

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISININ ARKADAŞLARA BAĞLILIK VE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ
DEĞİŞKENLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Semra BİLGİÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA – 2009

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISININ ARKADAŞLARA BAĞLILIK VE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ
DEĞİŞKENLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Semra BİLGİÇ

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA – 2009

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI
(Danışman)

Üye: Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Yard. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../ 2009

Doç. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGISININ ARKADAŞLARA BAĞLILIK VE EMPATİK SINIF ATMOSFERİ DEĞİŞKENLERİYLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Semra BİLGİÇ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI

Ağustos 2009, 98 Sayfa

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreni 2008–2009 Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarına devam eden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrendeki ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla üç okul belirlenmiş, bu okullardan da yine seçkisiz olarak birer şube seçilmiştir. Belirlenen bu üç okuldan seçilen üçer şubedeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır.

Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 106, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 112 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan da 80 olmak üzere toplam 298 öğrenci katılmıştır.

Bu araştırmada veriler üç farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunlar “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ) (Sarı, 2007), “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği” (ESATÖ) (Özbay ve Şahin, 1996, 2000) ve “Arkadaş Bağlılığı Ölçeği” (ABÖ) (Hortaçsu ve Oral; Akt. Saçar, 2007)’dir.

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Analizler yapılmadan önce örneklemin “doğrusallık” ve “normallik” sayıltılarını karşıladığı belirlenmiştir.

OYKÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesini olumlu algılamaktadırlar. Araştırma sonuçları üst sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden okullardaki öğrencilerden daha olumlu algıladıklarını göstermiştir.

Araştırma sonuçları ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre en önemli yordayıcı değişken arkadaş bağlılığıdır. Yordayıcı değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki görece önem sırası ise arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi şeklinde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Yaşam Kalitesi, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Arkadaş Bağlılığı Ölçeği, Empatik Sınıf Atmosferi, Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği.

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE PERCEPTION OF SCHOOL LIFE QUALITY AND THE VARIABLES OF ATTACHMENT TO FRIENDS AND EMPATHIC CLASSROOM ATMOSPHERE AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS****Semra BİLGİÇ****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Dr. Mediha Sarı****August 2009, 98 pages**

This study examines the relationship between the perception of school life quality and variables as attachment to friends and empathic classroom atmosphere in primary school students.

Research population includes sixth, seventh and eighth grade students which proceeds their primary education from Adana central districts (Seyhan and Yüreğir) in 2008-2009 school year. Three schools, which were identified as lower, middle and upper social economic status by unbiased cluster exemplification method, is selected from the research population and one class is chosen from each school randomly. These three classes which were selected from determined schools build up the sample of the research.

The research is conducted on 298 students is 106 of them from the school which has low socio-economic status, 112 of them from the school which has middle socio-economic status and, 80 of them from the school which has high socio-economic status.

Data were gathered by three different tools in this research. These are “Quality of School Life Scale” (QSLs) (Sarı, 2007), “Empathic Classroom Atmosphere Scale” (ECAS) (Özbay and Şahin, 1996, 2000), “The Inventory of Peer Attachment” (IPA) (Hortaçsu and Oral; Cited in: Saçar, 2007).

In evaluating the findings in being significant or not 05 meaningfulness level is determined as the criteria. It is identified before these are done that the sample meets the premises for “linearity” and “normality”.

In data analysis, descriptive statistics were examined by means of SPSS 11.5 package software. Furthermore, independent group t-test and multiple regression analysis were used.

The results of the study indicate that the relation between the perception of school life quality and variables of attachment to friends and empathic classroom atmosphere in primary school students is meaningful at 01 level. According to findings of QSLs school life quality level in primary schools in Adana central districts is above average accordingly in both total points and sub dimensions. In social economical relationships, perception of school life quality in students of upper socio- economic status schools is higher the perception of school life qualities of lower and middle socio- economic status school students. According to findings of the inquiry, the most important precursor variable is attachment to friends. The order of importance in precursor variables on perception of school life quality is as attachment to friends and empathic classroom atmosphere.

Keywords: Quality of School Life, Quality of School Life Scale, The Inventory of Peer Attachment, Empathic Classroom Atmosphere, Empathic Classroom Atmosphere Scale

ÖNSÖZ

Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi amacı taşıyan bu araştırmada, birçok kişinin emeği geçmiştir.

Bu çalışmanın planlanması, tez önerisinin hazırlanması, çalışma ile ilgili yayınların elde edilmesi ve incelenmesi, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi aşamalarında birçok kişinin katkısı olmuştur.

Verileri toplamada kullandığım Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'ni geliştiren ve kullanmama izin veren Prof. Dr.Yaşar ÖZBAY ve Yard. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e teşekkür ediyorum.

Araştırmam boyunca bana olan güvenini sürekli belirten ve çalışmalarımda beni yönlendiren; geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni kullanmama izin veren, analizler aşamasında da yardımlarını esirgemeyen, danışmanım, sevgili arkadaşım, dostum ve tezi yapma nedenim olan Dr. Mediha SARI'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırma raporunu okuyup geribildirimleriyle ve pozitif kişiliğiyle önemli katkılarda bulunan sevgili hocam Yard. Dr. Ahmet DOĞANAY'a teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmamı titizlikle okuyup bana değerli dönütler veren saygıdeğer hocam Yard. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI'ya da teşekkür ediyorum.

Çevirilerde yardımlarını esirgemeyen yeğenim Betül KARAN'a, İngilizce öğretmeni arkadaşım Pınar ŞAYAN'a ve aile dostumuz Dr. Didem Gökçen GÜRBÜZ'e çok teşekkür ediyorum.

Araştırmaya katılarak bana yardımcı olan öğrencilere, okul müdürlerine, müdür yardımcılara, öğretmenlerine; tezi yapmam konusunda beni ikna eden ve dostluklarıyla güç veren değerli arkadaşlarım Merih TERZİ ve Semiha PEHLİVAN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Araştırmanın bütün aşamalarında bana sonsuz sabır ve anlayış gösteren, beni cesaretlendiren ve her an manevi destek aldığım sevgili eşim Halil İbrahim BİLGİÇ'e kaygılarımı paylaşıp, beni yüreklendirdiği ve yaşamımı kolaylaştırdığı için sonsuz teşekkür ediyorum.

Adana-Ağustos 2009

Semra BİLGİÇ

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|-------------------------------|------------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT | iii |
| ÖNSÖZ | v |
| TABLolar LİSTESİ | x |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|------------------------------|----|
| 1.1. Problem..... | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 6 |
| 1.4. Sayıtlılar..... | 10 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar..... | 10 |
| 1.7. Kısaltmalar..... | 10 |

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar..... | 11 |
| 2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi | 11 |
| 2.1.1.1.Okul Yaşam Kalitesinin Boyutları..... | 14 |
| 2.1.2. Bağlılık Kuramı ve Arkadaş Bağlılığı..... | 19 |
| 2.1.3. Empati Kavramı..... | 26 |
| 2.1.3.1. Sınıf Atmosferi..... | 27 |
| 2.1.3.2. Empatik Sınıf Atmosferi..... | 29 |
| 2.1.4. Okul Yaşam Kalitesi, Arkadaş Bağlılığı ve Empatik Sınıf Atmosferi Arasındaki ilişkiler..... | 32 |

| | |
|--|----|
| 2.2.İlgili Araştırmalar..... | 33 |
| 2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 33 |
| 2.2.2.Yurt Dışında yapılan Araştırmalar..... | 39 |
| 2.2.3.Araştırmaların Değerlendirilmesi..... | 44 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 46 |
| 3.2. Evren ve Örneklem..... | 46 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 46 |
| 3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)..... | 47 |
| 3.3.2. Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ)..... | 47 |
| 3.3.3. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ)..... | 48 |
| 3.4.Verilerin Toplanması..... | 49 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 49 |

BÖLÜM IV

BULGULAR

| | |
|---|----|
| 4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 50 |
| 4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular..... | 51 |
| 4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 51 |
| 4.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular | 52 |
| 4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 53 |

| | |
|---|----|
| 4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular.. | 53 |
| 4.4.3. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 55 |
| 4.5. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 56 |
| 4.6. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular..... | 58 |
| 4.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerinin ve Empatik Sınıf Atmosferine Yönelik Algılarının Okul Yaşam Kalitesi Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular..... | 59 |

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

| | |
|--|----|
| 5.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum..... | 62 |
| 5.2. Öğrencilerin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum..... | 67 |
| 5.3. Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum..... | 69 |
| 5.4. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum..... | 73 |
| 5.5. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum..... | 74 |
| 5.6. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaşlarına Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum..... | 74 |

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|--|----|
| 6.1. Sonuçlar..... | 77 |
| 6.1.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Sonuçlar..... | 77 |

| | |
|--|-----------|
| 6.1.2. Öğrencilerin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar..... | 78 |
| 6.1.3. Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Sonuçlar..... | 79 |
| 6.1.4. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaşlarına Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar..... | 80 |
| 6.1.5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar..... | 81 |
| 6.2. Öneriler..... | 81 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... | 82 |
| 6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 83 |
| KAYNAKÇA..... | 85 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 98 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | Sayfa No |
|--|-----------------|
| Tablo 4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... | 50 |
| Tablo 4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... | 51 |
| Tablo 4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları..... | 52 |
| Tablo 4.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri..... | 53 |
| Tablo 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... | 54 |
| Tablo 4.6. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 4.7. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri..... | 57 |
| Tablo 4.8. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri..... | 58 |
| Tablo 4.9. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları ile Korelasyon Matriksi..... | 60 |
| Tablo 4.10. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları..... | 61 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, 1990'ların ortalarına kadar çocukların bilişsel ve entelektüel gelişimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak günümüzde eğitimin sosyal amaçlarına yönelik olarak gittikçe artan bir ilgi vardır (Baker, 1998, Akt: Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Çocukların genel iyi olma hallerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma hali olarak ele alınabilir (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001a). Nitekim okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirmektedirler. Bu zaman dilimleri doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa sınıf atmosferi öğrencilerin sınıf işlerine ve okula karşı daha olumlu tutum geliştirmesine zorunlu eğitimden sonra da eğitimlerine devam etmelerine neden olmaktadır. Fraser (1986, 1989,1994), Fraser ve Fisher (1982), Haertel, Walberg ve Haertel (1981) ve Walberg (1976), öğrencilerin sınıf ortamını nasıl algıladıklarının, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilediğini ve tercih ettikleri gibi bir sınıf ortamında daha başarılı olduklarını belirtmektedirler (Akt: Sinclair ve Fraser, 2002).

Sağlıklı iletişimin kurulduğu, düşünselliğin ortaya çıktığı, başarının teşvik edildiği ve ödüllendirildiği ortamlardaki öğrencilerin; katı kuralların egemen olduğu, soğuk ve heyecandan yoksun, başarının fark edilmediği ortamlara göre birkaç kat daha başarılı olmaları beklenebilir. Hatta olumlu öğrenme ortamının bulunduğu sınıflardaki durum sadece öğrenci başarısı ile sınırlı kalmamaktadır. Olumlu ortamlarda öğrencilerin devamsızlığı azalmakta problem çıkarma olasılığı zayıflamakta, okula bağlılıkları artmaktadır.

Çocuklar ailelerinin vereceği tepkilerden çekindikleri için paylaşamayacakları konuları arkadaşlarıyla paylaşırlar. Çocuklar ailelerinin baskıcı tavrına karşın arkadaşlarının güven veren ve buldukları yaş nedeniyle eşit düzeydeki ilişkiyi tercih ederler. Arkadaş grubunda grubun normlarını benimser kendi yapı ve değerlerine

uymasa da kendi doğrularının yerine koyar. Çocukların arkadaşlarına ailelerinden daha fazla önem verdiklerini belirten Yörükoğlu (1998) arkadaşları tarafından istenmeyen, dışlanan çocuğun mutsuz olduğunu belirtmiştir. Arkadaşlarca aranıp benimsenmenin önemine değinmiştir. Öğrencilerin buldukları grup içerisinde mutsuz, huzursuz ve yalnız olmaları okuldan soğumalarına, okula karşı olumsuz duygu beslemelerine, devamsızlığa ve hatta okulu terk etmeye kadar gidebilmektedir.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değışkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Giriş bölümünde problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar başlıkları altında açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Problem

Okul yaşam kalitesi, okuldaki her bireyin kendini mutlu hissettiği bir ortamı açıklamaktadır. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir boyutu olarak nitelendirilmekte ve çocukların okul yaşamıyla kaynaşmalarından oluşan bir iyi olma hali olarak ele alınmaktadır. Çocukların yaşantılarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünülünce okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Pozitif okul yaşantılarının, öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde etkilerinin olması ve öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınması, eğitimci ve araştırmacılarca büyük ilgi görmesine neden olmaktadır (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002). Öte yandan, çocukların okulda sahip oldukları yaşam kalitesinin, akademik başarıları üzerinde de önemli etkileri bulunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarılarında etkili olduğunu ve daha iyi bir okul yaşamına sahip öğrencilerin zorunlu öğrenimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha fazla arzu ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Eğitimciler tarafından okul yaşamı kalitesi, öğrencilerin akademik başarıları ve eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkilerinden dolayı, özel bir merak uyandırmış ve çocukların okuldaki iyi olma halleriyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Mok ve Flynn, 1997; Sinclair ve Fraser, 2002). Örneğin, Mok ve Flynn'ın (1997) 5932 12. sınıf öğrencisinden elde ettikleri bulgular okulun yaşam kalitesinin, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %20'sini açıkladığı yönündedir. Sonuç olarak çocuğun okul

tatmininin, eğitimsel değerleri kabul etmesinde, motivasyonunda ve okula adaptasyonunda olumlu etkiler taşıdığı bulunmuştur. Öte yandan okul tatminsizliğinin ise davranışsal problemlerle ve düşük başarıyla pozitif ilişkili olduğu, tam tersi okul tatmininin düşük olduğu durumda ise okula yabancılaşma ve okuldan memnuniyetsizlik gibi sonuçlar göstermektedir (Baker, 1989; Goodenow ve Grady, 1992; Fine, 1986; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989; Akt: Karatzias, Athanasiou, Power ve Swanson, 2001a).

Okulun kendisi çocukların okula karşı geliştirdikleri tutumların olumlu ya da olumsuz olmasında etkili unsurlardan biridir. Okulun olumlu ya da başarılı olarak değerlendirilmesinde asıl etken sınıflardır. Balcı (2001), okul etkililiğinin öğretmen ve sınıf etkilerinden ayrı olduğu sayılısının doğru olmadığını okullar arası farklılığın büyük olasılıkla sınıflardan kaynaklandığını belirtmiştir. Böylece sınıf dışındaki okulun etkililiği çok küçük düzeye inmiştir. Öğrencilerin, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdikleri zaman dilimleri doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa, çoğunlukla okula olan tutumları olumlu olacaktır. Tam tersi durumlarda öğrenciler dersin monotonluğunu bölmek için olumsuz davranışlara yönelerek, arkadaşını dürtebilir, ayaklarını sürekli yere vurabilir, etrafındakilerle konuşabilir (Kounin, 1970, Akt: Celep, 2008, 134). Böyle bir sınıf atmosferinin sürekliliği öğrencilerin sınıf işlerine ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine hatta okulu terk etmelerine kadar gidebilmektedir.

