								
B.Bilişsel Bağlılık	,341**	,355**	,239**	,457**	-							
OBÖ C.Davranışsal Bağlılık	,210**	,262**	,317**	,295**	,353**	-						
a.Kamusal	,057*	,050	-	,005	-,031	-,238**	-					
b.Duygusal	,181**	,197**	,091**	,189**	,175**	,223**	0,99**	-				
OSDÖ c.Özgeci	-	-,099**	,105**	-,041	-,029	,168**	-,526**	-,141**	-			
d.Acil	,150**	,177**	,078**	,170**	,207**	,241**	,050	,514**	-	-		
e.İtaatkar	,177**	,207**	,145**	,202**	,245**	,276**	,044	,527**	-,037	,563**	-	
f.Gizli	,177**	,196**	,122**	,201**	,273**	,356**	,003	,546**	,020	,568**	,581**	-

p<0,05; N= 1321

#### **4.6.Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi**

Tablo 3 incelendiğinde, okul iklimi ölçeğinin boyutlarından olan destekleyici öğretmen davranışı ile başarı odaklılık ( $r = .600$ ;  $p < .05$ ) arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Güvenli öğrenme ortamları ile destekleyici öğretmen davranışı ( $r = .327$ ;  $p < .05$ ) ve güvenli öğrenme ortamları ile başarı odaklılık ( $r = .368$ ;  $p < .05$ ) arasında anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, okul paydaşları arasında öğrencilere karşı destekleyici davranışların başarıyı olumlu yönde etkilediği ve okul ortamlarında güvenli öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamakla öğrenci başarısına katkı sağlanacağı çıkarımı yapılabilir.

#### **4.7.Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Okul İkliminin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi**

Öğrenci Bağlılığı Ölçeğinin alt boyutlarından duygusal bağlılık ( $r = .602$ ;  $p < .05$ ), bilişsel bağlılık ( $r = .341$ ;  $p < .05$ ) ve davranışsal bağlılık ( $r = .210$ ;  $p < .05$ ) ile okul ikliminin boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yine öğrenci bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından duygusal bağlılık ( $r = .542$ ;  $p < .05$ ), bilişsel bağlılık ( $r = .355$ ;  $p < .05$ ) ve davranışsal bağlılık ( $r = .262$ ;  $p < .05$ ) ile okul ikliminin boyutlarından başarı odaklılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Bağlılığı Ölçeğinin alt boyutlarından duygusal bağlılık ( $r = .396$ ;  $p < .05$ ), bilişsel bağlılık ( $r = .239$ ;  $p < .05$ ) ve davranışsal bağlılık ( $r = .317$ ;  $p < .05$ ) ile okul ikliminin boyutlarından güvenli öğrenme ortamları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu durumda okul ikliminin olumlu yapılarının özellikle öğrencilerin duygusal bağlılığına katkıda bulunduğuna, okul yönetiminin ve öğretmenlerin davranışsal olarak öğrencilere daha fazla model olması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

#### **4.8.Okul İkliminin Alt Boyutları ve Olumlu Sosyal Davranışların Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi**

Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin alt boyutlarından kamusal ( $r = .057$ ;  $p < .05$ ), duygusal ( $r = .181$ ;  $p < .05$ ), acil ( $r = .150$ ;  $p < .05$ ), itaatkar ( $r = .177$ ;  $p < .05$ ), gizli( $r = .177$ ;  $p < .05$ ) boyutları ile okul iklimi ölçeğinin boyutlarından destekleyici öğretmen davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken özgeci ( $r = -.083$ ;  $p < .05$  ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin alt boyutlarından kamusal ( $r = .050$ ;  $p < .05$ ), duygusal ( $r = .197$ ;  $p < .05$ ), acil ( $r = .177$ ;  $p < .05$ ), itaatkar ( $r = .207$ ;  $p < .05$ ), gizli( $r = .196$ ;  $p < .05$ ) boyutları ile okul iklimi ölçeğinin boyutlarından başarı odaklılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken özgeci ( $r = -.099$ ;  $p < .05$  ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin alt boyutlarından duygusal ( $r = .091$ ;  $p < .05$ ), özgeci ( $r = .105$ ;  $p < .05$ ), acil ( $r = .078$ ;  $p < .05$ ), itaatkar ( $r = .145$ ;  $p < .05$ ), gizli( $r = .122$ ;  $p < .05$ ) boyutları ile okul iklimi ölçeğinin boyutlarından güvenli öğrenme ortamları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken kamusal ( $r = -.091$ ;  $p < .05$  ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

#### **4.9.Öğrenci Bağlılığının Alt Boyutları ve Olumlu Sosyal Davranışların Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi**

Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin alt boyutlarından kamusal ( $r = .005$ ;  $p < .05$ ), duygusal ( $r = .189$ ;  $p < .05$ ), acil ( $r = .170$ ;  $p < .05$ ), itaatkar ( $r = .202$ ;  $p < .05$ ), gizli( $r = .201$ ;  $p < .05$ ) boyutları ile öğrenci bağlılığı ölçeğinin boyutlarından duygusal bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken özgeci ( $r = -.041$ ;  $p < .05$  ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin alt boyutlarından duygusal ( $r = .175$ ;  $p < .05$ ), acil ( $r = .207$ ;  $p < .05$ ), ), itaatkar ( $r = .245$ ;  $p < .05$ ) gizli ( $r = .273$ ;  $p < .05$ ), boyutları ile öğrenci bağlılığı ölçeğinin boyutlarından bilişsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken kamusal ( $r = -.031$ ;  $p < .05$ ) ve özgeci ( $r = -.029$ ;  $p < .05$  ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin alt boyutlarından özgeci ( $r = .168$ ;  $p < .05$ ), duygusal ( $r = .223$ ;

$p < .05$ ), acil ( $r = .241$ ;  $p < .05$ ), itaatkar ( $r = .276$ ;  $p < .05$ ), gizli ( $r = .356$ ;  $p < .05$ ) boyutları ile öğrenci bağlılığı ölçeğinin boyutlarından davranışsal bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülürken kamusal ( $r = -.238$ ;  $p < .05$ ) boyutu ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

#### 4.10. Öğrencilerin Okul İklimi, Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlarına İlişkin Algılarının Yordanma Düzeyleri

Okul iklimi ölçeğinin boyutlarından destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrenci bağlılık ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan çoklu regresyon analizi Tablo.4' te sunulmuştur.

#### 4.11. Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunu Yordama Düzeyi

**Tablo 4:** Okul İklimi Ölçeğinin Destekleyici Öğretmen Davranışları Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmir	Tolerance	VIF
Sabit	,492	,192	-	2,562	0,11	-	-	-	-
Duygusal Bağlılık	,541	,025	,551	22,010	,000	,519	,480	,760	1,315
Bilişsel Bağlılık	,069	,026	,068	2,654	,008	,073	,058	,718	1,392
Davranışsal Bağlılık	,023	,026	,022	,871	,384	,024	,019	,723	1,383
Kamusal	,042	,029	,038	1,466	,143	,040	,032	,692	1,444
Duygusal	,041	,031	,038	1,338	,181	,037	,029	,587	1,702
Özgeci	-,034	,024	-,037	-1,402	,161	-,039	-,031	,701	1,426
Acil	-,001	,027	-,001	-,050	,960	-,001	-,001	,567	1,763
İtaatkar	,010	,026	,012	,405	,686	,011	,009	,545	1,836
Gizli	,013	,030	,014	,450	,653	,012	,010	,504	1,985

$R = ,376$   $R^2 = ,372$   $F ( ) = 87,813$   $p = ,000$



Tablo 4' te okul iklimi ölçeğinin boyutlarından destekleyici öğretmen davranışlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları boyutu puanları ile öğrenci bağlılığı ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutu puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R= ,376$ ,  $R^2= ,372$ ,  $p<0,05$ ). Kaliteli bir regresyon modeli etmek amacıyla, bir regresyon modelinde çoklu bağımlılık (multicollinearity) analizine bakılmalıdır. Bu sebeple tolerans ve varyans etkileme faktörüne (VIF) dikkat edilmelidir (Akman, Özkan ve Eriş, 2008). Düşük tolerans ve yüksek VIF değerleri bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğuna işaret eder (Kalaycı, 2009). Tablo.4 incelendiğinde, okul iklim ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları boyutuyla öğrenci bağlılığı ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutları bağımlı değişkeni ile ilgili regresyon modelinde çoklu bağlantı sorununa rastlanılmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla tüm toleranslar 0,1 değerinden yüksek (Özgener ve Iraz, 2006) ve varyans etkileme faktörleri (VIF) 5 değerinden düşüktür (Bozic, 2007).Okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları boyutunun, öğrenci bağlılığı ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutlarının varyansının %40'ını yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\text{Okul İklimi Ölçeği}(DÖD)= ,492+ ,541 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(DB) + ,069 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(BB) + ,069 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(DAVB) + ,042 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Kamusal)} + ,041 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Duygusal)} + ,034 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Özgeci)} + ,001 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Acil)} + ,010 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (İtaatkar)} + ,013 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Gizli)}$$

#### **4.12. Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Başarı Odaklılık Boyutunu Yordama Düzeyi**

Okul iklimi ölçeğinin boyutlarından başarı odaklılığın, öğrenci bağlılık ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan çoklu regresyon analizi Tablo.5' te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Okul İklimi Ölçeğinin Başarı Odaklılık Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	$\beta$	T	P	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	1,200	,184	-	6,526	,000	-	-	-	-
Duygusal Bağlılık	,409	,024	,451	17,362	,000	,432	,393	,760	1,315
Bilişsel Bağlılık	,091	,025	,097	3,644	,000	,100	,082	,718	1,392
Davranışsal Bağlılık	,089	,025	,093	3,502	,000	,096	,079	,723	1,383
Kamusal	,031	,027	,030	1,116	,265	,031	,025	,692	1,444
Duygusal	,035	,029	,035	1,195	,232	,033	,027	,587	1,702
Özgeci	-,060	,023	-,071	-2,615	,009	-,072	-,059	,701	1,426
Acil	,013	,026	,014	,480	,632	,013	,011	,567	1,763
İtaatkar	,029	,025	,036	1,171	,242	,032	,027	,545	1,836
Gizli	-,001	,028	-,001	-,038	,969	-,001	-,001	,504	1,985

$R= ,328$   $R^2= ,324$   $F( )= 71,235$   $p= ,000$

Tablo.5’ te okul iklimi ölçeğinin boyutlarından başarı odaklılığın yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeğinin başarı odaklılık boyutu puanları ile öğrenci bağlılığı ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutu puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R= ,328$ ,  $R^2= ,324$ ,  $p<0,05$ ). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için tolerance ve vif değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Tablo.5’ e bakıldığında, okul iklimi ölçeğinin başarı odaklılık boyutuyla öğrenci bağlılığı ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutları bağımlı değişkeni ile ilgili regresyon modelinde çoklu bağlantı sorununa rastlanılmadığı belirlenmiştir. Okul iklimi ölçeğinin başarı odaklılık boyutunun, öğrenci bağlılığı ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutlarının varyansının %33’ünü yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, okul iklimi ölçeğinin başarı odaklılık boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\text{Okul İklimi Ölçeği}(BO) = 1,200 + ,409 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(DB) + ,091 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(BB) + ,089 \times \text{Öğrenci Bağlılığı}(DAVB) + ,031 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Kamusal)} + ,035 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Duygusal)} + -,060 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Özgeci)} + ,013 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar}$$

*Ölçeği (Acil)+ ,029×Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (İtaatkar)+ - ,001×Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeği (Gizli)*

#### 4.12.Öğrenci Bağlılığı ve Olumlu Sosyal Davranışlar Ölçeğinin Alt Boyutlarının Okul İklimi Ölçeğinin Güvenli Öğrenme Ortamları Boyutunu Yordama Düzeyi