Bailey'in (1999) ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerle yapmış olduğu çalışması öğrencilerin okulu sevip sevmemelerindeki en önemli faktörlerin arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okulu sevmelerinin birinci nedeni olarak arkadaşlarını göstermeleri, ergenlik dönemindeki çocuklar için doğal bir durumdur. Çünkü bu dönemde aileden bir kopuş ve arkadaşlarla yakınlaşma görülen ergenler için okul, sosyal yaşamlarının merkezini oluşturmaktadır. Diğer yandan öğrenciler, okulu ve sınıflarını sevmelerindeki ikinci önemli nedenin ise öğretmen(ler) olduğunu göstermişlerdir. Öğrenciler, sınıfı sevmelerine veya sevmemelerine neden olan öğretilerde en beğendikleri özelliklerin "öğrencilere önem vermesi, arkadaşça davranması, rahat iletişim kurulabilmesi"; en hoşlanmadıkları özelliklerin ise "sınıfın önünde öğrenciyi küçük düşürecek şekilde davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilere saygı göstermemesi, kötü olması, çok bağırması ve birden bire farklı davranışlar göstermesi" olarak belirtmişlerdir (Bailey, 1999).

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki etmektedir. Son otuz yılda yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı tutumlarının yüksek bir güvenilirlik ile ölçüleceğini göstermektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğrenciyi doğru anlamaya yönelik, öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, içtenlik, saydamlık, açıklık gibi empatik eğilimler sergileyen ve öğrenciyi kendi referans çerçevesinden ele alan öğretmen tutumları, empatik sınıf atmosferini oluşturur (Murat ve ark., 2005). Böyle bir sınıf atmosferinde öğrencilerin görüşlerine önem verildiğinden ve birey olarak kabul edildiklerinden özsaygıları gelişecektir. Böylece öğrenciler okul, öğretmen ve derse karşı güdülenecek ve içsel dinamizmini okul, sınıf ve ders için kullanma yolunu seçecektir. Yani, bir diğer ifade ile öğrencinin her yönden okula sağlıklı bir şekilde uyumu sağlanacaktır (Pianta ve Stuhlman, 2004; Pianta ve Steinberg, 2008; Saft ve Pianta, 2001; Akt: Baş, 2009). Bunun yanı sıra öğrencilerin okulun geneline karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanacaktır.

Öz saygı bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi olarak tanımlanır (Güloğlu ve Aydın, 2001). Öğrencilerin olumlu benlik tasarımı geliştirmesinde, özsaygılarının gelişmesinde, öğrencinin sosyal çevreyi olumlu algılayışı, öğretmenin ve öğrencilerin sosyal ve duygusal desteğinin algılanma düzeyinin yüksek olması önemlidir. Duygusal desteğin az olduğu, öğrencinin kendini sınıfın bir parçası olarak düşünmediği sınıflarda özsaygının gelişimi olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Kandemir ve Özbay, 2009).

Çocuğun ya da gencin toplumsallaşması sürecinde önemli bir işlevi olan akran etkileşimi, birey için önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocuk akran grubunda, yetişkin yaşamında öğretilmesinden kaçınılan yasak (tabu) konuların burada rahatça tartışılması ve konuşulması olanağını bulur. Evde çeşitli söz ve hareketleri eleştirilen ve direnişle karşılanan birey, bu ortamda kendini rahat hisseder, hoşça zaman geçirir. Akran grubunun bir başka işlevi de, çocuğun toplumsal ufuklarını, görüş açısını genişletmesi, farklı deneyimler edinmesini sağlamasıdır. Normlara bağlanmak ve bu normlara uymak yine bu akran gruplarında kazanılan davranışlardır. Bunun yanı sıra akran gruplarında birey, aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait

davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, işbirliği yapma gibi yaşantılar kazanır (Tezcan, 1997, 170 – 172).

Akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramayan çocuk sınıfta ve okulda grup etkinliklerine katılımda çekingenlik yaşayabilir. Bu sosyal beceri yoksunluğu, öğrencinin giderek içine kapanmasına, okula, öğretmenine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Arkadaşları tarafından küçümsenen, aşağılanan bir öğrenci ilişkilerinde çekingen davranabilir.

Bu araştırmada öğrencilerin okullarındaki yaşamın kalitesini algılama düzeyleri, arkadaşlarına bağlılıkları ve öğretmenlerin davranışlarını nasıl algıladıkları açısından incelenmiştir. Türkiye’de okul yaşam kalitesini, arkadaş bağlılığını ve empatik sınıf atmosferini inceleyen çok az araştırma olmasının yanı sıra, bu değişkenlerin birbiriyle ilişkisinin incelendiği araştırma sayısı da çok azdır. Oysa bu değişkenlerin çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri üzerindeki etkileri farklı araştırmalarla ortaya konulmuş bulunmaktadır.

Bu gerekçelerle yapılması gereği duyulan bu araştırmada **“İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisi nasıldır?”** sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının, arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?
2. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri nasıldır?
3. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları nasıldır?
4. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları, arkadaş bağlılık düzeyleri ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında

cinsiyete, sınıf düzeyine ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

5. Arkadaşlarına bağlılık düzeylerine göre ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Empatik sınıf atmosferi algılarına göre ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferine yönelik algılar birlikte, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Aileler, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten ve öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Mutlu bir okul ortamı, akademik başarıyı da arttırmaktadır. Nitekim okulun etkililiği ile ilgili araştırmalar, okul ortamının akademik başarıya önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak, okullar, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle öğrencinin “bir bütün” olarak gelişiminden sorumludurlar (Marks, 1988).

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur (Çelikten, 2008). Okulun yönetim yapısı, okulda olumlu öğrenme ortamı yaratmada önemli role sahiptir. Okul yönetiminin yalnızca kurallara uymayı ön plana çıkartması, okulun asıl amacı olan öğretim etkinliğinin ikinci plana alınmasına neden olabilir. Araştırmalar, okul yönetimi öğretim ilişkisinin öğretmen-öğretmen ilişkisini, öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilediğini, ortaya koymaktadır (Celep, 1999). Okulun sosyo-ekonomik durumu, estetiği, öğrenci sayısı, yeri, başarısı ve kültürü ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur (Mayor, 1991).

Çağdaş eğitimde okul “özel bir çevre” olarak kabul edilir (Bilgen, 1994, 14). Sınıf atmosferi bu çevrenin doğal bir parçasıdır. 2005’te düzenlenen yeni ilköğretim programlarında, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye dönüşen Türk Eğitim Sisteminde her öğrenciye ulaşmak hedeflenmektedir. Öğrencilerin sorumluluk bilinci ve yaratıcılığı en üst düzeye çıkartılmaya çalışılmaktadır. Böyle bir sınıf atmosferinde

öğrenciler kendilerini kanıtladıklarında, yeteneklerini keşfettiklerinde, varlıklarını ve özel olduklarını algıladıklarında derslerde daha mutlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Munzur, 1995, 84). Empatik sınıf atmosferinin oluşturulduğu bir ortamda yer olan birey; gelişmeye daha açık, savunmasız, daha sosyal ve yapıcı olur. Böylece birey kendini daha güvenli bir ortamda hissederek istedik davranışlar gösterecektir. Bu ortamdan yoksun geleneksel eğitim anlayışının hüküm sürdüğü sınıflarda öğrenci hep bir başkasının istediği birileri olmaya çalışacak, bu da mümkün olmadığı için öğrenci sınıf ortamında bulunmaktan zevk almayacak, ruhsal dengesi bozulacak, okulu itici, katı kuralların sergilendiği bir yer olarak görüp işi savsaklayacak ve sonuçta başarısız olacaktır (Murat ve ark., 2005). Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemini attırmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Celep, 2008, 70). Öğrencilerin içten ve arkadaşça yaklaşan öğretmenleri tercih ettiklerini belirten (Jones ve Jones, 1998, 70), akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinden etkilendiğinin araştırmalarla ortaya konulduğunu belirtmektedir. Davidson ve Lang (1960, Akt: Jones ve Jones, 1998, 70) öğretmenleri tarafından sevildiğini hisseden öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ve daha üretken sınıf içi davranışlar sergilediklerini belirtmektedir.

İnsancıl öğretmenler öğrenmeyi eğlenceli kılarak öğrenciler için eğlenceli bir oyun haline getirebilir. Yakınlık ve mizah, güvenli ve verimli bir ortama katkı sağlayarak, dolaylı öğrenmeyi artırır (Özdemir ve Yalın, 1998). Tam tersi, yani olumsuz sınıf ikliminde, ayıplama, azarlama, alay etme, tehdit etme, sözlü ve fiziksel şiddet, kaba ve uygunsuz kelimelerle iletişim, ceza gibi durumlar sıkça gözlenebilir. Sınıfta "ben" duygusu hâkim olur. Olumsuz sınıf iklimine sahip ortamlarda, istenen davranışların geliştirilmesinden söz edilemeyeceği gibi, öfke, nefret, şiddet, okul korkusu, olumsuz benlik oluşumu gibi kolaylıkla düzeltilemeyecek istenmeyen sonuçlar doğabileceği belirtilmektedir (Gözütok, 2006).

Araştırmalar, akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen öğrenci arasındaki ilişki düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler, samimi ve dost canlısı öğretmenleri tercih ederler. Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin %73'nün başarısının düşük, %10'unun yüksek olduğu saptanmıştır (Morrison ve McIntyre, 1969; Akt: Jones ve Jones, 1998, 70). Sınıf ikliminin olumlu olması, öğrencilerin okula, öğretmene ve bilgiye karşı olumlu tutum

geliştirmelerine, olumsuz olması ise olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilir (Tunç, 2008). Empati düzeyi, özsaygı ve zorbalıkla ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat sınıf içinde algılanan empatik atmosferin ilköğretim düzeyinde okul yaşam kalitesi algısına etkisinin incelendiği bir çalışmaya pek rastlanmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları veya davranışları, okul ve sınıf içindeki öğrenmenin başarısının belirleyicisi olduğu kadar okulun etkililiğinin açıklanmasında da etkili görülmektedir (Şişman, 2002). Bu açıdan okul yaşamının niteliği çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlerine olan tepkilerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır.

İkili insan ilişkilerinde önemli faktör olarak ele alınan anlama, dinleme ve duyarlı olma gibi empatik özellikler taşıyan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmalar, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında istenilen tutumlar geliştirmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Can, 1992). Öğretmen adaylarına empatik anlayış kazandırmak ve empatik becerileri geliştirmek için empatik tutumların geliştirilmesine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasına yönelik düzenlemeler önem taşımaktadır. Sonuç olarak, öğrenme ürünlerini etkileyen sınıf atmosferinin kendisinin de öğretmen, öğrenci, program, sınıf özelliklerinden ve öğretim etkinliklerinden etkilendiği söylenebilir.

Genel olarak ele alındığında, ülkemizde gerçekleştirilen sınıf atmosferi araştırmalarının sayısının oldukça az olduğu ve daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir. Ayrıca, ülkemizde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf atmosferi algılarını ve bu algılarla ilgili değişkenleri saptamaya yönelik araştırmaya rastlanamamıştır. Özellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıflarındaki atmosfere ilişkin algılarının saptanması, gelecek yeni neslin okula olumlu tutum geliştirmeleri, akademik başarıları, okula devam-devamsızlık durumları ve ileriki aşamada, gelecekte meslek sahibi olmaları faktörlerini etkilemesi açısından önem taşımaktadır.

Okul gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarındaki ana unsurdur. Okuldaki yaşamları değerlendirildiğinde, olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak yaşamda da uyumlu ve başarılı oldukları düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin sosyal kabul yönlerinde ve diğer öğrencilere okul ortamında yardım etme konusunda da daha iyi olduğu düşünülmektedir (Schmidt ve Lunenburg, 1989; Schmidt, 1992).

Osterman (2000), öğrencilerin kabul edilme ile ilgili deneyimlerinin onların davranışlarını birçok açıdan etkilediğini bulmuştur. Gerçekten de okulda arkadaşları tarafından kabul gören öğrencilerin, sınıf ve okul ortamından daha çok zevk alma eğiliminde olmaları ve özsaygı, özgüven gibi olumlu duyguları daha yoğun yaşamaları beklenirken, akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların da gerek okul yaşamlarında gerekse genel yaşam kalitelerinde bir takım tatminsizlikler yaşamalarının doğal olduğu söylenebilir. Osterman (2000) 'a göre, kabul edilme, dahil edilme ve iyi karşılanma durumu, mutluluk, gurur, hoşnutluk, huzur gibi pozitif duygularla ilişkilirken, reddedilme ve dışlanma ya da inkar edilme durumu da anksiyete, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi negatif duygulara yol açmaktadır.

Yüksek arkadaş desteği okul tatminini arttıracığından öğrencilerin okul dışındaki ortamlara karışıp zararlı alışkanlıklar edinmelerini önler (Samdal, Wold, Klepp ve Kannas, 2000, 161). Akran grubuna ergenler özellikle, aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandıran bir işleve sahip olması nedeniyle dahil olurlar. Destekleyici ve ilgi gösterilen bir arkadaş grubunun olduğu okullarda öğrenciler, okuldan daha çok tatmin olmakta ve okula karşı olumlu akademik tutumlar ve değerler geliştirmektedirler (Klem ve Connell, 2004, 3). Okul kurallarına uymayan ve okulu sevmeyen öğrenci, arkadaş grubunu destekleyici bulmayacaktır. Akran grubu tarafından dışlanan öğrencilerin okulu terk etme olasılığı da artmaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akranlarıyla kurdukları etkileşimlerin kalitesinin artırılmasında, okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algılarını geliştirmeye yönelik okul politikalarının geliştirilmesinde, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin planlanmasında, betimsel bir temel oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların okulun yaşamını ne ölçüde kaliteli algılayacakları, büyük ölçüde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerine bağlıdır. Yapılan alan yazın taramalarında bu konuların bir arada ele alındığı, bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerin irdelendiği araştırmalara rastlanamamıştır. Bu araştırmanın birbiriyle yakından ilişkisi olduğu, kuramsal açıklamalarla da olsa irdelenen bu üç değişkenin bir arada ele alınması açısından, öğretmenler, yöneticiler ve politika yapanlar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Öğrenciler veri toplama araçlarındaki maddeleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2008–2009 Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullardan toplanan verilerle sınırlıdır.

Toplanan veriler, ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Okulun, toplumun beklentileri doğrultusunda öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkıda bulunma ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanların bu ortamda kendilerini mutlu ve güvende hissetme düzeyi (Mok ve Flynn, 2002).

Empati: Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini denemeksizin, onun bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeksizin, anlayabilmesi yeteneği (Cevizci, 1996).

Empatik Sınıf Atmosferi: Öğrenci öğretmen etkileşiminde, öğretmenin öğrencinin içsel bakış açısını doğru olarak bilişsel ve duygusal parçalarıyla ve anlamıyla kendi öznelliğini yitirmeyerek algılaması ve anlaması sürecidir (Şahin, 1997, 7).

Bağlılık (Attachment): Bireyin yaşamında önemli gördüğü bir ya da birkaç kişiye güçlü etkili ve sürekli bir duygusal bağ ile bağlanmasıdır (Bowlby,1977; Akt: Bretherton, 1985).