Okul iklimi ölçeğinin boyutlarından güvenli öğrenme ortamlarının, öğrenci bağlılık ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan çoklu regresyon analizi Tablo.6' da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Okul İklimi Ölçeğinin Güvenli Öğrenme Ortamları Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	B	T	P	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	1,451	,180	-	8,075	,000	-	-	-	-
Duygusal Bağlılık	,271	,023	,331	11,775	,000	,309	,289	,760	1,315
Bilişsel Bağlılık	,019	,024	,022	,760	,447	,021	,019	,718	1,392
Davranışsal Bağlılık	,174	,025	,203	7,042	,000	,191	,173	,723	1,383
Kamusal	,002	,027	,002	,061	,951	,002	,001	,692	1,444
Duygusal	-,001	,029	-,001	-,024	,981	-,001	-,001	,587	1,702
Özgeci	,067	,023	,087	2,968	,003	,082	,073	,701	1,426
Acil	-,033	,026	-,042	-1,300	,194	-,036	-,032	,567	1,763
İtaatkar	,048	,024	,067	2,006	,045	,055	,049	,545	1,836
Gizli	-,032	,028	-,039	-1,133	,257	-,031	-,028	,504	1,985

**R= ,211 R<sup>2</sup>= ,206 F ( )= 39,033p= ,000**

Tablo 6.' da okul iklimi ölçeğinin boyutlarından güvenli öğrenme ortamlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeğinin güvenli öğrenme ortamları boyutu puanları ile öğrenci bağlılığı ölçeği ve olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin boyutu puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R= ,211, R<sup>2</sup>= ,206, p<0,05). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını

belirlemek için tolerance ve vif değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Tablo.6' ya bakıldığında, okul iklim leğinin güvenli öğrenme ortamları boyutuyla ğrenci bağlılığı leği ve olumlu sosyal davranışlar leğinin boyutları bağımlı değişkeni ile ilgili regresyon modelinde çoklu bağlantı sorununa rastlanılmadığı belirlenmiştir. Okul iklimi leğinin güvenli öğrenme ortamları boyutunun, ğrenci bağlılığı ve olumlu sosyal davranışlar leğinin boyutlarının varyansının %21'ini yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, okul iklimi leğinin güvenli öğrenme ortamları boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\begin{aligned} \text{Okul İklimi leği}(G\ddot{O}O) = & 1,451 + ,271 \times \text{ğrenci Bağlılığı}(DB) + \\ & ,019 \times \text{ğrenci Bağlılığı}(BB) + ,174 \times \text{ğrenci Bağlılığı}(DAVB) + ,002 \times \text{Olumlu Sosyal} \\ & \text{Davranışlar leği (Kamusal)} + -,001 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar leği (Duygusal)} \\ & + ,067 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar leği (zgeci)} + -,033 \times \text{Olumlu Sosyal} \\ & \text{Davranışlar leği (Acil)} + ,048 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar leği (İtaatkar)} + - \\ & ,032 \times \text{Olumlu Sosyal Davranışlar leği (Gizli)} \end{aligned}$$

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç, Tartışma

Bu araştırmada okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılmak amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören 1321 öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırma sonucundaki bulgular üç farklı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak okul örgütü içerisindeki öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren inanç, değer ve tutumlarını belirlemek amacıyla Okul İklimi Ölçeği (Çalık ve Kurt, 2010) kullanılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin okula karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlılıklarını belirlemek amacıyla Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (Doğan,2014) kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal hayattaki davranış örüntülerini tespit etmek amacıyla Olumlu Davranış Geliştirme Ölçeği (Carlo ve Randall 2002) kullanılmıştır. Son olarak ise, eğitimcilerden toplanan cinsiyet, okul türü, sınıfı ve anne babanın beraber mi ayrı mı olduğu gibi demografik bilgilere Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırma ölçeklerinden elde edilen bulguların analizi açısından farklı istatistiksel işlemler yapılmıştır. Öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm ölçeklerin belirlenen aralıklarda olduğu ve normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Okul iklimi, öğrenci bağlılığı ve prososyal davranışlar kavramları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre, okul iklimi, öğrenci bağlılığı ve prososyal davranışlar arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul ikliminin öğrencilerde okula bağlılığı ve olumlu sosyal davranış geliştirme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Okul özelliklerinin öğrencilerin davranışları üzerine etkisinin araştırıldığı birçok çalışma mevcuttur ve bu çalışmaların çoğunluğunda okul iklimi önemli bir değişken olarak kabul edilmiştir. Okul ikliminin öğrenci bağlılığı ve olumlu davranış geliştirmeye yönelik ölçeklerin çoğunluğunun öğretmen görüşlerine dayanması ciddi anlamda bir sınırlılık meydana getirmektedir. Örneğin Halpin ve Croft (1966), Hoy, Tarter ve Kotkamp (1991) ve Hoy ve Sabo'nun (1998) okul iklimi ölçekleri, öğretmenlerin ve okul idarecilerinin algılarına dair okul iklimini ele almaktadır. Bahsedilen araştırmalar okul iklimi teriminin gelişmesine yardımcı olmuş fakat okul iklimi bilhassa öğretmenlerin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Yine bu araştırmalar okul ikliminin öğrenci başarısını yordamada ciddi anlamda gerekli olduğunu vurgulamakla beraber öğrenci görüşlerini almayı ihmal etmiştir. Okul iklimi kavramı öğrencileri etkilemekle birlikte öğrencilerden de etkilenmekte karşılıklı bir etkileşim ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple okul iklimi ile ilgili araştırmaların öğrencilerin görüşlerine de başvurulması da fayda sağlanacağı ifade edilebilir. Yapılan bu çalışmada da okul iklimi ölçeğinin öğrenci bağlılığın pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu gözlemlenirken olumlu sosyal davranışlar ölçeğinin kamusal, duygusal, itaatkar, gizli, acil alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili ancak özgeci boyutuyla negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Carlo ve Randall'a (2001) göre bilişsel ve duyuşsal değişkenler içerisinde bulunan pozitif benlik algısı sosyal yeterliğin ve dolayısıyla olumlu sosyal davranışların önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Kumru vd., 2008). Kişisel inanç sistemi ergenlik döneminde yaşanan değişimler de göz önüne alındığında ergenlerin başkalarına yardım etme davranışları sergilemesinde ön plana çıkan bilişsel ve duyuşsal değişkenleri içeren bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada olumlu sosyal davranışların kamusal, duygusal, itaatkar, gizli, acil alt boyutlarının okul iklimi alt boyutlarıyla pozitif yönde ilişki gösterirken özgeci alt boyutuyla negatif yönlü ilişki içerisinde yer almaktadır. Yani araştırmaya katılan ergenlerin okul ikliminin olumlu yaklaşımlarının neticesinde olumlu sosyal davranış geliştirmeye daha özverili yaklaştığı, özgeci davranışlardan da uzaklaştıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin artması sonucu prososyal davranış geliştirme eğilimlerinin de buna paralel olarak arttığı araştırma sonucunda ulaşılan analizler içerisinde yer almaktadır.

## 5.2.Öneriler

Bu başlık altında eğitim politikası üretenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

### 5.2.1.Eğitim Politikası Üretenlere ve Uygulayıcılara Öneriler

- Eğitim sistemimizde belirlenen politikalar, ağırlıklı olarak akademik başarıyı yükseltmek üzerine odaklanmaktadır. Çalışma sonuçlarından anlaşılan şudur ki, öğrencilerin akademik başarılarını belirleyicilerinden birinin de okula bağlılık olduğu dikkate alındığında öğrencinin okula duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılığının artırılmasını yönelik politikaların üretilmesi gerekmektedir.
- Öğrencinin okul ortamını olumlu olarak algılaması okula bağlılığını artırmaktadır. Bu nedenle, okuldaki öğrenme ortamlarının yanında sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri çalışma salonları, Z kütüphaneler, ders dışı spor ve yetenek dersleri / kurslarının fazlalaştırılması gibi olanakların sunulması öğrencilerin okula bağlılıklarını artırabilir
- Öğrenciler, okulu resmî ve kuralları olan bir kurum olarak değerlemeden önce sosyal bir toplum olarak onun bir parçası olmayı istemektedir. Okulda etkileşimde buldukları yönetim, öğretmen ve personelin de bu bilinçle öğrenciye "insanî değerler ve saygı" doğrultusundaki yaklaşımı, öğrencinin okulda kendisini değerli hissetmesini sağlayabilir.
- Öğrencinin gözlenebilen ders katılımının yanı sıra, okulla ilgili olumlu tutum ve duyguları ile okul için sarf ettiği çabanın da göz önünde tutulabileceği ölçme değerlendirme tekniklerine ağırlık verilebilir.
- Okullar, tüm okul üyelerinin benimsediği ortak değerleri belirleyerek pozitif bir okul iklim oluşturabilir.
- Okullarda "değerler eğitimi" çalışmaları idari bir yükümlülük olarak görülmekten ziyade, okul toplumunun temelini oluşturan, üyelerin etrafında birleştiği değerlerin üretildiği "fırsatlar" olarak görülmelidir.
- Okul ikliminin daha olumlu hale getirilebilmesi için, öğrencilere sosyalleşebilecekleri ve okulu toplum olarak görme eğilimlerini artıran fırsatlar sunulmalıdır. Özellikle, öğrencilerin kendilerinin planlayıp

gerçekleştirebilecekleri etkinlikler düzenlemeleri özendirilmeli ve desteklenmelidir.

### **5.2.2.Araştırmacılara Öneriler**

Araştırmacılara çalışma sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Farklı örneklerde okul iklimi, olumlu sosyal davranışlar ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalar yapılabilir.
- Okula bağlılık ile ilgili çalışmalar, literatürde öğretmen bağlılığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencinin okula bağlılığının öncülleri ve sonuçları ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.
- Okul ikliminin başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Okul iklimini öğretmenler ve veliler açısından inceleyen çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Acarbay, F. Y. (2006). Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Acarbey, F. Y. (2006). Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeği'nin (öğrenci formu) türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi*.
- Adelabu, D. D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Agarwal, R., & Prasad, J. (2008). The Antecedents and Consequents of User Perceptions in Information Technology Adoption. *Decision Support System* 22.
- Akbaba Altun, S., & Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akinci, B. Z. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akman, G., Özkan, C., & Eriş, H. (2008). Strateji Odaklılık ve Firma Stratejilerinin Firma Performansına Etkisinin Analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(13), 93-115.
- Akman, S. (2013). Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alanoğlu, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Alganer, Ç. Ü. (2000). Örgütlerin Kuruluş Dönemlerinde Örgüt Kültürü Oluşturmaları Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence . *Journal of Educational Psychology*, 94 , 795–809.
- Anderson, C. S. (2002). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3) , 368-420.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of research. Review of Educational Research. *Review of Educational Research*, 52(3) , 368-420.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy. *Tears or cheers? International Review of Education*, 33 (3) , 357-373.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5) , ss. 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, ss , 427-445.
- Arastaman, G. (2006). Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26) , 102-112.
- 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.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization*. New York:: Harper.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. M., & Peterson, M. F. (2000). Handbook of organizational culture and climate .
- Atay, O. (1998). Örgüt kültürü ve süreci. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(3), Ekim , ss:1–14.

- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective. *Applied Research Branch of Strategic Policy, Hull, Québec* . Canada: HRDC Publications Centre.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Doktora Tezi* . Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayık, A., & Savaş, M. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(7)* , 203-220.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: örgütsel sağlık. *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5 (2)* , ss:2-5.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: örgütsel sağlık. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5 (2)*.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler. (4.Baskı)* . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler, 8. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle- Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist, 42(4)* , ss. 223-235, DOI: 10.1080/00461520701621079.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6(2)* , ss. 81-97.
- Baransel, Ş. K. (1996). İletişim Kalitesi ile Örgüt İklimi, Örgüte Bağlılık ve İşi Terk Etme Niyeti Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Marmara Üniversitesi SBE.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Beal, G. M., & Bohlen, J. M. (1956). The diffusion process. farm foundation, increasing understanding of public problems and policies. *Erişim Tarihi: 28/02/2019* <http://www.soc.iastate.edu/extension/pub/comm/SP18.pdf> , 111-121.