1.7. Kısaltmalar

OYK: Okul Yaşam Kalitesi

OYKÖ: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

ABÖ: Arkadaş Bağlılığı Ölçeği

ESATÖ: Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, okul yaşam kalitesi ve bunu oluşturan unsurlar, empati ve empatik sınıf atmosferi, bağlılık ve arkadaş bağlılığı hakkında bilgiler verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında ise araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde araştırmada ele alınan temel kavram ve değişkenler hakkında kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Okul Yaşam Kalitesi

Leonard (2002, 55) okul yaşam kalitesini, okul yaşamının belirli alanlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimlerle diğer duyguların bir sentezi olarak tanımlamakta, öğretmen ve öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyinin temel göstergelerinin bu alanlarla ilgili stres ve tatmin olduğunu belirtmektedir. Okul yaşam kalitesi kavramının temeli, daha geniş bir anlamla ifade eden “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Land ve Spilerman, 1975; Willams ve Batten, 1981; Csikszentmihalyi, 1990; Akt: Linnakyla ve Brunell, 1996, 205). Kişisel görüşe göre yaşam kalitesi, genel ve sürekli iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma duygusu ve tatmin yaratan olumlu yaşantılarla bunun tersini ifade eden olumsuz duygular ve deneyimler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler kişi yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Linnakyla ve Brunell, 1996, 205). Sonuç olarak, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından birinin okul olduğu söylenebilir.

Çocukların yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünülürse, okulun yaşam kalitesinin önemi daha anlaşılır olur. Mok ve Flynn’a (2002) göre okulun yaşam kalitesi bir çok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınabilir. Araştırmalar, okulla ilgili negatif tutumun başarısızlık, anti sosyal

davranışlar, gelecekteki başarı beklentisinde düşüş ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Brier, 1995). Bu nedenle olumlu okul yaşantıları, eğitimci ve araştırmacılar tarafından büyük ilgi görmektedir.

Sonuç olarak okul tatmininin, çocuğun eğitimsel değerleri kabul etmesinde, motivasyonunda ve okulu benimsemesinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur (Goodenow ve Grady, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko ve Fernandez, 1989; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001). Okul, öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını işgal etmektedir. Okulun varlığının ilk nedeni öğretmen ve yöneticiler değil, öğrenciler ve toplumdur (Şişman ve Turan, 2001). Okulun en çok etkilenen grubu öğrenciler olduğuna göre öğrencilerin okuldaki yaşamlarının niteliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Yapılan son araştırmalarda, Okul Yaşam Kalitesinin incelenmesi için birçok neden ortaya konulmuştur (Karatzias, Papadioti-Athanasiou, Power ve Swanson, 2001a). Örneğin Keys ve Fernandes (1993), okuldaki işlere ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu algılar, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteğinin öğrenmeye katkı sağlayan faktörler olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Karatzias ve ark. 2001). Bu bulgular, okul iklimi ve okul yaşam kalitesinde temel unsurlardan olan okulun değerler sisteminin etkili öğrenme ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Okuldaki yüksek düzeydeki bir yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve sosyalleştirilmesi sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşır (Karatzias ve ark. 2001).

Okuldaki yüksek düzeydeki yaşam kalitesi, okulu bırakma oranını azaltacağı gibi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının ve toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de büyük önem taşımaktadır (Sarı, 2007, 72). Niteliğin yetişkinlerin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Schmit ve Lunenburg, 1989). Yaşamın niteliği denildiği zaman toplumda genellikle, genel bireysel mutluluk durumu akla gelmektedir. Mutluluk ise bireylerin kişisel kararlarına dayanmaktadır (Kourelahti, 1999). Bu kavram, gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarının niteliğinin anlamını ölçmeye ve öğrencilerin okulla ilgili genel memnuniyetini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Gerson (1976) ve özellikle Burt, Wiley, Minnor ve Murray (1978) nitelik konusunda bir model geliştirmiş ve bu konuyla ilgili olarak kullandıkları modeli dört açıdan özetlemişlerdir. Bunlar, genel bakış açısı, olumlu bakış açısı, olumsuz bakış açısı ve etki alanı bakış açısıdır (Akt: Kourelahti,

1999). Okul yaşam kalitesi kavramı ilkököl, ortaokul lise ve üniversite öğrencilerine Epstein ve Mc Portland (1976; Akt: Yılmaz, 2005) tarafından yetişkinlerin çevresel etkinliklerinden alınıp uyarlanmıştır. Bu araştırmacılar okula karşı tutumun akademik başarıyla ilişkisini ayırarak farklı bir eğitim çıktısı olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Yaptıkları bu çalışmada yapının, okulun hem formal hem de informal beklentiler, sosyal ve görevle ilişkili deneyimler, otorite figürleri ve meslektaşlarla ilgili ilişkilerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Epstein ve Mc Portland (1976), okul yaşamının niteliği kavramında okul yaşamının niteliğinde üç faktörün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler şunlardır: a) Okuldan tatmin, b) sınıf işlerine bağlılık, c) öğretmenlere tepkiler (Akt: Yılmaz, 2005). Williams ve Batten (1981, Akt: Mok ve Flynn, 2002) okul yaşam kalitesinin alt boyutlarını, olumlu duygu, olumsuz duygu, statü, kimlik, öğretmenler, fırsatlar ve başarı şeklinde belirlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin başarı, motivasyonlarının, eğitimden beklentilerinin, eğitim programının genişliğinin ve öğretmen-öğrenci iletişim düzeyinin okul yaşam kalitesi üzerinde önemli etkileri olan bileşenler olduğu birçok bilimsel araştırma ile ortaya konulmuştur (Ainley,1991; Ainley, Batten ve Miller, 1984; Ainley ve Bourke 1998, 1992; Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Okul yaşamının kalitesine yönetici ve öğretmenler tarafından özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü okul yaşamının kalitesinin irdelenmesi öğrencilerin okul yaşamının kalitesinin ve onların akademik başarıları arasındaki ilişkiden dolayı önemlidir. Vygotsky, öğrenmenin sosyal ortamda, öğrencinin ilgisi dahilinde ve öğretmenlerin (öğretmen, arkadaş, aile vs.) rehberliğinde geliştiğini savunur (Korkmaz, 2002,199). Vygotsky'e göre yüksek zihinsel fonksiyonlar, spesifik bir biçimde gelişir ve kültürel bağlam tarafından belirlenir. Okullar ise yüksek düzeyde zihinsel fonksiyonların gelişimi için en yararlı sosyal ortamlardır (Woolfok, 1998; Akt: Çeçen, 2000). Sonuç olarak okuldaki yüksek düzeyde bir yaşam kalitesi, olumlu deneyimler yaşatılarak çocuğun öğrenme performansının (zihinsel fonksiyonlarının) ve toplumsallaşma sürecinin geliştirilmesinde de önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretmenlere olan tepkileri ve okuldaki işlere bağlılıkları okulun etkililiğinde önemli görülmektedir (Schmidt ve Lunenburg, 1989). Bu önemliliğin sebeplerinden birisi, yapılan araştırmalarda okulun öğrenci başarısında, öğrencinin evine göre dört kat daha etkili olduğunun bulunmuş olmasıdır (Balcı, 2001).

2.1.1.1.OYK'nin Boyutları

Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı eğitimcilerin farklı değişkenleri ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Karatzias, Power ve Swanson'a (2001) göre okul yaşam kalitesinin göstergeleri program, devam, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar ve değerlendirme iken Johnson ve Stevens (2001), öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım boyutlarını ele almıştır. Dorman (1999) ise üniversite düzeyinde ve öğretim elemanlarına yönelik olarak ortamın kalitesini akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, yetkilendirme, yakın ilişkiler, misyonda anlaşma ve iş baskısı değişkenlerine dayanarak değerlendirmiştir.

Yılmaz (2005), okul yaşamının niteliğinin öğrencilerin okuldan tatmin olma, sınıf işlerine bağlılık ve öğretmenlere olan tepkiler alt boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir. Sınıf işlerine bağlılığın, öğrencilerin sınıf işlerine ilgi düzeyleriyle ilgili olduğunu; okul ortamını diğer ortamlardan ayıran özelliklerin, görev ve ödevler olduğunu ifade etmiştir. Yine görevler ve ödevlerin, kısaca işin, okul için yapıldığını da belirtmiştir. Okul ödevlerini ve projelerini ilginç ve önemli bulan öğrencilerin, gerçekleri ve kavramları daha net bir şekilde öğrenebildikleri ve öğrenmeye karşı pozitif tutumlar geliştirebildikleri ileri sürülmektedir (Schmidt ve Lunenburg, 1989; Schmidt, 1992). Öğrencilerin sınıf işlerine bağlılıkları üzerinde öğretmenlerin de etkileri olmaktadır. Çünkü öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları veya davranışları, okul ve sınıf içindeki öğrenmenin başarısının belirleyicisi olduğu kadar okulun etkililiğinin açıklanmasında da etkili görülmektedir (Şişman, 2002). Nitekim Yavuzer'e (1998) göre, başarısız çocuk, öğretmenin kendisini anladığından emin olduğu takdirde onu memnun etmek amacıyla bir çaba içine girebileceğini belirtmiştir. Bu açıdan okul yaşamının niteliği çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlerine olan tepkilerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır.

Bu çalışmada Sarı (2007) tarafından geliştirilen OYKÖ kullanılmıştır. İlköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği , “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-öğrenci iletişimi-öğrenci iletişimi”, “Öğrenciler”, “Sosyal etkinlikler” ve “Statü” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Bu nedenle araştırmada OYKÖ'nin boyutları açıklanmıştır.

Okula Yönelik Duygular

Okula yönelik duygular başlığı olumlu duygu ve olumsuz duygu boyutları, okul yaşam kalitesinin ana değişkenleri olarak alınmıştır. Okul yaşam kalitesinin olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini kapsamaktadır. Çocukların okula karşı duyguları bu boyutta incelenmektedir. Olumsuz duygu boyutu ise, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir (Mok ve Flynn, 2002). Çocuklar ve ergenlerdeki başarısızlığın bir nedeni olarak okulla ilgili olumsuz tutumlar gösterilebilir (Mok ve Flynn,1997). Aynı şekilde Ainley ve Sheret (1992, 25), aynı akademik başarı düzeyinde olsalar bile, okula karşı olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okula devam etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu, okula yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin ise, okulu terk etme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Akt: Marks, 1998).

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

Öğretmenlere olan tepkiler, öğretmenlerle öğrencilerin iletişimlerini ve eğitime dayalı öğrenci değerlendirmesini kapsar. Öğrenci-öğretmen ilişkileri; eğitim hedeflerinin öğrenci tarafından kabul edilmesinde, okulun kural ve uygulamalarını öğrencilerin algılamasında, öğrencilerin bağımlı ve bağımsız davranışlarında, okul dışı ve içindeki otoriteye karşı tutumlarında önemli bir unsurdur (Schmidt ve Lunenburg, 1989; Schmidt, 1992). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmeleri kendilerine güven duymalarını sağlar. Bu güven duygusu çevreleriyle ilişkilerini yakından etkiler. Kendine güven, başarı, mutluluk ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynar. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerle etkileşimi onların tutum ve ideallerini şekillendirmektedir (Henry, 1995; Akt: Wren, 1999). Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme de o kadar pürüzsüz olmaktadır (Töremen, 2001,117). Ayrıca, ortaokul öğrencilerinde öğretmenlerle pozitif ilişki başarı, aidiyet duygusu, akademik motivasyon ve okul sevgisi ile ilişkili bulunmuştur (Roesar, Eccles and Sameroff, 1998). Nitekim Baker, okulla ilgili negatif tutumları olan öğrencilerin aynı zamanda öğretmenlerle ilişkilerinin de zayıf olduğunu belirtmiştir (1999). Ancak, okul çalışanları da dâhil olmak üzere yetişkinlerle pozitif, destekleyici ilişki çocukların gelişimini olumlu etkiler (Masten ve Reed, 1977; Akt: Sullivan, Ricco ve Reynolds, 2004).

Dahası, öğretmenlerle geçinememe ve okuldan hoşnutsuzluk; çocukların okulu terk etme nedenleri olarak gösterdikleri en yaygın iki sebeptir (Loughrey ve Haris, 1990). Okulu bırakan öğrencilerin öğretmenleri adaletsiz, ilgisiz ve umursamaz olarak algıladığı gösterilmiştir (Murdok, 1999; Tidwell, 1998, Akt: Sullivan ve ark., 2004). Benzer şekilde Learner ve Kruger (1997) araştırmalarda lisedeki öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkilerindeki bozulmanın ilkokula kıyasla ortaokul ve lisedeki sınıflarda öğretim şeklinin değişik olmasının sonucu olduğunu bildirmişlerdir. Sullivan, Ricco ve Reynolds (2004), lise ve ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerle kişisel olarak ilgilenmek ya da duygusal ihtiyaçlarını karşılamaktan çok sınıfta düzeni sağlamakla zaman geçirdiklerini öne sürmüşlerdir. Ayrıca, çoğu ilkokul öğrencisinin az sayıda öğretmeni ve öğretmenlerle kişisel ilişki kurmak için bol fırsatları olduğunu; ancak lisede her sınıfta farklı bir öğretmen olması ve bunun da öğretmenlerin öğrencilerle kişisel ilişki kurma şansını kısıtladığını belirtmişlerdir.

Öğrenci-Öğrenci İletişimi

Bailey (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerindeki yaptığı çalışmasında öğrencilerin okulu sevip sevmemelerindeki en önemli etkenlerin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli nedeninin arkadaşları olduğunu belirtmeleri, ergenlik dönemindeki çocuklar için doğal bir durumdur. Arkadaşlık ilişkilerinin önemi yaşın ilerlemesiyle birlikte artar ve değişir. Küçük çocuklar açısından, anne-babalarla kurulan ilişkiler, akranlarla kurulan ilişkilere göre çok daha önemli bir ilgi ve destek kaynağıdır. Fakat çocukluğun ortalarından yetişkinliğe geçilirken, bu kalıp değişmeye başlar ve arkadaşlarıyla kurulan ilişkiler giderek kalıcı, mahrem ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlar. Ergenliğin başlamasından, ergenliğin orta dönemine kadar, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olma açısından arkadaşlık ilişkileri anne-babalarla ilişkilerin yerini almış durumdadır (Furman ve Buhrmester, 1992; Akt: Erwin, 2000).

Arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramayan çocuk, sınıfta ve sınıf dışında grup etkinliklerine katılmakta çekingenlik yaşayabilir. Bu sosyal beceri yoksunluğu, öğrencinin içine kapanmasına, okula, öğretmenine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir. Rowe, Almedia ve Jacobson (1999) yaptıkları bir çalışmada, ergenlerin saldırgan davranışlarının önemli bir nedeninin aile ve akranlarıyla olan ilişkiler olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde arkadaşları tarafından rencide edilen, küçük görülen bir öğrenci de iletişim korkuları yaşayabilir. Aile, akran ve okul

tarafından dışlanan çocuk ise, birçok olumsuz sosyal ve davranışsal risk taşımaktadır. Aileye, akranlara ve okula yabancılaşma, şiddet potansiyelinin anahtar yordayıcısıdır (Smith ve Sandhu, 2004).

Olumlu kişilerarası ilişkiler, okulda sadece topluluk duygusu oluşturmaz, aynı zamanda ait olma duygusunu da geliştirir. Başkaları tarafından saygılı davranılan öğrenciler, okulda daha mutlu olmakta, deneyimlerinden daha çok tatmin olmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için daha çok çalışmaktadır (Smith ve Sandhu, 2004). Arkadaşlık ilişkileri zayıf olan çocukların, akademik başarısızlığa paralel olarak okul yaşam kalitesi algıları da olumsuz olacaktır.

Okul Yönetimi

Yapılan araştırmalarda okul toplumunun bütün üyeleri (öğretmen, öğrenci, yönetici) arasındaki işbirliği ve etkileşim okulun etkililiğinin bir belirleyicisi olarak görülmüştür. Güçlü bir okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Böyle bir ortamda denetim işlevi de daha az hissedilir (Çelik, 2000). Zayıf kültüre sahip okullarda; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağlar zayıflamıştır, tüm üyeler birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içindedirler, diyalog zayıflamıştır, motivasyon düşüktür, üyeler arasında kuşku ve düşmanlık hisleri yaygındır, yıkıcı çatışmalar artmıştır, koordinasyon bozulmuştur, üyeler arasında sevgi-saygı zayıflamıştır (Genç, 1993). Bu tür okullarda kimse yaşamak ve çalışmak istemez. Bunun sonucu olarak da örgüt kendinden beklenen performansı gösteremez. Bursalıoğlu'na (1979, 20) göre, iyi okulu kötü okuldan ayıran etken, örgütün yapısından çok, havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkindir; bunu gerçekleştirecek olan da okulun yöneticisidir. Okul yöneticisinin hem kişisel hem de mesleki olarak sahip olduğu özellikler, okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağını belirleyecektir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 60. ve Liseler Yönetmeliği'nin 5. maddesinde “ Okulu müdür yönetir.”açıklaması vardır. Bu nedenle okul yöneticisi diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünü de yönetmek zorundadır. Özdemir'e (2006) göre yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunmaktır. Bunun sonucu olarak okulun formal ve informal boyutu birbiriyle bütünleşir; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, mensup oldukları okullarıyla gurur duyarlar. Benzer şekilde veliler de bu gururu yaşarlar. Bu

ortak duygular yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında yakınlaşma ve kaynaşmayı sağlamaktadır.

Villa (1992, Akt: Halawah, 2005), etkili yöneticiliğin öğrenme ve akademik başarıyı amaçlayan sınıf atmosferini desteklemesinin de gerekliliğini belirtmektedir. Bu okul iklimi, tüm öğrencilere ilgi ve destek verilmesiyle oluşur. Okul başarısı her ne kadar başka birçok etkenden etkileniyorsa da okul müdürü bunlardan en önemlisidir. Sarı (2007), öğretmen ve yöneticiler işbirliği içerisinde birlikte çalıştığı zaman öğrenci başarısının daha mükemmel olacağını belirtmiştir. Bu nedenle yöneticinin, etkili iletişim stratejileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olması gerekmektedir. Halawah (2005) başarılı okul oluşturmadaki en önemli faktörün işbirliği ve açık iletişim içeren bir ortam oluşturmak olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Etkinlikler

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2003) "Genel Konular" başlığını taşıyan 7/d maddesinde "öğrencilerin bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklı olarak gelişmeleri için sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer verilir" denilir. Yönetmeliğin 42. maddesi de "bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılan öğrencilere yarıyıl notunun bir not fazlası öğretmen tarafından takdir edilebilir" ibaresiyle öğrencileri bu tür etkinliklere katılmaya teşvik etmiştir.

Aileler çocuklarının derslerinden geri kalacakları ve başarısız olacakları kaygısıyla sosyal etkinliklere katılmalarını istememektedirler. Nitekim Silikler ve Quirk (1997) de, okuldaki etkinliklere katılmanın başarısızlığa yol açacağı kaygısıyla öğrenciler ve aileleri tarafından kaçınılan bir şey olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Gifford ve Dean (1990), okulda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu açıdan sosyal etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri, derslerde motivasyonlarının artması ve akademik başarılarının da artması beklenebilir. Ayrıca sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin olumsuz enerjilerini bu faaliyetlerde atarak, sınıf içinde ve dışında daha az disiplin problemi yaşanacağı söylenebilir. Mahoney (2000), sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin suç işlemeye ve okulu terk etmeye daha az eğilimli olduklarını belirtmektedir.

Aydın'ın (1998, 104–105) da belirttiği gibi, sınıf içi yaşam, öğrenciyi toplumda egemen olan çoğulcu ve katılımcı demokratik hayata hazırlamak amacına dönüktür. Bu

amaçla öğrencilerin, sınıf içi çalışmalarının yanı sıra, sanatsal, kültürel ve sportif etkinlikler içinde görev almaları özendirilmelidir. Böylece kendilerini toplumsal ilişkiler içinde geliştirme olanağı bulan öğrenciler, etkin ve katılımcı bir kişilik örüntüsü geliştirebilirler.

Statü

Statü boyutu, çocuğun okul içinde kendini değerli ve önemli hissetmesiyle ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Pagano'a (1991) göre, insanlar, içinde buldukları toplumda bilmek, bilinmek ve o topluluğun bir üyesi olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır. Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından değerli olduklarını hissederek çocukların kendilerine güvenleri gelişir. Bu güven duygusu da onların olumlu iletişim kurmalarını sağlar. Kendine güvenme ve saygı duyma, öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlıdır (Özyürek, 2001, 140). Bu nedenle sınıf içinde başarılı olduklarında veya çabalarında onay ve olumlu pekiştireçler verilerek başarılı olduğu hissettirilmelidir.

Kuzgun'un (2000) da belirttiği gibi, öğrencinin kendi ilgileri, yetenekleri ve değerleri hakkında açık, berrak bir fikre sahip olması gerekir. Bireyin kendisiyle ilgili bu fikir, çevresiyle etkileşimleri sonucu oluşur. Birey eylemleriyle ilgili olarak çevresindekilerden olumlu dönütler aldığı ölçüde kendisiyle ilgili olumlu düşünceler geliştirmesi kolaylaşır.

2.1.2. Bağlılık Kuramı ve Arkadaş Bağlılığı

Bireyin başka bir kişiden yakınlık bekleme eğilimi ve bu kişi yanındayken kendisini güvende hissetmesi psikolojide bağlanma olarak adlandırılır. Bowlby bağlılığın evrimsel bir bileşen olduğuna ve yaşantıyı sürdürmede yardımcı olduğuna inanır. "Bilinen kişilerle güçlü duygusal bağ kurma isteği insan doğasının gereğidir." (Bowlby, 1988; Akt: Pfaller, Kiselica, 1992).

Bebeklikte gelişen en önemli sosyal-duygusal özelliklerden biri olan bağlanma, öğrenilmemiş sosyal bir davranıştır (Pfaller ve ark., 1992). Bebeklerle, anne-babaları ya da bakım verenleri arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade eder. Bağlanmanın oluşmasında, bebeklerin anne-babalarıyla olan iletişimlerinde kullandıkları ve hayatlarının ilk dokuz ayında geliştirdikleri

davranış özellikleri etkili olur (Bowlby, 1973; Akt: Saçar, 2007). Bebeklik dönemindeki bu davranışlara bağlanma denmektedir. Bebeğin başlıca bağlanma davranışları olarak emme, sokulma/uzanma, bakış, gülümseme ve ağlama kabul edilir. Kişilerarası çekim ve ilişkilerin dinamiğini açıklamak üzere sunulan kuramlardan biri olan bağlanma kuramı, anneye veya rahatlatıcı başka bir figüre bağlanmanın çocuğun yaşamını sürdürmesinde önemli bir fonksiyonu olduğunu savunmaktadır. Nitekim Bowlby'e (1973; Akt: Saçar, 2007) göre, çocuklardaki açlık, yorgunluk, hastalık, ağrı gibi durumlar, bakım verenin yokluğu, yakınlık göstermemesi, başka bir çocukla ilgilenmesi, çocuğun diğerleri tarafından dışlanması kaygıyı tetiklemektedir. Kaygıyı arttıran bu durumlar da çocukların bakım verene yakınlaşmasını engellemektedir.

Çocuklar yetişkinlerle güvenli ilişki kurma ihtiyacı içindedirler. Bu teoriye göre yetişkinlerle güvenli ilişki olmadan sosyal ve duygusal gelişim sağlanamaz. Ayrıca erken çocukluk deneyimlerinin ilerleyen yaşantıda gelişim ve tutum üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görüşünü savunulur. Güvenli bağlanma şekli geliştiren çocuklar, etrafı daha rahat keşfedecekler ve böylece yeterlilik ve özerkliklerini geliştireceklerdir (Grossmann, Grossmann ve Zimmermann, 1999; Akt: Saçar, 2007). Bağlanma ilişkisi çocuğa temel yeterlilik ve öz-yeterlilik sağlayan ve çocuğun sosyal-duygusal ve bilişsel ilgi alanında daha sonraki gelişimsel görevin çözünürlüğünü hazırladığı sosyal-duygusal bir görev olarak kurulur (Cicchetti, Cummings, Greenberg ve Marvin, 1990; Matas, Arend ve Sroufe, 1978; Suess, Grossmann, ve Sroufe, 1992; Thompson, 1999; Akt: Saçar, 2007). Bağlanma şekli, başka şekiller ve ilişkilerle bağlanma şekline doğru yön değiştirir ve çocuğun kendine güveninin gelişmesi için önemli olan temel gereksinimlerine cevap verir (Bowlby, 1988; Akt: Pfaller ve Kiselica, 1992).

Bağlanma Teorisi, yaşam boyunca kurulan yakın ilişkilerdeki bağlanma türleri ile ilgili yapılan araştırmalara fikir vermiştir (Calamari ve Pini, 2003).

Ainsworth ve arkadaşları birkaç örneklem üzerinde gözlem yaparak üç değişik bağlılık türü saptamışlardır (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978; Akt: Hortaçsu, 2003, 79):

1.Güvenli: Güvenli bağlılık gösteren bebekler anneleri odadayken ara sıra onunla göz teması sağlayarak ve paylaşarak oyuncaklarla oynar, anne odadan çıkınca göreceli olarak az ağlayıp az tedirginlik göstererek yabancıyla ilişki kurar, anne odaya dönünce sevinçlerini belli edip oyunlarına döner.

2. Gerilimli Kaçınıcı Bebekler: Anneleri odadayken anneleriyle duygularını paylaşmayarak daha çok yabancı ve oyuncaklarla ilgilenirler, anneleri odaya döndüklerinde ise onlarla fazla ilgilenmezler.

3. Gerilimli Karşıkoyucu Bebekler: Annelerinden bir türlü uzaklaşıp oyuncaklarla ilgilenmezler, göreceli olarak fazla ağlayıp, anne odaya döndüğünde ise annelerini hem sever hem de kucağa alınmaya karşı koyarlar.

Bağlanma Kuramı'na göre, çocuk bebeklikten itibaren annesi ile yaşadığı deneyimleri ve onunla geliştirdiği ilişkisini ilerleyen yaşlarda her türle yakın ilişkisinde model olarak kullanır; kişininbenlik modeli ile başkaları modeli bu sayede gelişir. Benlik modeli, kişinin ne ölçüde kendini sevgiye layık, değerli bir birey olarak gördüğüdür. Bebekliklerinde annelerine her ihtiyaç duyduklarında gecikmeden annelerinden ilgi gören ve bu sayede güvenli bağlanan bireyler, olumlu birer benlik ve başkaları modeli geliştirirler. Nitekim Hortaçsu bağıllık kuramının güvenli bağıllık ilişkisi olmayan kişilerin ileriki yaşlardaki ilişkilerinde ve yaşamlarının diğer alanlarında sorunlar yaşayacağını öngördüğünü belirtmiştir (Hortaçsu, 2003, 109). Spitz'in yetimhane araştırmasında da ilgiden yoksun büyüyen bebeklerin depressif semptomlar geliştirdiği görülmüştür (Akt: Maccoby, 1980). Diğer bir araştırma (Kerns, 1994) ise, anneleriyle güvenli bağıllık ilişkisi olan çocuk çiftlerinin güvensiz bağıllık ilişkisi olan çocuk çiftlerine kıyasla dört beş yaşlarında daha olumlu ilişkiler kurduklarını gözlemlemiştir.

Bağıllık kuramının temel sayıltıları ise şöyle sıralanabilir:

- 1) Yaşamın başında kurulan bağıllık ilişkisi bütün insanlar için geçerlidir, yaşamsal işlevi vardır, anne ve bebekler bu ilişkinin gelişmesini kolaylaştıran eğilimlere sahiptirler.
- 2) Bağıllık ilişkisi dünyanın her tarafında vardır, ancak ilişki içinde yaşanan fiziksel ve sosyal çevreye göre farklı özellikler gösterebilir.
- 3) Bağıllık kişilerin değil ilişkinin bir özelliğidir, başka bir deyişle birey değil, ilişki düzeyinde bir kavramdır.
- 4) Bağıllık ilişkisinin sona ermesi olumsuz sonuçlar doğurur.
- 5) Kişilerin birden çok bağıllık ilişkisi olabilir, ancak birincil ve diğer ilişkiler arasında niteliksel farklılıklar vardır.
- 6) İlk bağıllık ilişkisi insanın ilişkilerle ilgili içsel ilişki modelini oluşturur, bu model kişinin sonraki ilişkilerini yönlendirir (Bowlby, 1969; Rutter, 1979;

Bretherton, 1992; Akt: Hortaçsu, 2003, 75).

İnsanın temel psikolojik gereksinimlerinden biri, diğer insanlarla sevgi alışverişinde bulunmak ve dostça ilişkiler kurabilmektir (Geçtan, 1978, 91). Kişinin sevmeye yeteneğini geliştirmesiyle daha çok arkadaş edineceği ve yalnızlıktan kurtulacağı açıktır. Başkalarını sevmek için önce insanın kendisini sevmesi gerekmektedir. Kişisel gelişmesi ve doyumluluğu bakımından insan, diğer insanlara bağımlıdır. Temel ruhsal gereksinim olan sevginin doyurulması gereklidir. Bu da ancak sevebilme ölçüsünde gerçekleşebilir. Sevmek ve sevilmek ve biri olmadan diğerinin olmayacağı iç içe geçmiş iki önemli duygudur (Yörükoğlu, 1992). Bu duygunun doyurulması, aile çevresinden başka arkadaş bağlantıları ile gerçekleşebilir. Başkalarına sevgi dolu bir yaklaşım bireyin sevilme gereksinimini karşılayabildiği gibi, kendini kanıtlayabileceği, kişilik gelişimini sağlayacağı ortamı da hazırlar. İnsan sevgi alışverişinde bulunmanın yanı sıra “ içinde yaşadığı grup üyeleri tarafından kabul edilmek ve onaylanmak gerekliliğini de duyar” (Geçtan, 1978, 91). Kabul ve onay bireyin kimlik duygusunu geliştirir. Öz güveni artar, özdeğer duygusu yaratır.