- Becerikli, S. Y. (1999). Örgüt Kültürü Oluşumunda Örgüt İçi İletişimin Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bektaş, F., & Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Berberoğlu, G. (2005, 04 01). Akademik organizasyonlarda örgüt kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. [Http://Www.Yonetim-Organizasyon.Org/Index1.Php?Katagori=1](http://Www.Yonetim-Organizasyon.Org/Index1.Php?Katagori=1).
- Bilge, F., Tuzgöl Dost, M., & Çetin, B. (2014). Lise Öğrencilerinde Tükenmişliği ve Okul Bağlılığını Etkileyen Faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), ss. 1709-1727.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., et al. (2005). riedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood, In Cooper, C. R., Coll, C. T. G., Bartko, W. T., Davis, H., & Chatman, C. (Eds.). *Developmental Pathways Through Middle Childhood, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc*. Publishers.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89 (4),. *The High School Journal*, 89 (4), 1-7.
- Bozic, L. (2007). The Effects of Market Orientation on Product Innovation. *Croatian Economic Survey*, 9, 107-124.
- Brady, L. (1984). Principal behaviour and curriculum decision making the relationship between organizational climate and methods of curriculum decision making. *Journal of Educational Administration*, 22(1), 15-23.
- Brand, S., & Felner, R. D. (1996). Cross-situational inconsistency in behavioral assessments and family/school environments. *Journal of Community Psychology*, 24, 160-174.
- Brand, S., & Felner, R. D. (1996). Cross-situational inconsistency in behavioral assessments and family/school environments. *Journal of Community Psychology*, 24, 160-174.

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95* (3) , 570-88.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95* (3) , 570-88.
- Bruce, G., & Crump, D. A. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among six graders. *Journal of School Health, 73*,(3) , 121-126.
- Bucak, E. B. (2002). “Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi:Yönetimde Ast-Üst İlişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,S.7* , ss.11-27.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: “Yönetimde Ast-Üst İlişkileri”. Retrieved on 18 March 2009 at URL [http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/7\\_2.pdf](http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/7_2.pdf) . Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örucü, M. Ç., & Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formu'nun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1) , 311-322.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadreeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 16. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim, 6.Baskı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Can, S. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). "The development and validation of a multidimensional measure of prosocial behavior". *Journal of Youth and Adolescence*, 31 , ss. 31-44.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7) , pp. 252-261.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review* 59(2) , 243-272.
- Cernkovich, S. A., & Giardano, P. C. (1992). "School Bonding, Race and Delinquency". *Criminology*, 30 , 261-291.
- Chapman, B. F. (2003). An assessment of business teacher educators. Adoption Of Computer Technology. Phd Thesis. *Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University Blacksburg, Virginia*.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: creating a climate for learning. *Independent School Magazine* . 07.03.2015 tarihinde <http://www.nais.org/Magazines/Newsletters/ISMagazine/Pages/Evaluating-and-Improving-School-Climate.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: creating a climate for learning. *Independent School Magazine* .
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). *Assessing School Climate. Educational Leadership*,. 07 22, 2017 tarihinde <http://eder619.wikispaces.com/file/view/Cohen-Assessing+School+Climate.pdf>. adresinden alındı
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim* .
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim* 35(157) , 167-180.

- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2010). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: kavramsal birçözümleme. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 1(4) , 73-85.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. Ankara: 2.Baskı, Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2) , 321-336.
- Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik. *Doktora Tezi* . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davidson, M. C. (2003). “Does Organizational Climate Add to Service Quality in Hotels?”. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15/4 , 206-213.
- Demirel, T. (1997). Örgüt İklimi, Farklı Örgüt İklimlerine sahip Örgütlerin Etkinliklerinin Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* . Ankara.
- Dickson, M. W., Smith, D. B., Grojean, M. W., & Ehrhart, M. (2001). “An organizational climate regarding ethics: the outcome of leader values and the practices that reflect them”. *The Leadership Quarterly* 12 , 197-217.
- Dietrich, A., & Bailey, E. (1996). School climate: Common-sense solutions to complicated problems. *NASSP Bulletin*, 80(576) , 16-25.
- Doğan, Ç. (2009). Örgüt İkliminin İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Bir Uygulama, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul.
- Doğan, D. (2011). İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Doğan, M. K. (2010). Öğretmenlerin Okul İklim Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi* .
- Doğan, S. (1997). “İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol:örgüt kültürü”, *Amme İdaresi Dergisi*. *Amme İdaresi Dergisi* , 30 (4).

- Doğan, S. (2011). Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2) , 390-403.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *J Youth Adolescence*, 40 , pp. 1649-1660.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for Integrating Moderation and Mediation: A Generalanalytical Framework Using Moderated Path Analysis. *Psychological Methods*, 12 , 1-22.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Uludağ Güçlendirme Vakfı Yayınları, 4.Baskı.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2014). *Organizational Climate and Culture: An introduction to theory, research and practice*. Newyork: Routledge.
- Eith, C. (2005). Delinquency, schools, and the social bond. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Erçetin, Ş. (2006). *Eğitim ve şiddet*. İstanbul: Hegem Yayınları.
- Erdem, F. (1996). Örgütsel davranış ve Yönetmel Psikoloji. *Friedrich -Nauman Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını* . Ankara.
- Ergün, E. (2014). Ağsal Öğrenme Ortamlarında Sosyal Ağ Yapısı ve Sosyal Olabilmenin Öğrenci Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi* . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarıları İle İlişkilendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi* .
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenci Başarılarıyla İlişkilendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* .
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.



- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-perceptions, School Engagement, and Student Dropout. *Journal of Adolescence*, 35 , pp. 787-798.
- Finn, J. D. (1989). "Withdrawing from School". *Review of Educational Research*, 59(2) , 117-142.
- Finn, J. D. (1993). School Engagement and Students at Risk. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk For School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2) , pp. 221-234.
- Finn, J. D., & Voekl, K. E. (1993). "School Characteristics Related to Student Engagement". *The Journal of Negro Education*, 62(3) , 249-268.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice*, 50(4) , pp. 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, pp , 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2003). School Engagement. *Indicators of Positive Development Conference, Child Trends* , pp. 1-49.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. . *Review of Educational Research*, 74 , 59– 109.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school: Individual and school-level influences. *Australian Council for Educational Research Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report No 27* .
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *California School Psychologist*, 8, pp , 99 – 114.
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement among Low Income Hispanic Girls. *Youth and Society*, 39 , pp. 164–181.
- Gemici, S., & Lu, T. (2014). Do Schools Influence Student Engagement in the High School Years? *Longitudinal Surveys of Australian Youth* . Adelaide: NCVER.

- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gonder, P. (1994). 1994). Improving school climate & culture. *AASA Critical Copyright* . American Association of School Administrator.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* . San Francisco: CA.
- Gordon, R., & Preble, B. (2011). Transforming school climate and learning beyond bullying and compliance. *Corwin books* .
- Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2) , 587-605.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle-and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4) , 312-323.
- Halis, M., & Arslan, N. T. (2000). Örgüt iklimi ve Türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları 43-44. Kitap. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4223* . İstanbul: Fakülte Yayın No: 559, ss.63-94.
- Halis, M., & Uğurlu, Y. Ö. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. "*İş, Güç"Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* , 101-123.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hancock, K. J., & Zubrick, S. R. (2015). "Children and Young People at Risk of Disengagement from School". *The Report for Commissioner for Children and Young People of Western Australia 2015* . Perth, W. A.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Taylor, K. B., & Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5) , 433-446.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, And Aggression In School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(2) , 231-246.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *J Youth Adolescence*, 40 , pp. 3-22.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. *University of California Press* . Berkeley.

- Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.) . New York: Thompson Gale: Encyclopedia of education (second edition),(ss.2121-2124).
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1) , 93-110.
- Hoy, W. K., & Miksel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi,teori, araştırma uygulama*. Ankara.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2010). *Educational administration theory, research and practice. (7th ed.)*. New York: Random House. Çeviri Editörü: Selahattin Turan. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). Quality middle schools. *Open and healthy* . Thousand Oaks: CA:Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. *Beverly Hills* . Sage Publication.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, R. J. (1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, (26)3 , 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate. 13/01/2014 tarihinde [http://www.waynekhoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf) sayfasından erişilmiştir .
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate. 05/12/2018 tarihinde [http://www.waynekhoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W., & Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure [Electronic Version]. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4) , 30-37.
- İlgar, M. Z., & Parlak, K. (2014). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Okula Bağlılık, Özbilinç ve Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *İzu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 , ss. 211-241.

- İpek, C. (1999). Resmi ve liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü) . Ankara.
- Jenkins, P. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 34 , 31–35.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, pp , 7-27.
- John, C., & Taylor, J. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), April , ss:25-56.
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1) , 25-57.
- Kahn, R. L., & Katz, D. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi (Çevirenler:Halil Can ve Yavuz Bayar)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5) , pp. 758-773.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 4.Baskı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kallestad, J. H., Olweus, D., & Alsaker, F. (1998). School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1) , 70-94.
- Karacaoğlu, İ. (2008). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, S. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri - İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* , Volume 3, Issue 4 , 110-116.
- Karataş, S. (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği) Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* .

- Karataş, S. (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, F. (Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Öğretmen ve öğrenci gözüyle zorbalık ve okul iklimi. *Euroasian Journal of Educational Research* . (EJER), 36. Retrieved on 18 september 2008 at URL <http://www.ejer>.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74 , ss. 262 – 273.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1) , 117-139.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), , 1-13.
- Kumru, A., Carlo, G., & Edwards, P. C. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 54 , 109-125.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1) , pp. 190-206.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology* , 10, 271–99.
- Libbey, H. P. (2004). "Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement". *Journal of School Health*, 74(7) , 275-283.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. *Division of Research Graduate School of Business Administration, Printed United States of America, Boston* , ss: 29-146.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). Motivation and organizational climate. Division of Research Graduate School of Business Administration. *Printed United States of America, Boston* , ss: 29-146.

- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *J Youth Adolescence*, 42 , pp. 6-19.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1) , pp. 31-49.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). How well do ratings of academic performance by mothers and their sons correspond to grades, achievement test scores, and teachers' ratings? *Journal of Behavioral Education*, 6(4) , 405-425.
- Mansuroğlu, . D. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mc Neely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health. Volume 74, Issue 7, Pages* , 284-292.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer, and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43 , 27-37.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5) , 387-401.
- 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(4) , 138-146.
- Mendel, C. M., Watson, R. L., & Macgregor, C. J. (2002). A study of leadership behaviors of elementary principals compared with school climate. *Southern Regional Council for Educational Administration* .
- Mengi, S. (2011). "Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi". *Yüksek Lisans Tezi* . Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyer, H. (1968). Achievement motivation and industrial climates. In R. Tagiuri, & H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: explorations of a concept. Division of*

- Research Graduate School of Business Administration, Printed United States of America* , ss:150-168.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *Journal of Early Adolescence*, 10(5) , pp. 1-29.
- Nelson, D. L., & Campbell, J. Q. (1997). *Organizational Behavior*. West Publishing Company.
- Obel, B. (1999). Tension and resistance to change in organizational climate:managerial implications for a fast paced world.
- Oden, H. (1997). Managing corporate culture, innovation, and entrepreneurship. London: Quorum Books, ss: 3.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Omay, H. (2008). İlköğretim okulları öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3) , pp. 323-367.
- Özalp, E., & Kirel, Ç. (2000). *Örgütsel davranış (Beşinci baskı)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları Yayın No:11.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi (Doktora Tez). *Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi. Adana. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi*.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma. *Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* .
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Administration: Theory and Practice*, 13(4) , ss. 2125-2137.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 , ss. 231-224.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 152-164.

- Özgener, Ş., & Iraz, R. (2006). Customer Relationship Management in Small-Medium Enterprises: The Case of Turkish Tourism Industry. *Tourism Management*, 27 , 1356-1363.
- Paknadel Çetinkanat, ., C. (1988). *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Ankara.
- Paknadel, A. (1988). Örgütsel İklim ve İş Duyumu,. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*), Ankara .
- Paknadel, C. (1988). Örgütsel iklim ve iş doyumunu. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi* .
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (5th ed.)*. NY, USA: McGraw Hill.
- Parker, C. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24 , ss:389–416.
- Parlak, B. (1990). Türk Kamu Yönetiminde Örgüt İklimi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* . Bursa.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of cypriot principals and teachers. *International Journal Of Educational Management*, 14(5) , 224-237.
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği). *Yayımlanmamış doktora tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Anne İdaresi Dergisi*, 26(4) , 21-43.
- Perkins, B. (2006). *Where We Teach: The CUBE Survey of Urban School Climate*. 05 24, 2015 tarihinde Alexandria, VA: National School Boards Association
- Schneider, B. (1981). Work climates: an interactionist perspective: <http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA100414> adresinden alındı
- Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 , 637–641.



- Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. (2006). *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation. (5th Edition)*. New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations. New York : Free Press*.
- Rogers, E. M. (1963). What are innovators like?. *Theory into Practice*, 2 (5) , 252-256.
- Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations. New York: Free Press*.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 , pp. 47–61.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa/Aktüel Kitapevleri.
- Sağlam, A. (2016). "Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schlechty, P. C. (2005). "Creating Great Schools: Six Critical Systems at the Heart of Educational Innovation". San Francisco: Josey-Boss Wiley imprint.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1) , 99-107.
- Simons-Morton, B. (2004). Prospective Association of Peer Influence, School Engagement, Drinking Expectancies, and Parent Expectations with Drinking Initiation among Sixth Graders. *Addictive Behaviors*, 29 , pp. 299-309.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth Society*, 20(10), pp , 1-23.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents. *Youth & Society*, 35(3) , pp. 323-340.
- Smith, R. C., & Erdoğan , S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and studentteacher constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.),. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* , 83-103.

- Sydlitz, R., & Jenkins, P. (1998). The influence of families, friends, schools and community on delinquent behavior, delinquent violent youth: Theory and interventions, (ed. Thomas P.G.). *Thousand Oaks* . Sage Pub.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson. Boston.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. Best Practice Briefs. *Retrieved on 12-February-2008 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/archive.asp>*.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. best practice briefs.
- Taş, H. (1995). *Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetim*. Malatya: (İnönü Üniversitesi Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi).
- Taşkıran, A. (2008). Meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkıran, A. (2008). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul iklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tekbıyık, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Topçu, İ. (1998). Örgütsel İklim Kavramının Kurumsal Analizi ve Eğitim Örgütleri Üzerindeki Etkisi. *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* . Malatya.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student Academic Optimism: a Aonfirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2) , pp. 150-175.

- Türker, Y. (2010). İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, E., & Akın, A. (2015). "Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-59.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi Ve Örgüt Kültürü*. Ankara: Türkmen Kitabevi.
- Uslu, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, H. T. (2015). Yükseköğretim Kurumlarında Öğrencilerin Akademik Personele Yönelik Çalışma Psikolojisi Algısının Okul Bağlılığına Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), ss. 1527-1548.
- Vessel, G. (1997). School Climate questionnaire. Oxford:Gordon Vessels. [Online] Retrieved on 11-December-2007 at URL: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>.
- Voelkl Finn, K., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), pp. 115-121.
- Vural, Z., & Akıncı, B. (2003). "Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim". İstanbul: İletişim Yayınları.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*. 567.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yıldız, M. A., & Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), ss. 332-345.

- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması:Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-11.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *Anthropologist*, 18(2) , 277-288.
- Yüceler , A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 445-448.



## EKLER

### EK 1.Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/07/2018-271527

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/

Konu :Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR (Yük. Lis. Öğr. Özgül SERTTAŞ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :05/06/2018 tarihli, 267437 sayılı ve "Yük. Lis. Öğr. (Özgül SERTTAŞ)

Anabilim Dalımız Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR yönetiminde, Yük. Lis. Öğrencisi Özgül SERTTAŞ'a ait "**Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Sosyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

e-İmzalıdır.  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Kurul Başkanı

Not: Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :

Etik Kurul Kararı 1 (Bir) sayfa

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE  
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717  
E-Posta: Elektronik ağı: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdulhakim YILMAZ

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.


T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

**ETİK KURUL KARARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
13.06.2018	04	05	Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

**KARAR**

**“Okul İkliminin Yordamacısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma”** konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Rifat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Bulunmadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı		

## Ek 2. Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.20742186  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı  
(Özgül SERTTAŞ)

01.11.2018

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Fırat Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 12.10.2018 tarih ve 84886 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Özgül SERTTAŞ'a ait ilgi yazıda "Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı" konulu araştırma çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 31/10/2018 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
01.11.2018

Ali TATLI  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Kanalboyu İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr  
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim Şb.  
Tel: 0 (422) 323 25 05  
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6f5e-0ec2-3498-b86a-f72f kodu ile teyit edilebilir.

## Veli Gönüllü Olur Formu

Değerli Veliler; çocuğunuzun katılmasına izin vereceğiniz bu anket lise düzeyindeki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin katılımlarıyla ‘okul ikliminin yordayıcısı olarak öğrencilerin prososyal davranışları ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkiyi saptamak’ amacıyla yapılan akademik bir çalışmadır. Verilecek cevaplar sadece bilimsel çalışmalara veri sağlamak için kullanılacak ve katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulacaktır. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır.

Saygılarımızla,

Özgül SERTTAŞ  
Fırat Üniversitesi Y.L. Öğrencisi

Bu araştırmaya çocuğum .....’nın katılımcı olmasına izin veriyorum.

Adı-Soyadı



**BÖLÜM 1**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

**I. Cinsiyetiniz:**

1 ( ) Bayan

2 ( ) Erkek

**II. Kaçınıcı Sınıftasınız:**

**III. Anne/Baba:** Birlikte ( )

Ayrı ( )

Ölü (Anne) ( )

Ölü (Baba) ( )

**BÖLÜM II**

**OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ**

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
6	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
8	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceklerine inandırır.	1	2	3	4	5
12	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya	1	2	3	4	5

yönlendirir.

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
15	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
16	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	1	2	3	4	5
17	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	1	2	3	4	5
18	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	1	2	3	4	5
19	Öğrenciler sınırlendiklerinde birbirlerine fiziksel (saç çekme, tekme atma, kulak çekme vb) olarak zarar verirler.	1	2	3	4	5
20	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.	1	2	3	4	5
21	Okulda bazı öğrenciler ait para veya eşyalarının diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.	1	2	3	4	5
22	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmalarını yaparken bazı öğrenciler gruptan dışlanır.	1	2	3	4	5