Çocukluk ve gençlik döneminde, arkadaş çevresi bireyin toplumsallaşma sürecinde önemli bir etkidir. Bu dönem çocuklarının temel gereksinimleri olan bağlanma, ait olma, takdir edilme ve kabul görme ihtiyaçlarının okulda yeterince karşılanmaması, bireyi çok fazla bağlılık isteyen ve üyeyi kabul etmek için istenmeyen davranışlar gösterme ve tekrarlatma talebinde bulunan arkadaş gruplarına iter. Bu arkadaş grupları çocukların kimlik ihtiyaçlarını giderdiği için çocuklar için caziptirler. (Edwards, 1993, 157). Ancak bağlanma şeklinin hepsi aynı anda yön değiştirmez. Yavaş yavaş ve birer birer ana babadan akranlara geçiş olur. Bağlanma ilk olarak güvenlik anlayışı ile başlar, akranlara yöneldikçe çevreyi tanıma ve toplumsallaşma gereksinimine dönüşür. Bowlby (1969; Akt: Carlivati, 2001), ergenlik dönemindeki değişimlerin bağlanma davranışını etkilediğini ifade etmektedir. Ergenler bu dönemde öğretmenlerine ya da arkadaşlarına bağlanabilirler. Ergenler öğretmenleriyle veya arkadaşlarıyla güvenli bir bağ oluşturduklarında ergenlik dönemi sorunlarını kolaylıkla aşacaklardır. Bowlby (1989) tüm yaşlardaki insanların, güvenli bağlanma ilişkisi geliştirdiklerinde, buldukları döneme daha kolay adapte olacaklarını belirtmiştir (Akt: Carlivati, 2001).

Kişilerin sosyal etkileşimlerde bulunması ve olumlu ilişkiler kurması, sağlıklı bir gelişim göstermesi ve psiko-sosyal yönden uyum sağlayabilmesi için gerekmektedir.

(Helper, 1997). Gelişimleri süresince çocuklar, sosyal ilişkilerin iki önemli formunun içindedirler. Bunlar; dikey ve yatay ilişkilerdir. Dikey ilişkiler, çocuğun sosyal olarak kendinden daha güçlü kişilerle kurmuş oldukları ilişkilerdir ve genelde anne-baba ve çocuk ilişkisini ifade eder. Yatay ilişki ise, çocuğun benzer sosyal güç ve statüdeki kişilerle yani akranlarıyla kurmuş olduğu ilişkilerdir (Hartup, 1989).

Akran ilişkileri çocuklara, eşitleriyle sosyal etkileşim içinde olma becerilerini öğrenme ve uygulama fırsatını kazandırır. Arkadaşlık becerileri arasında işbirliğini gözeten yakın ilişkiler kurmak ve sürdürmek, iletişim, çatışma, yakınlık ve güvenden kaynaklanan sorunları halletmek için gerekli becerileri sayabiliriz (Shantz, 1993; Akt; Erwin, 2000). Akranların güven verici destekleri çocuğa daha geniş sosyal ortamda yüz yüze gelebileceği sıkıntılara karşı koruma özelliği gösterir (Erwin, 2000).

İnsanın temel ruhsal gereksinimleri; arkadaşlık, bir grup üyesi olma, rol ve statüye sahip olma, toplumsal güvenlik, bir işe yarama ve bağımsızlıktır. Maslow' a göre gereksinimler önem sırasıyla: Açlık, susuzluk, cinsel istek gibi fizyolojik gereksinimler; korunma, sevgi, özdeğer ve özgerçekleştirim biçiminde sıralanmıştır (Akt: Geçtan, 1978, 91).

Akran grupları ile iletişim kurmak, gençlerin en önemli gereksinimlerinden biridir. Akran grupları içindeki başarısız, ilaç ve içki alışkanlığı olan, suça ve ya şiddete yönelimli ya da uyumsuz arkadaşlar bütün çocuklar için riskli bir ortam oluşturmaktadır. Çünkü genç, kendi akran grubunun değer ölçülerini benimsemek, onlarla paylaşım içine girmek ister. İçkiye karşı tavırları olduğu için akranları tarafından reddedilen ergen ve gençler bu kişilerin oluşturduğu grubun bir üyesi olmak istiyorlarsa, içkiye karşı tavırlarını değiştirerek arkadaşları gibi davranacaklardır. Nitekim Kağıtçıbaşı (1988, 200), grup içinde belli bir norm oluşunca, bireylerin bu normları kendi geliştirdikleri doğruların yerine koyduklarını belirtmiştir. Ayrıca uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrenciler çocuk suçlarına karışmaya, sağlıksız, mutsuz yetişkin yaşantısı sürmeye, duygusal problemler yaşamaya ve intihara kalkışmaya meyillidirler (Leonard, 2002, 5).

Bilindiği gibi ilköğretim çağı, arkadaşlıkların kurulduğu, insan yaşamında arkadaşlıkların önem kazandığı ve arkadaşlık kavramının geliştiği bir dönemdir. İlköğretim çağındaki arkadaşlık ilişkilerinin, insanların sonraki yaşamlarını etkilediği kabul edilmektedir (Hortaçsu, 1997). Çocuk sınıf ortamında edinmiş olduğu sosyal

beceriye yönelik yaşantıları sayesinde yaşamının ileriki dönemlerinde bulunduğu ortamlara daha kolay uyum sağlayabilir. Bu nedenle çocuğun sınıfta edindiği bu beceriler yetişkinlik dönemine yapılan bir yatırım gibi görülebilir.

İlköğretim okullarında öğrencilerin daha çok akademik bakımdan yeterliliklerine önem verilmektedir. Ancak öğrencilerin; benlik tasarımlarını, sosyal uyumunu ve etkili iletişim becerilerini geliştirici birçok etkinlik ve hizmet göz ardı edilmektedir. Bu durum okulların, önemli görevlerinden biri olan bireyin sosyal yönden gelişmesini sağlama rolünden oldukça uzaklaştığını göstermektedir. Oysaki ilköğretime devam eden bir öğrencinin gelişimsel olarak bu dönemde yaşlılarıyla iyi iletişim kurmanın yollarını öğrenmesi gerekmektedir (Havighurst, 1972, Akt: Yurtal 2004). Bir çocuğun çevresini keşfetmesi, araştırması, akılda tutması ve gerçek dünya ile baş etmesi diğer çocukların varlığına bağlıdır. Diğer çocuklarla iletişim kurarak kendine değer vermeyi ve mutlu olmayı öğrenirler. Ayrıca, çocuğun toplumsal gelişimi için, akran gruplarına girmesi bir zorunluluktur. Çünkü çocuk grup içinde arkadaşları ile ilişkiler kurarak toplumsallaşır. Grup içindeki etkileşimleri ile yarışmayı, işbirliği yapmayı; sorumluluklar almayı, çalışmayı ve haklarını kazanmayı öğrenir (Başaran, 1994).

Öğrencinin sınıftaki yeri, arkadaşları tarafından algılanış biçimi ve benimsenme derecesi onun okula uyumunun bir göstergesi olarak öğretmeni yakından ilgilendiren hususlardır. Bazı öğrenciler buldukları grup içinde huzursuz ya da yalnız olabilirler. Böyle bir durum, öğrencinin okuldan soğumasına neden olabilir. Gruba uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencilerin belirlenmesi, onların kişilik gelişimine yardımcı olmanın ilk aşamasını oluşturur (Kuzgun, 2000). Tatmin edici arkadaşlıklar kuramayan çocuklar soyutlanmanın verdiği olumsuz duygulara maruz kalabilirler (Asher, Hymel ve Renshaw, 1984; Akt: Burton, 1986). Akranlarıyla yakın veya tatmin edici ilişki kuramayan çocuklara öğretmenleri ve aileleri tarafından ilgi gösterilmelidir. Bu çocuklar, hayatları boyunca önemli olacak sosyal becerileri öğrenme ve geliştirme fırsatını kaçırabilirler ki bu becerilerden en önemlileri; sosyal ilişki kurma ve sürdürme sosyal karmaşaları çözme yetileridir (Asher ve ark. 1982; Akt: Burton, 1986). Arkadaş ilişkilerinde kabul görmeyen çocuklar, ayrıca sosyal öz güven oluşturma fırsatını kaçırabilirler. Onlar için okul sıkıldıkları bir yer haline gelebilir ve sonuç olarak dersten kaçabilir ve okulu bırakabilirler (Kupersmidt, 1983; Akt: Burton, 1986).

Aile ve akranlar çocuklar için koruma ve destek sağlarlar. Ailenin birincil rolü bakımı ve koruma sağlamasıdır. Akranlar ise aileler kadar koruyucu olmadıkları gibi,

zorlayıcı rolleri de vardır. Çocuklar akranlarıyla, kurdukları eşit ilişkilerle yeni beceriler kazanırlar. Bilişsel ve empati becerileri gelişir; işbirliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenirler. Kazandıkları bu beceriler, onların diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını sağlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Akran ilişkilerinin önemi yaşın ilerlemesiyle birlikte artar ve değişir. Küçük çocuklar için, anne-babalarıyla kurdukları ilişkiler, arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilere göre çok daha önemli bir ilgi ve destek kaynağıdır. Fakat çocukluğun ortalarından ergenliğe geçilirken, bu kalıp değişmeye başlar ve akranlarla kurulan ilişkiler giderek kalıcı, mahrem ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlar. Ergenliğin başlamasından, ergenliğin orta dönemine kadar, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olma açısından akranlarla kurulan ilişkiler anne-baba ilişkilerinin yerini almış durumdadır (Furman ve Buhrmester; Akt: Erwin, 2000).

Saçar (2007), ergenlik dönemi boyunca güvenin ve ergenlerin karşılıklı olarak kendilerini açmasının önemini arttığını bu yüzden, ergenlerin dostlukları ilerledikçe, bağlanmadaki farklılıklar ile arkadaşlık kalitesindeki farklılıkların, daha fazla paralellik gösteriyor olabileceğini belirtmiştir. Alanyazında çocukların akran ilişkileri ile ilgili sürekli rastlanan bulgulardan birisi, saldırgan davranış ile akran kabulü arasındaki negatif ilişkidir. Saldırganlık sosyal ilişkilerde reddedilmenin başlıca nedeni olarak görülmektedir (Oral, 2007). Patterson, DeBaryshe ve Ramsey'e (1989; Akt: Saçar, 2007) göre, arkadaş bağlılığı olması gerekenden az olan ergenler, şiddete eğilimi olan akranları seçerler. Bu seçim çoğunlukla daha düşük akademik başarı ve okul başarısızlığıyla sonuçlanır.

Ayrıca ergenlikte bağlanmanın toplumsal uyumla ilişkisinin olduğunu gösteren güçlü deliller bulunmaktadır (Allen ve Land,1999; Akt: Zimmermann, 2003). Ancak ergenlik dönemindeki bağlanma ile yakın arkadaşlıklar arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar oldukça yetersizdir (Zimmermann, 2003). Arkadaşlık ilişkileri yeterli olmayan ergenler, şiddete eğilimli akranlarla arkadaşlık kurarlar. Bu arkadaşlık ise, genellikle düşük akademik başarı ve okul tatminsizliği ile sonuçlanır (Patterson, DeBaryshe ve Ramsey,1989; Akt: Silver, Field, Sanders ve Diego, 2000).

2.1.3. Empati Kavramı

Empati kavramını, kısaca doğru anlama ve algılama işlemi olarak tanımlayan Özbay ve Şahin'e (2000) göre, doğru anlama ve algılama karşı BEN'e ait herhangi bir iletinin alıcı tarafından anlaşıldığı gibi veya onun algılama ve anlama repertuarının ölçütleriyle değil, karşı Ben'deki anlamlılığı açısından anlama becerisi ve çabasıdır.

Rogers'a göre empati, duygu, düşünce, eylem ve fizyolojik ayrıca bunların oluşturduğu algılama boyutunda gelişir. Empatiyi "Karşı kişinin duygu elbisesini giymek, duyu organlarını ödünç alıp sanki bunlar kendisine aitmiş gibi bunları duyarlı anlamda subjektif derinliğe inip kullanmak" şeklinde tanımlamaktadır (Rogers,1961; Akt: Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005).

"Empati" hümanist psikologlar tarafından çıkarılan bir kavramdır. Hümanist psikologlar bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları üzerinde dururlar ve algılarının davranışlarının belirleyicisi olduğunu savunurlar (Babadoğan, 1991). Kişinin kendisini bir başka bilincin yerine koyarak, söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, onun bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeksizin anlama yeteneğidir (Özbay ve Canpolat, 2003).

Empatinin tanımını "egomuza doğal olarak yabancı olan bir başka insanı anlamamızda en önemli kısmı oluşturan süreç" olarak yapan Freud, empatiyi "özne ve nesne arasındaki bazı benzerliklerden temel alan özel bir özdeşim şekli" olarak değerlendirmiştir (Freud, 1920; Akt: Özbay ve Canbolat, 2003).

Empati, diğerinin duygularının yoğunluğunu ve anlatımı algılama ve anlama yeteneğidir (Mc. Whirter; Akt: Voltan-Acar, 1985). Empatide iki yön söz konusudur. Danışanın ya da mesajı veren kişinin söylediklerini anlam bakımından anlamak, danışanın duygularını anlamak ve bunları ona iletmek. Ancak danışanın duygu ve söylediklerini iletirken aynısını tekrar etmek, empati kurmak anlamına gelmemektedir.

Bu çalışmada sınıf iklimini olumlu yönde etkileyen empatik öğretmen tutum ve davranışları ele alındığından aşağıda sınıf atmosferi ve empatik sınıf atmosferi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.3.1. Sınıf Atmosferi

Sınıf, sosyal bir ortamdır. Sınıf ortamında, öğrenciler tarafından yaşanan çeşitli ilişkileri içeren, yani onların yarattığı ve onların davranışlarını etkileyen ortak yaşamın paylaşılması söz konusudur. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle ilişkileri, sınıfta belli bir hava yaratır. Bu psikolojik hava, sosyal iklim, sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf atmosferi gibi farklı adlandırmalar altında sınıfta etkili olan sınıf koşullarını nitelendirir. Borich (1996) sınıf iklimini öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin oluşturduğu bir atmosfer olarak tanımlamıştır (Akt: Çakmak, 2000, 27–45). Bu atmosferde öğretmene oldukça önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen bu atmosfer içinde çalışmalarını düzenli bir şekilde organize etme, tüm sınıfa öğretimi cesaretlendirici kılma, öğretimde dikkati koruyabilecek düzenlemeler yapma ve sınıf içi ilişkilerde duyarlı olmakla görevlidir. Tunç (2008, 145–146), öğretmenin yarattığı olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine ve öğrenmeye odaklanmalarına neden olduğunu, sınıftaki iletişim çift yönlü, açık ve samimi olduğuna dikkat çekmiştir. Böyle bir ortamda öğrencilerin okulda olmaktan, öğrenmekten ve araştırmaktan keyif alacaklarını, bu olumlu duyguların öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Borich (1996; Akt: Çakmak, 2000, 28) etkili bir sınıf atmosferinin iki temel boyutuna işaret etmiştir. Bunlar: sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevredir. Sosyal çevreyi, sınıfta geçirilen etkileşim türleri olarak ifade eder. Sınıf atmosferinde sosyal çevre, sınıf ortamındaki bireyin, öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim örüntüsünü algılamasıyla işlerlik kazanan, göreceli olarak süreklilik gösteren bir sınıf niteliğidir. Sıcak bir sınıf iklimi anlamayı artırarak öğrenmeyi çekici ve zevkli hale getirir. Öğrencilerin sınıf kararlarına aktif katılımını sağlar (Kohn, 1996; Akt: Dönmez, 2005, 53–76). Düzenlemeye yönelik çevre ise sınıfın fiziksel ya da görsel yönlerini ifade etmektedir. Öğretmen sınıfta beklenen durumlardan birisi derse amaçlı ve görev merkezli hazırlanması ve birtakım stratejileri uygulamasıdır. Bandura'ya (Akt: Senemoğlu, 2003, 238) göre öz yeterlilik, davranış üstünde etkili olan temel kavramlardan biridir. Bu nedenle öğretmenler çocuğun öz yeterlilik algısını geliştirecek, performans standartlarını, dolayısıyla öz düzenleme yeterliliğini kazandıracak çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmenler sınıflarında bu yeterliliği kazandırmaya yönelik öğretme-öğrenme durumları hazırlamalı, uygun yöntem ve teknikleri işe koşmalıdır (Senemoğlu, 2003). Fraser

(1986, 1989,1994), Fraser ve Fisher (1982), Haertel, Walberg ve Haertel (1981) ve Walberg (1976), öğrencilerin sınıf ortamını nasıl algıladıklarının, eğitimin bilişsel ve duyuşsal çıktılarını etkilediğini ve tercih ettikleri gibi bir sınıf ortamında daha başarılı olduklarını belirtmektedirler (Akt: Sinclair ve Fraser, 2002).

Maslow'a göre insanlar öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya yönelirler. Bunların belli bir ölçüde karşılanmasıyla, diğer gereksinimlerinin doyurulabilmesine yönelik davranışlara güdülenirler. Yaşamını sürdürme gereksinimleri arasında fizyolojik (açlık, susuzluk, uyku vb.) güvenlikte olma, sevme-sevilme, başarı ve statü kazanma, kendine saygı duyma gereksinimleri temel gereksinimler olarak kabul edilir(Akt: Ercan, 2000, 113–114). Sınıf ortamında, öğrenciden istenen şey, temel gereksinimlerden birini karşılıyorsa, büyük ölçüde yapılır. Nitekim öğrenci öğretmenine sevgi ve ilgi duyduğunda, hoşuna gitmeyen bir şey de olsa yapar. Çünkü sevgi ve arkadaşlığa yönelik temel gereksinimi karşılanmıştır. Bu doğrultuda Aydın (1998), öğretmenin, öğrenciyi derse güdüleyen, sosyal kabul, sevgi, ait olma, bağlanma, başarma gibi gereksinimlerini bilmesi, gereksinimler sıra dizinine göre, bireysel olarak güdüleyebilmek için uygun yöntemler geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Okula uyum ve başarı, öğrencinin öğretmen desteği, teşviği ve içtenliği algısı ile doğrudan ilgilidir. Fine (1991), öğrencilerin öğretmenlerini akademik başarıları yönünde destekleyici ve teşvik edici gördüğü takdirde okulu bırakma olasılıklarının azaldığını tespit etmiştir.

Çakmak'a (2000) göre, eğitimde önemli noktalardan birinin, belki de en önemlisinin kendine güven duygusunu, kendilerine saygı duygusunu oluşturmak ve giderek artışını sağlamaktır. Burada öğretmene düşen temel rollerin ise, öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmeleri için onlara belirli ölçülerde imkan sağlamak, onlara saygı göstermek ve kendini onların yerine koyabilmek, kısaca kolaylaştırıcı ya da yardımcı sorumluluklar taşımak olduğunu belirtmiştir (Çakmak, 2000, 34–35). İnsanlar kendileri ile empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler (Dökmen, 1994, 130–131).

Benlik saygısının yani “özsaygı”nın benliğin duygusal yanı olduğunu belirten Sarıyüce-Körükçü'ye (2004, 5) göre, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesi, benlik saygısını oluşturur. Özsaygısı, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı, benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Okul ortamlarında öğrencilerin maruz kaldıkları, hakaret etme, dayak atma, bağırma, teşhir etme, alay etme, gözdağı verme, önemsememe gibi davranışlar öğrencilerin özsaygıları üzerinde olumsuz etkiler

yaratabilir. Öte yandan, moral verici, onlara değer verildiğini gösteren olumlu davranışlar ise özsaygılarının gelişimine katkı sağlayacaktır. Eğitim ve öğretimde sınıf atmosferi olarak adlandırılan psikolojik ortamın, bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahip olduğunu belirten Ada (2002, 205), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanması olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda bireylerin cezalandırılmasına, aşağılanmasına, fikirlerine değer verilmesine yer yoktur.

Coopersmith'e (1967) göre özsaygı, bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik yaşamlarını etkilemektedir. Sağlıklı bir kişiliğin ön koşulu olan öz saygı, kişinin toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi olmasında önemli rol oynamaktadır. Topluma etkin bir şekilde katılım ise kişisel başarı ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Yüksek özsaygı kişinin çevre ile ilişkilerinde daha etkili, hareketli ve güvenli olmasını sağlamaktadır (Coopersmith,1967; Akt: Güloğlu, 1999).

Etkili öğretim ve olumlu sınıf ikliminin en önemli değişkeni olarak, öğretmenin davranış özellikleri gösterilmektedir. Özellikle ilköğretim dönemindeki öğretmenlerin sınıfta gösterdikleri tutum ve davranışların öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olduğu düşünülürse, öğretmenin konuşmasından giyimine tutumlarından davranışlarına kadar her konuda dikkatli olması, tutarlı ve titiz davranması beklenir. Nitekim modelin söylediklerinin farklı, yaptıklarının farklı olduğu durumlarda, çocukların modelin söylediklerinden çok yaptıklarını taklit etmeleri, öğretmenlerin, söylediklerini yapmalarını gerektirmektedir.

Sınıf atmosferi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005, 39–73). Sınıf için sayılan tüm bu faktörler olumlu bir sınıf atmosferinin kurulmasını etkilemektedir. Öğretmenler bu atmosferi sağladıktan sonra sınıf içi etkileşime, empatik ilişkilere yeterli önemi vermelidir.

2.1.3.2. Empatik Sınıf Atmosferi

Altıntaş (2000), empatiyi “kendimizi karşımızdakinin yerine koyarak, onun gerçeklerini ve duygularını anlama yeteneği” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, etkili öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve empatik olduğunu; öğretmenin kendisini öğrencisinin yerine koyarak olaylara ve olgulara onun gözüyle bakmasının gerektiğini

ve empatik anlayışın bir sınıf ortamında yer almasının öğretmenin öğrencisine insan olarak duyduğu saygıyı güçlendirdiğini belirtmiştir.

Empati, sınıf atmosferinin pozitif olabilmesi adına insancıl yaklaşımın en fazla üzerinde durduğu kavramlardan biridir. Empatik eğilimlere sahip olan insanlar, ihtiyaç içinde algıladıkları kişiye daha yüksek oranda yardım vermektedirler (Walter ve Finley, 1999). Benzer şekilde, yardıma muhtaç insanların bakımı ile ilgili olarak yardım motivasyonu yüksek kişiler, diğerinin yaşantılarına ilgi göstermektedir (Oswald, 1996). Yüksek yardım motivasyonuna sahip öğretmenler ise, öğrencileri kendi varoluş gerçekliği içinde algırlar. Öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için, sınıfta empatik bir iletişim örüntüsü oluşturulmalıdır. Sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak için, canlı bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin fark edilmesi gerekir. Fark etmek öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini, duygularını bilmeyi tanımlar. Öğretmen fark etme duyarlılığına sahipse, öğrencilerce fark edilir. Böylece oluşan bağlılık ve sevgi ilişkisi, öğrencinin güdülenmesini ve başarısını olumlu yönde etkiler ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Kandemir ve Özbay'ın (2009) çalışmalarında algılanan empatik atmosferin artması ile zorbalık davranışlarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda ise empatinin düşük düzeyinin, çocuk istismarı ve önyargılı tutumlar (Salais ve Fisher, 1995), saldırganlık (Eisenberg ve Strayer, 1987), antisosyal davranışlar (Ohbuchi, 1993) ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Akt: Duru, 2002).

Sınıf atmosferinde, gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi için üç temel öğenin öğrenme ortamında da olması gerekmektedir. Bunlar, tutarlılık (kişinin başkaları tarafından olduğu, görüldüğü gibi algılanması), empatik anlama (kendi duygularını bir kenara bırakıp karşısındakinin duygularını ona göre algılama ve bunu karşısındakine yansıtma) ve şartsız kabuldür (sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan tutumlardır) (Pitrik ve Mallich, 2004, 177; Akt: Kandemir ve Özbay, 2009).

Empatik Sınıf Atmosferi, öğrenci öğretmen etkileşiminde, öğretmenin öğrencinin içsel bakış açısını doğru olarak bilişsel ve duygusal parçalarıyla ve anlamıyla kendi özelliğini yitirmeyerek algılaması ve anlaması sürecidir (Şahin, 1997,7). Şahin'e göre, bu süreç; şartsız olumlu kabul ve saygı, içtenlik ve empatik anlayışın sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci etkileşiminde kullanılması ve sergilenmesi ile oluşturulabilir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Empatik bir sınıfta öğretmenin görüşlerini

öğrencilere empoze etmeden, yönlendirmeden onları olduğu gibi, içtenlikle kabul etmesi gerekir. Öğretmeni tarafından değer verilen, sevilen, şartsız kabul edilen, onaylanan ve duygusal tatmin olan öğrenci kendine güven duyacaktır. Güven duygusunun gelişmesini sağlayan böyle bir sınıf atmosferi öğrencinin hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olmasını sağlayacaktır. Çakmak'a (2000) göre eğitimde önemli noktalardan belki de en önemlisinin öğrencilerde kendine güven ve saygı duygusunu oluşturmak ve giderek artışını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Burada öğretmene düşen asıl görevin öğrencilere kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları için onlara belirli ölçülerde imkân sağlamak, onlara saygı göstermek ve kendini onların yerine koyabilmek, kısacası kolaylaştırıcı ya da yardımcı sorumluluklar taşımak olduğunu ifade etmektedir.

Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde belirleyici rol oynar (Sarı, 2007). Öğretmenin kendine güveni geliştirecek öğrenme yaşantılarını hazırlaması gerekir. Nitekim Özyürek (2001,140), kendine güvenme ve saygı duymanın öğrencinin öğrenme yaşantılarında kendini yetenekli ya da yeteneksiz, hoşlanılabilir ya da itici olarak görmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının sayısına bağlı olduğunu belirtmiştir.

Aysan (2002), öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin öğretmen-öğrenci etkileşimine olumlu yönde katkı sağlayacağını ve öğrencilerin problemleri davranışlarının çözümlenebilirliğine ilişkin olumlu duygular hissetmesinin ise öğretmenlerin yardım eğilimlerini artıracığını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin sık sık empatik olarak anlaşıldığını hissettiği bir ortamda bulunması, onun psikolojik sağlığına ve kişisel büyümesine yardım eder; çünkü böyle bir ortam gereksinim doyumuyla sonuçlanarak, sorun çözmeyi kolaylaştırır. Etkin dinleme (empati), işitilenlerdeki özü kavrama yeteneğidir; satırlar arasındaki boşlukları okumayı içerir (Altıntaş, 2000).

Öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdiği zaman dilimleri onun için anlamlı ve eğlenceli olan yaşantılardan oluşuyorsa, büyük ihtimalle okulun geneline karşı olan tutumlarının olumlu olması beklenebilir. Nitekim öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında da belirleyici rol oynadığı bilimsel çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Ainley, Foreman ve Sheret 2000; Mok ve Flynn, 2002; Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002).

2.1.4.Okul Yaşam kalitesi, Arkadaş Bağlılığı ve Empatik Sınıf Atmosferi Arasındaki ilişkiler

Okul kelimesi genellikle bizlere sınıfı çağrıştırır. Eğitim sisteminin üretim merkezi yani mutfağı olan sınıf, eğitimsel amaçların davranışlara dönüştürüldüğü yerdir. Bir başka ifade ile sınıf, nitelikli insan gücünün yetiştirildiği eğitim sisteminin işlevsel bir parçasıdır (Terzi, 2002, 155–156). Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin çoğunun gerçekleştiği ortam olmasından dolayı okul sisteminin önemli ve işlevsel bir parçasıdır. Bilgi ve beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir.

Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iletişimi önemlidir. Öğretmen öğrencilerini iyi tanıma, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirleme, rehber olma ve onlara değişik öğrenme ortamları oluşturma gibi rollere sahiptir (Şahin ve Özbay, 1999). Öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir. Sınıf yönetimi öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayalı bir özellik gösterir. Bu anlamda öğretmenlerin öncelikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması ve öğrencilerin sınıfta bu ihtiyaçlarını karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi uygulaması gerekir (Celep, 2008, 9).

Etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birisi de uygun bir tarzda, dersin amaçlarını göz önünde bulundurarak sınıf iklimleri yaratmaktır. Bu bağlamda sınıf atmosferini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Nitekim Gömleksiz (1994, 84) de eğitimin her aşamasında öğretmen merkezli eğitim anlayışının egemen olmasının sınıf ortamına ilişkin yakınmaları da birlikte getirdiğini belirtmektedir. Öğretmen, “öğrenci merkezli” yapıdaki Türk Eğitim Sisteminde öğrencilerin aktif ve araştıran öğrenciler olmalarını sağlayıcı bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Bunu oluştururken öğrenciyi doğru anlamaya yönelik, öğrenciyi olduğu gibi kabul eden, içtenlik, saydamlık, açıklık gibi empatik eğilimler sergileyen empatik bir tutum içinde olmalıdır. Öğretmenin bu tutumları olumlu empatik sınıf atmosferini oluşturacaktır. Böyle bir sınıf atmosferinde öğrencilerin görüşlerine önem verilmesi, birey olarak kabul edildikleri için olumlu özsaygıları gelişimine katkı sağlayacaktır. Böylece öğrenciler okul, öğretmen ve derse karşı güdülenecek ve içsel dinamizmini okul, sınıf ve ders için kullanma yolunu seçecektir. Yani, bir diğer ifade ile öğrencinin her yönden okula sağlıklı bir şekilde uyumu sağlanacaktır (Pianta ve Stuhlman, 2004; Pianta ve Steinberg,

2008; Saft ve Pianta, 2001; Akt: Baş, 2009). Okulun geneline karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanacaktır. Öğrencilerin ortaokula geçmeleri ile gerek sınıf yapısında gerekse öğretmen ve öğrenci ilişkilerindeki yetersizliklerle karşılaşmaları azalmış akademik motivasyon ve okulla ilgili negatif tutumda artışa neden olur (Sullivan, Ricco & Reynolds, 2004). Öğretmenin sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olması öğrencilerin özsaygılarını geliştirici bir özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pişkin, 2001; Akt: Kandemir ve Özbay, 2009).

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine samimi, dürüst olarak davranması, öğrencilerini olduğu gibi kabullenmesi, öğrencilerin duygu ve düşünüşlerini doğru anlamaya çalışması ve öğretmenlerin bu tutum ve davranışlarının, öğrenciler tarafından yüksek düzeyde algılanması, öğrencilerin özsaygılarının gelişmesine ve bu da eğitim-öğretim etkinliklerinin olumlu etkilenmesine neden olmaktadır. Kandemir ve Özbay'ın (2009) sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, sınıf içi empatik algılamının ve öğrencilerin benlik saygılarının yüksek olması ile öğrenciler arasındaki zorbacı davranışlar arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında empatik süreçleri daha iyi yansıtmaları ve öğrencilerin benlik saygılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiği, bu doğrultuda, Hümanist Eğitimin getirdiği, öğretmen-öğrenci iletişim becerilerinin, sınıf içi iletişim süreçlerine yansıtılarak olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasının önemi vurgulanmıştır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul yaşam kalitesi, arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir. Araştırmalar, konu, amaç veya sonuç yönünden tezin çalışma konusu ile ilgili olma özelliklerine göre seçilmiştir. Daha sonra tanıtılan tüm araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul yaşam kalitesi, arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir.