## ÖĞRENCİ BAĞLILIĞI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Emin Değilim	Pek Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumdaki öğretmenler, öğrencilere dürüst davranırlar	5	4	3	2	1
2	Okulumdaki öğretmenlerimden hoşlanırım	5	4	3	2	1
3	Okulumdaki yöneticiler disiplin konusunda adildirler	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlerim beni önemser	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlerim işlerinde iyidirler	5	4	3	2	1
6	Öğretmenlerim beni anlar	5	4	3	2	1
7	İhtiyacım olan konularda öğretmenlerim bana yardım ederler	5	4	3	2	1
8	Kendimi okulumun bir parçası olarak hissedirim	5	4	3	2	1
9	Başka çocuklara da, okuluma gelmelerini tavsiye ederim	5	4	3	2	1
10	Okulumda iyi bir eğitim aldığıma inanırım	5	4	3	2	1
11	Çalışmalarına ve ödevlerime çok fazla zaman harcarım	5	4	3	2	1
12	Sınıfta bütün dikkatimi derse veririm	5	4	3	2	1
13	Okul ödevlerimi (okul ile ilgili işlerimi) zamanında yaparım	5	4	3	2	1
14	Derslerim için elimden geldiği kadar çok çalışırım	5	4	3	2	1
15	Derslerim ile ilgili elimden gelenin en iyisini yaparım	5	4	3	2	1
16	Dersler zor olsa bile çalışmayı bırakmam	5	4	3	2	1
17	Dersi öğrenmek için elimden gelenin en iyisini yaptığımı düşünüyorum	5	4	3	2	1
18	Dersime çalışırken, en iyisini yapmaya çalışırım	5	4	3	2	1
19	Genellikle ödevlerime başlamadan önce bir plan yapmaya çalışırım	5	4	3	2	1
20	Sınavım olmasa da evde derslerime çalışırım	5	4	3	2	1
21	Okulda öğrendiğim bilgiler hakkında başka insanlarla fikir alışverişi yaparım	5	4	3	2	1
22	Ödevlerimdeki hataları kontrol ederim	5	4	3	2	1
23	Okulda başım sıklıkla belaya girer	5	4	3	2	1
24	Okulda kavgaya karışıırım	5	4	3	2	1
25	Davranışlarımdan dolayı çoğunlukla disiplin kuruluna gönderilirim	5	4	3	2	1
26	Fırsatını bulduğumda okuldan kaçarım	5	4	3	2	1
27	Okula geç kalırım	5	4	3	2	1

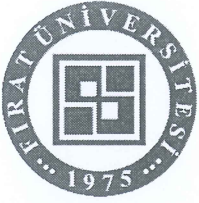
28	Okulu bırakmayı düşünürüm	5	4	3	2	1
29	Sınıfta ders çalışıyormuş gibi yaparım	5	4	3	2	1
30	Okulumdan mezun olacağım	5	4	3	2	1
31	Üniversiteye gitmek istiyorum	5	4	3	2	1

### OLUMLU SOSYAL DAVRANIŞLAR EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

	Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Biraz Tanımlıyor	Tanımlıyor	Beni İyi Tanımlıyor	Beni Çok İyi Tanımlıyor
1. Etrafta birileri görecekse başkalarına daha çok yardım ederim.	1	2	3	4	5
2. Çok üzgün birini rahatlattığım zaman kendimi iyi hissederim.	1	2	3	4	5
3. Etrafta başkaları olduğu zaman, ihtiyacı olanlara yardım etmek benim için daha kolaydır.	1	2	3	4	5
4. Bence başkalarına yardım etmenin en iyi tarafı, beni iyi biri olarak göstermesidir.	1	2	3	4	5
5. Yardım, başkalarının önünde yapılacağı zaman bundan genellikle kaçınırım.	1	2	3	4	5
6. Gerçek bir kriz ya da ihtiyaç içinde olan insanlara yardım etmek eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
7. İnsanlar benden yardım istedikleri zaman tereddüt etmem.	1	2	3	4	5
8. Para bağıışı yaptığım zaman ismimin bilinmemesini tercih ederim.	1	2	3	4	5
9. Ağır biçimde zarar görmüş insanlara yardım etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
10. Para veya mal bağıışı yapanlar bundan yarar sağlarsa, bağıışların artacağına inanırım.	1	2	3	4	5
11. İhtiyacı olan insanlar kim olduğumu bilmedikleri zaman onlara daha çok yardım etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
12. İnsanlar özellikle duygusal yönden sıkıntıda oldukları zaman yardım etme eğilimindeyim	1	2	3	4	5
13. Birileri benim yaptıklarımı izliyorsa başkalarına en iyi şekilde yardım ederim.	1	2	3	4	5
14. Başlarına kötü bir şey gelen insanlara soğukkanlılıkla yardım	1	2	3	4	5

edebilirim.

15. Genellikle başkalarına, onlara kimin yardım ettiğini bilmediklerinde yardım ederim.	1	2	3	4	5
16. Gönüllü hizmetlere ayırdığım zaman ve emek için daha fazla ödüllendirilmem gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
17. Başkalarına en iyi yardımı duygulu anlarda yaparım	1	2	3	4	5
18. Başkaları benden yardım istediğinde gecikmeden yardım ederim.	1	2	3	4	5
19. Bence en iyi yardım, yapanın kim olduğunun bilinmediği yardımdır.	1	2	3	4	5
20. Hayır işlerinde çalışmanın en iyi yönlerinden biri, özgeçmişimde beni iyi göstermesidir.	1	2	3	4	5
21. Duygusal ortamlar bende muhtaçlara yardım etme isteği uyandırır.	1	2	3	4	5
22. Genellikle isimsiz bağışlar yaptığımda kendimi daha iyi hissederim.	1	2	3	4	5
23. Eğer birilerine yardım edersem gelecekte onlar da bana yardım etmeliler diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Yardım etmenin bana bir şey sağlamayacağını düşünsem bile çoğu kez yardım ederim.	1	2	3	4	5
25. Başkalarına genellikle onlar çok üzgünken yardım ederim.	1	2	3	4	5



## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

### YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU<sup>1</sup>

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Özgül SERTTAŞ
Öğrenci Numarası	152402101
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam ..... sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Özgül SERTTAŞ  
Öğrencinin Adı-Soyadı  
(İmzası)

<sup>1</sup> İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Özgül SERTTAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : 10.04.1985

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri  
Öğretimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü

Yabancı Dili : İngilizce (orta seviye)

.

### İş Deneyimi

Stajlar : Abdulkadir Eriş Ortaokulu (2016-2017), Malatya.

Çalıştığı Kurumlar : Ahmet Zeyneloğlu Ortaokulu (2017-2018), Malatya

Şehit Yüzbaşı Hakkı Akyüz Ortaokulu (2018-) Malatya

İletişim : ozgullguzell@hotmail.com