Yılmaz (2005), tarama modelindeki bir araştırmayla, devlet ilköğretim okulları öğrencileri ile özel ilköğretim okulları öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin

görüşlerini belirleyerek aralarında bir fark olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Yozgat il merkezindeki okullardan seçilen 160 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Okul Yaşamının Niteliği Ölçeği ile elde edilmiştir. Yılmaz (2005), araştırması sonucunda, devlet ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler ile özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri arasında, özel okullardaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Sarı (2007), “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmasında, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanarak, 2004 – 2005 öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” (OYKÖ), “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ), görüşme formları, kişisel bilgiler formu ve yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, OYKÖ’den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul yaşam kalitesi düzeyi hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Okulların yaşam kalitesi sosyo-ekonomik düzey bakımından karşılaştırıldığında ise, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en düşük okul yaşam kalitesi ortalaması, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullara ait olarak bulunmuştur. Gözlem ve görüşme bulgularına göre, yüksek OYK’ sine sahip okulun sınıfında gözlem yapılan öğretmen, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki öğretmene göre eşitlik ve insan onuruna saygı değerine uygun davranışları daha çok sergilemektedir. Buna paralel olarak, OYK düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin eşitlik ve insan onuruna saygı değerlerine, OYK düzeyi düşük olan okuldaki akranlarından daha yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), Adana ilinde lise öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Adana İli merkez ilçelerindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden yansız olarak belirlenen altı lisedeki 478 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini genel olarak orta düzeyde algıladıkları, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi

algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, üst sosyo – ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin liselerindeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı ve Cenkseven (2008), birlikte yaptıkları çalışmayla, ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan “Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin “Davranış”, “Zihinsel/okul durumu”, “Fiziksel görünüm”, “Kaygı”, “Gözde olma” ve “Mutluluk” alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan dört ilköğretim okulunun dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfına devam eden 493 öğrenci (235 kız, 258 erkek) üzerinde gerçekleştirilmiş olup, toplanan verilerin analizinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmanın analizleri sonucunda, “Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği”nin tüm boyutlarının okul yaşam kalitesi ile anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir ($p < .001$). Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise “Davranış”, “Gözde olma”, “Mutluluk”, “Zihinsel/okul durumu” ve “Kaygı” değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, “Fiziksel görünüm” değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısı “Davranış” değişkenine aittir. Bu beş değişken, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın %29,2’sini açıklamıştır.

Durmaz (2008), Kırklareli ili merkez ve ilçelerinde bulunan Genel ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelendiği bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırkkale ili merkez ve ilçelerindeki Genel ve Anadolu Liselerinden yansız olarak belirlenen on liseden yine yansız olarak belirlenen 602 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Analizler sonucunda; Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları arasında Anadolu lisesi öğrencileri lehine, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu; sınıf düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı’nın (2006), “Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi:

Çukurova Üniversitesi Örneği” adlı çalışmasının genel amacı, Çukurova Üniversitesi Balcalı Kampüsündeki yaşamın, öğrenci algılarına dayalı olarak demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini Ç.Ü. Balcalı Kampüsünde bulunan tüm fakültelerin öğrencilerinden oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 454 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ) kullanılmıştır. Ayrıca örneklem içinden gönüllülük ilkesine göre seçilen 15 öğrenciyle, üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkındaki algılarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin algılarına ilişkin en düşük ortalamaların sınıf ortamı ve kararlara katılım, en yüksek ortalamaların ise kimlik ve sosyal olanaklar boyutlarına ait olduğu görülmüştür.

Saçar’ın (2007) çalışması ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öfke tepkisi ile arkadaş bağlılığını incelemek amacıyla yapılmış olup, araştırmanın evrenini, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında sekizinci sınıfta okuyan tüm öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçesinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim sekizinci sınıfa devam eden 356’sı kız ve 350’si erkek olmak üzere toplam 706 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Arkadaş Bağlılık Ölçeği” ve “Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olmadığını, öfkeyi kontrol etme düzeyiyle arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Oral (2007), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerini ve arkadaşlık anlayışlarını sosyometrik statü ve akademik başarıya göre incelendiği bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkezi’nde bulunan iki alt, iki orta ve iki üst sosyo-ekonomik düzeydeki toplam 6 ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan 528 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, Sosyometrik Test, Akran İnançları Ölçeği, ve Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarıya göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca başarılı öğrencilerin güvenilir olma, başarılı olma, zeki olma, neşeli olma, sevilme ve cana yakın olma gibi olumlu özellikleri daha fazla attettikleri bulunmuştur.

Akkapulu (2005) ergenlerin; anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılık, problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve anne-babalarının evlilik uyumlarını algılama düzeyleri ile anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkiler düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini ne oranda yordadığını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini yordayan değişkenlerin açıklanan toplam varyansa olan katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerisi, algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişiler arası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin olduğu saptanmıştır. Ancak analiz sonucunda ergenlerin anne babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişiler arası ilişkilerde kullandıkları zehirleyici ilişki tarzı düzeylerinin, ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Arısoy (1983), lise ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada gençlerin arkadaş tercihlerini incelemiştir. Örnekleme 240 lise ikinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Araştırma sonucu gençler, akademik başarısı yüksek ve popüler kişileri, arkadaş olarak tercih etme eğilimi içindedirler. Öğrenciler arkadaşlarını okulda, sınıfta ve mahallede seçtiklerini, % 98'i arkadaş tercihlerinde cinsiyet ayrımı yapmadıklarını belirtmişlerdir. Alt sosyo-ekonomik düzeye mensup gençlerin arkadaşı az olanlara yöneldikleri, kızların kendine özgü fikir ve görüşleri olan öğrencilerle, erkeklerin ise kendi görüşlerine yakın görüşe sahip öğrencilerle arkadaşlığı seçtikleri saptanmıştır. Araştırmanın sonucu lise ikinci sınıf öğrencilerinin popüler olan kimseleri arkadaş olarak tercih ettiği ve 15-17 yaşlar arasındaki öğrencilerin de, kendilerini eleştiren bir kimseyi arkadaş olarak tercih etmediklerini göstermektedir.

Çevik (2007), lise üçüncü sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve arkadaşlık ilişkilerindeki bazı değişkenlere göre benlik saygısının incelemiştir. Bu çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Adana İli Seyhan İlçe'sinde bulunan altı genel lisede toplam 532 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Arkadaş İlişkileri Anketi" ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin arkadaş sayılarının çoğunda 10'dan fazla; erkekler kızlara göre daha fazla arkadaşına sahip, yakın arkadaş sayısı çoğunda iki ile dört ve erkeklerin yakın arkadaş sayısı kızlardan daha yüksek olarak çıkmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı cinsiyete ve yakın arkadaş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, buna karşılık, öğrencilerin karşı cinsten arkadaşın olup olmaması, romantik bir arkadaşın olması ve

ailenin müdahale etmesine göre benlik saygısı ölçeğinin bazı alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.

Kandemir ve Özbay (2009), yaptıkları araştırmada sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma, Ankara merkezindeki dört resmi okulun altı, yedi ve sekizinci sınıflarında eğitim gören 218’i erkek ve 208’i kız olmak üzere toplam 426 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat, benlik saygısı ve empati düzeylerine göre zorbalık testinden alınan ortalama puanların hangi düzeyde farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf içerisinde algıladıkları empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında empatik süreçleri daha iyi yansıtmaları ve öğrencilerin benlik saygılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapmaları gerektiği belirtilmiştir.

Murat, Özgan ve Arslantaş (2005) “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki 315 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmanın verileri Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Yani öğretmen adayları, öğretim elemanlarının empatik tutumlarını yüksek algılamaktadırlar. Ayrıca, öğretim elemanlarının empatik tutumları ile öğretmen adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve akademik başarıları orta ve yüksek olan öğrencilerin, başarıları düşük olanlara göre sınıf atmosferini daha empatik algıladıkları ortaya konulmuştur.

Özbay ve Şahin (2000), 291 lise öğrencisi üzerinde, ESATÖ’nin lise düzeyi için geçerlik ve güvenilirliğini sınıadıkları bir çalışma yapmışlardır. Yapılan faktör analizleri sonucunda dört boyutlu ve toplam varyansın 54.13’ünü açıklayabilen bir yapı elde edilmiştir. Testin güvenilirliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle belirlenmiş ve Cronbach alfa değerleri genel ve alt testler için .69 ile .91 arasında bulunmuştur.

Şahin ve Özbay’ın (1999) bir diğer çalışmalarının amacı, üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin empatik sınıf atmosferi tutum algılamalarını hümanistik eğitim ve öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışı

çerçevesinde incelemektir. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan 480 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fen, Matematik, Sosyal ve Sanat Eğitimi bölümlerinden oluşan örneklem grubundan Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ile öğretmen tutumlarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Bu ölçeğin dört alt testine ilişkin bulgular bölüm ve dal değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda empatik sınıf atmosferi açısından bölüm farklılıkları ortaya çıkmıştır. Sanat eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin Fen ve Sosyal bölümlere göre öğretim elemanlarını daha fazla empatik algıladıkları, bunun yanında sosyal ve fen bölümlerindeki kız öğrencilerin sınıf içi öğretmen tutumlarını daha empatik olarak algıladıkları bulunmuştur. Diğer bulgular da başarılı öğrencilerin kısmen başarılı öğrencilere göre sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik olarak algıladıklarını göstermiştir.

Ün-Açıkgöz, Özkal ve Güngör-Kılıç (2003), öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklar bulunurken; sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf atmosferine ilişkin algılar da daha olumsuz nitelikler taşımaktadır.

Duru (2002), empati ve yardım etme eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırmak ve bazı psikososyal değişkenlere bağlı olarak yardım puanları açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 402 (248 kız, 154 erkek) öğrenciye Kişilerarası Tepkiverme Ölçeği (KTÖ), Yardım Yönelimi Ölçeği (YYÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu uygulanmıştır. Analiz sonuçları, empati ve yardım etme eğilimi arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde yardım etme eğiliminin perspektif alma ve empatik ilgi ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar empatik eğilim düzeyi yükseldikçe yardım eğiliminin de yükseldiğini göstermektedir.

2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul yaşam kalitesi, arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi ile ilgili yurt dışında olan araştırmaların bir kısmına yer verilmiştir.

Schmidt ve Lunenburg'un (1989) yaptıkları araştırmada ele alınan konular, gözetimci öğrenci kontrol yaklaşımları, cazip olmayan öğretimin tanımlanması ve olumsuz okul yaşamının niteliğiyle ilgilidir. Bu çalışma için 239 ilkokul ve ortaokul

öğretmenine ulaşılmış ve öğrenci kontrol yaklaşımı, öğrenci kontrol davranışı ve okul yaşamının niteliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda şehir okullarındaki öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımı ve kontrol davranışları açısından şehir dışı ve kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha gözetimci olduğu bulunmuştur. Ayrıca şehir merkezindeki öğrencilerin, okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin şehir dışı ve kırsal alanlardaki öğrencilere göre daha negatif olduğu bulunmuştur.

Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson (2001b) kültür ve yaşam tarzları bakımından farklı olan İskoç ve Yunan çocuklarının okul yaşam kalitesini karşılaştırmaya yönelik araştırma yapılmıştır. Yaptıkları araştırmada, okul yaşam kalitesinin, okulun olumsuz etkileri ve okul stresiyle negatif ilişki, okulun olumlu etkileri, iyi olma ve kendine saygı ile pozitif ilişki gösterdiği hipotezini sınamışlardır. Araştırma örneklemin dört, beş ve altıncı sınıfta okuyan 359 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, İskoç çocukların Yunan çocuklardan genel olarak daha yüksek bir okul yaşam kalitesine sahip olduklarını, Yunan çocukların okulun olumsuz etkileri ve okul stresi bakımından, İskoç çocukların ise iyi olma ve kendine saygı bakımından daha yüksek puanlar aldıkları, her iki grupta da okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında yüksek bir ilişki bulunduğunu, okulun olumsuz etkileri ve okul stresi ile okulun yaşam kalitesi arasında ise negatif bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Schmidt (1992), “Okul Yaşamının Niteliği ve Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Arasındaki İlişki” adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma için 250 öğretmen ve 5000 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Bu, öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değerinin, okul yaşamının kalitesi sonucunun yüksek değeri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci hipotezi, “öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımı ile öğrencilerin okul ile yüksek oranda tatmin olmaları arasında bir ilişki vardır” şeklindedir. Bu hipotezde de iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bölüm, öğrenci kontrol yaklaşımı sonucunun düşük değeri ile okulla tatmin olma sonucu ve tersi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Üçüncü hipotez, “öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf işlerine pozitif bağlılık göstermeleri arasında bir ilişki vardır” şeklindedir ve bu hipotezde de iki değişken arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bunun anlamı, düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile yüksek oranda sınıf işlerine bağlılık

sonucu arasında ilişki vardır. Dördüncü hipotez, “öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol yaklaşımı ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin sonuçları arasında bir ilişki vardır” şeklindedir ve bu iki değişken arasında da negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu sonucun anlamı, düşük öğrenci kontrol yaklaşımı sonucu ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin yüksek sonucu arasında negatif yönlü ilişkinin olmasıdır.

Linnakyla (1995), öğrencilerin okul yaşamının niteliği, genel mutluluk ve memnuniyet düzeyleri ve öğrencilerin pozitif ve negatif deneyimlerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma 50 okulda uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; Finlandiya’da, okula karşı memnuniyetsizlik büyük boyuttadır.

“Okul Yaşamının Niteliğine Okul Büyüklüğünün Etkisi”, adlı çalışma Mok ve Flynn (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar bu araştırma için 1325 kız öğrenci ve 1405 erkek öğrenciye ulaşmışlardır. Mok ve Flynn’ın araştırmalarının sonuçlarına göre, “Okulun büyüklüğü öğrencilerin okul yaşamının niteliği görüşleri üzerinde etkili midir?” sorusunun cevabı şöyledir: Çok boyutlu analizler göstermiştir ki, diğer okul ve öğrenci karakteristikleri kontrol edildikten sonra veya okul büyüklüğüne yegâne bir saptayıcı olarak bakılmaksızın analiz yapılırsa da okulun büyüklüğü ile okul yaşamının niteliğinin her hangi bir boyutu arasında doğrusal bir ilişki yoktur.

Pang (1998), yaptığı çalışmada Hong Kong’da bulunan beş ortaokulda öğrencilerin okul yaşamının niteliği ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Bu araştırma için 2460 öğrenciye ulaşılmıştır. Analizlerin sonucunda, öğrencilerin memnuniyet duygusu ile okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Fırsat duygusu ise genel memnuniyet üzerinde olumsuz bir etkiye sahip değildir.

Leonard (2002), ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul devamsızlığı ile okullarının yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel özellikleri, aile yapıları, öğretmenin özellikleri, okulun iklimi vb. birçok değişkenin öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisine bakılmıştır. 16 öğretmen ve 448 ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencisi üzerinde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmanın sonucunda, okullarını mutsuz yerler olarak niteleyen öğrencilerin, okul yaşam kalitesinin diğer tüm boyutlarından da düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerin okula devamsızlık etme oranlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okuldaki stres ve tatminsizlik yaratan faktörler azaltıldığında ve okul, bireylerin bulunmak istediği bir

ortam haline getirildiğinde hem öğretmen hem de öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyi yükselmektedir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin bilişsel ve duyuşsal ölçümleri arasındaki bağıdır. Okula yönelik olumsuz duygular besleyen öğrenciler, daha düşük başarı göstermekte ve daha sık devamsızlık yapmaktadır.

Holfve-Sabel (2006) tarafından “Şimdi ve 35 Yıl önce İsveç Karma Okullarında Okula, Öğretmenlere ve Akranlarına Karşı Öğrenci Davranışının Karşılaştırılması” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın amacı, İsveç’te 1960’ların sonu ve 2003 yılları arasında öğrenci davranışlarında okula, öğretmenlere ve sınıf arkadaşlarına karşı büyük değişiklikler meydana gelip gelmediğini ve eğitimsel politikalarla ilgili muhtemel değişiklikleri araştırmaktır. Bu araştırmada etkileyici değişkenler üzerinde durulmuştur. 1967/68’de, Gothenburg bölgesindeki altıncı sınıf seviyesindeki 60 sınıftan 1488 öğrenci; 2003’te Gothenburg şehrinde altıncı sınıf seviyesinde 78 sınıftan 1540 öğrencinin cevapladığı ankette kullanılan yöntemin odağı ise aynı 40 maddeden oluşan anketin 1968 ve 2003’teki sonuçlarını karşılaştırmaktır. Bu çalışma sonucunda okula, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı öğrenci davranışları 2003 yılında, otuz beş yıl öncesinden daha pozitif bulunmuştur. Tutumlarla ilgili yanıtlarda en büyük farklılık okulda güvende hissetme, okulda eğlenme ve öğretmenden destek alma konularında görülmüştür. En az farklılık ise itaat ve akranlar arasında çatışma konularında görülmüştür. Öğretmenler ve derslerin içerikleri ile ilgili maddelerde çok ufak farklılıklar görülmüştür. Anket birkaç dekat önce tasarlanmış olup, tarihsel karşılaştırmada aynı maddeler kullanılmıştır. Bu nedenle 2003 yılındaki eğitimin çoğu yönü karşılaştırmaya tabi tutulamamıştır.

Zimmermann (2003), 43 ergen ile Yetişkin Bağlanma Görüşmesi yaparak, akran ilişkileri ve arkadaşlık biçimleri ile bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Görüşmelerde, güvenli bağlanma biçimlerinin önemli ölçüde, yakın arkadaşların düşüncelerine, arkadaşlık kavramına, akran gruplarının entegrasyonuna ve yakın dostluklardaki duygu düzenlemesine dayalı olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen bağlanma deneyimleri, onların bütünleşmeleri ve tutarlılıkları, arkadaşlık kalitesiyle ve arkadaşlık kavramıyla bağlantılı çıkmıştır. Sonuçlar, ergenlikteki arkadaşlık ilişkileri ve bağlanma biçimleri arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Zimmermann, Majer, Winter ve Grossmann (2001), ergenlerin arkadaşları ile ortak bir problem çözümü sırasındaki duygu ifadelerine baktıkları çalışmalarında,

örnekleme alınan 41 ergenin arkadaşlarıyla karmaşık bir problem-çözme durumlarını videoya kaydetmişlerdir. Video kayıtlarına bakılarak, duygusal ifadeler, işbirlikçi-işbirlikçi olmayan ve engelleyici davranışlar belirlenmiştir. Her katılımcı, görev sırasında bir duygu öz-derecelendirmesini tamamlamıştır. Sonuçlar üzüntü ve öfke duyguları için bağlanma biçimiyle ilişkili duygu düşüncesinin iki düzeyi arasında uyumluluk göstermektedir. Bu duyguların yoğunluğuna bağlı olarak güvensiz bağlanan ergen, arkadaşlarına karşı daha fazla engelleyici davranışlar göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, bebeklikte ve ergenlikte bağlanma organizasyonu ve arkadaşlarıyla özerk ve işbirlikçi problem çözme becerisi arasında bir denge olduğunu göstermektedir.

Repinski ve Zook (2001), ergenin arkadaşları, anneleri ve babaları ile ilişkilerindeki samimiyet derecesi ve ilişki özellikleri ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalarında; anneleri, babaları ve arkadaşlarıyla ilişkilerindeki samimiyetin ergenin yaşantısına etkisinin nasıl olduğunu incelemiştir. Çalışmaya, kırsal bir okuldan 64 onuncu ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuçta, etkileşimin sıklığı, aktivitelerin çeşitliliği, etkinin şiddeti, pozitif ve negatif duygular, subjektif yakınlık olmak üzere beş tür ilişki özelliği belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizinin sonuçları, subjektif yakınlıkta, onuncu sınıfların yedinci sınıflardan daha fazla değişken ilişki özellikleri gösterdikleri, görünen etkileşimlerin niteliği ve heyecanlı ton ile belirgin ilişki özellikleri olduğu görülmüştür. Her iki yaş grubu için; babalarıyla olan ilişkilerinde, anneleriyle ya da arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden daha fazla değişkenlik görülmüştür. Arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki yakınlık, her iki yaş grubunun bu ilişkide pozitif duyguların etkisinde olmasından kaynaklanmaktadır.

Elicker, Englund ve Sroufe (1992) ilk ergenlik dönemini içeren çalışmalarında erken yaşlardaki anne-çocuk bağlanmasının niteliğinin sonraki yıllardaki sosyal ilişkilerin ve sosyal becerilerin önemli bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar belirgin bir şekilde, erken yaşlardaki anne-çocuk bağlanmasının niteliğinin sonraki yıllardaki sosyal ilişkilerin ve sosyal becerilerin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Güvenli bağlanma tarihçesi olanların psikolojik açıdan daha sağlıklı, daha özgüvenli, sosyal açıdan daha becerikli ve rekabetçi, arkadaş ilişkilerine daha çok zaman ayıran çocuklar oldukları saptanmıştır. Yine sonuçlar, bu çocukların daha popüler, sosyal ve yardımsever olan, arkadaşlarının performanslarını değerlendirmede daha olumlu yanıtlıklar gösteren, arkadaşlıklarını derinleştirme olasılıkları daha yüksek olan ve diğer güvenli çocuklar tarafından daha çok arkadaş olarak seçilen bireyler olduğunu göstermiştir. Buna karşılık erken yaşlarda güvensiz

olarak sınıflandırılan çocukların yaz kampı süresince arkadaşlarının performanslarını değerlendirmede daha çok olumsuzluk yanlılığına sahip oldukları, kaçınanların başkalarına karşı en düşük düzeyde duyarlılık ve anlayış gösterdikleri gözlenmiştir.

Sullivan, Ricco ve Reynolds (2004) tarafından öğrencilerin kendi ifadeleriyle okul ve öğretmenle ilgili tutumlarının cinsiyet, etnik köken ve yaşa göre farklılıklarının değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Veri analizleri genel olarak erkeklerin okul ve öğretmenlerle ilgili daha negatif tutumları olduğunu, ancak istatistiksel olarak cinsiyete bağlı farklılığın anlamlılığının düşük olduğunu göstermiştir. Yaşın her iki skalada (okul ve öğretmenle ilgili tutumlar) da anlamlı bir etkisi yoktur. Çalışmada İspanyol kökenli öğrencilerin okula karşı en negatif tutuma ve aynı zamanda öğretmene karşı en pozitif tutuma sahip oldukları ortaya konulmuştur.

2.2.3.Araştırmaların Değerlendirilmesi

Bu bölümde yukarıda özetlerine yer verilerek kısaca tanıtılan tüm araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Gerek okul yaşam kalitesi gerek arkadaş bağıllığı gerekse de empatik sınıf atmosferi ile ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında, çoğunun nitel ve nicel yöntemlerin kombinasyonlarıyla yürütüldükleri ve anket ya da ölçek uygulamalarının yanı sıra öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile sınıf gözlemlerine yer verildiği görülmektedir. Araştırmalarda okul yaşam kalitesinde, okuldaki empatik sınıf atmosferinde ve arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir yeri olan “kişilerarası ilişkiler” boyutu en çok irdelenen kavramlardan biridir. Araştırmaların çoğunda bu faktörün, öğrencilerin okul doyumu ve akademik başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Okul yaşam kalitesiyle ilgili araştırmalarda ele alınan değişkenlerin genel olarak okulun sınıf atmosferiyle de ilgili olduğu ve bunlar arasından “öğretmenlerle iletişim” boyutunun neredeyse tüm araştırma sonuçlarında önemli bir belirleyici olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağıllığı üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmen boyutunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyin de önemli bir değişken olarak ele alındığı bu değişkene göre şekillendiği ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçlarından empatik tepkide bulunma ile ilişkili olan sosyal duyarlılığı, öğretmen ve öğrencilere kazandırmanın bir yolu olarak öğrenciyi merkez alan sınıf atmosferi içerisinde empatik öğretmen tutumlarının önemli olduğu

anlaşılmaktadır. Ancak etkin bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında bu denli öneme sahip bir değişkeninin yeterince üzerinde durulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda okulların, önemli görevlerinden biri olan bireyin sosyal yönden gelişmesini sağlama rolünü yeterince yerine getiremediği söylenebilir. Oysa ilköğretime devam eden bir öğrencinin gelişimsel olarak bu dönemde yaşlılarıyla iyi iletişim kurmanın yollarını öğrenmesi gerekmektedir. Sosyal beceri eksikliği ya da yetersizliğinin çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi kısa ve uzun süreli birçok olumsuz sonuca götürebildiği düşünüldüğünde arkadaş bağlılığı değişkeninin araştırılmasının sonuçları önem taşımaktadır.

Ulaşılabilen araştırmalarda okul yaşam kalitesi algısına empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığının etkisinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada okul yaşam kalitesi algısına etki ettiği düşünülen empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı değişkenleri bir arada incelenerek alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine çalışılmıştır. Öte yandan, okul yaşam kalitesinin ve empatik sınıf atmosferinde ele alınan değişkenlerin benzer yanları olmakla birlikte, bu araştırmaların hiçbirinde okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığı ve eğer var ise bu ilişkinin niteliği incelenmemiştir. Bu araştırmada sınıf atmosferi ve arkadaş bağlılığı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olan üç okulda incelenerek okulun bu üç önemli boyutu arasındaki ilişkiye de ışık tutulmaya çalışılmış, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre bu değişkenlerin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemin nasıl seçildiği, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi için kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının, arkadaşlarına bağlılık düzeylerinin ve empatik sınıf atmosferine ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada ayrıca ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler de incelendiğinden, bu çalışmanın ilişkisel bir çalışma olduğu da söylenebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008–2009 Öğretim Yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarına devam eden altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrendeki ilköğretim okullarından alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden olacak şekilde yansız küme örnekleme yoluyla üç okul belirlenmiş, bu okullardan da yine seçkisiz olarak birer şube seçilmiştir. Belirlenen bu üç okuldan seçilen üçer şubedeki öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır.

Araştırmaya, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 106, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 112 ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan da 80 olmak üzere toplam 298 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 99'u (%33.2) altıncı sınıf, 103'ü (%34.6) yedinci sınıf, 96'sı (%32.2) sekizinci sınıf öğrencisidir ve 166'sı (%55.7) kız, 132'i (%44) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler üç farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Bunlar Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2007), Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (Özbay ve Şahin, 1996, 2000) ve Arkadaş Bağlılığı Ölçeği'dir (Hortaçsu ve Oral, 1991;

Akt. Saçar, 2007). Aşağıda bu veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

3.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

Sarı (2007) tarafından ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen OYKÖ, Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin öğrenciler için geliştirilen formu, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-Öğrenci İletişimi”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” ve “Sosyal etkinlikler” alt boyutlarında toplanan 30 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %51.67’sini açıklayan bu altı boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .78, .76, .65, .53, .61 ve ölçeğin tamamı için de .86’dır.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği yeniden incelenmiş ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları “Okula yönelik duygular” alt ölçeği için .83, “Okul yönetimi” alt ölçeği için .76, “Öğretmen-Öğrenci İletişimi” alt ölçeği için .62, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” alt ölçeği için .67, “Statü” alt ölçeği için .57, “Sosyal etkinlikler” alt ölçeği için .43 ve ölçeğin tamamı için de .81 olarak hesaplanmıştır.

OYKÖ beşli bir derecelendirme (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte 17 olumsuz (bu ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır), 13 de olumlu madde bulunmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan 150’dir. Ancak, gerek alt ölçeklerin gerekse ölçek toplam puanı için her boyut kapsadığı madde sayısına bölünerek, elde edilen puanlar 1-5 ölçeğine çevrilmiştir.

3.3.2. Arkadaş Bağlılık Ölçeği (ABÖ)

Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilen ve Hortaçsu ve Oral (1991) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Arkadaş Bağlılık Ölçeği, ergenlerin arkadaşlarıyla arasındaki bilişsel-duyuşsal bağlılığın boyutlarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Akt: Saçar, 2007). Arkadaş Bağlılık Ölçeği, 25 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Toplam puan ranjı 25–125 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, arkadaşlara olan güçlü bağlılığa işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunda; Saygı, Anlama ve Güven alt boyutları bulunmaktadır. Ancak ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasının yapıldığı çalışmada faktör analizi değerleri orijinal formun sonuçlarıyla uyumlu bulunmadığından

sadece toplam puanlar kullanılmaktadır. Löker (1999, Akt: Saçar, 2007), yaptığı geçerlik-güvenirlik çalışmasında, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını .92 olarak hesaplamıştır. Maddelerin birbiriyle korelasyonu .51 ile .75 arasında dağılım göstermiştir. Akkapulu (2005)'nun yaptığı araştırmada ise iç tutarlılık katsayısı .91, testi yarılama yöntemiyle .95, testin tekrarı yöntemiyle .71 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ)

Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ), Özbay ve Şahin (1996, 2000) tarafından empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracıyla, sınıfta öğretmenin empatik tutumlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenmektedir. Ölçek, 43 madde ve dört boyuttan (Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama, İçtenlik) oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %54.13'ünü açıklamaktadır.

ESATÖ Likert tipi bir ölçek olup, ölçekte yer alan her bir madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme; 1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3=bazen, 4= sık sık ve 5= her zaman anlamını taşımaktadır. Ölçekte yer alan alt ölçeklerden ilki, Empatik Anlamadır. Bu alt ölçek, öğretmenin öğrenciyi ne ölçüde doğru anladığına ilişkin 15 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88'dir. Ölçekte yer alan diğer boyut ise Olumlu Kabul'dür. 10 maddeden oluşan bu alt ölçek, şartsız olumlu saygı ve kabulü, yargısız kabulü, değer vermeyi, hoşgörüyü ve öğrenciyi olduğu gibi her şeyiyle (olumlu-olumsuz) kabul etmeyi vurgulamaktadır ve iç tutarlık katsayısı .85'tir. Öznel Algılama alt ölçeği, öğretmenin öğrenciler üzerinde odaklanması, otoriter tutumlardan uzak olması gibi 10 ifadeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı da .80'dir. ESATÖ'de yer alan dördüncü alt ölçek ise 8 maddeden oluşan İçtenlik/Saydamlık'tır. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .69 olan bu alt ölçek, tutarlılık, saydamlılık, kendiliğindenlik, açıklık ve dürüstlük gibi ifadelerden oluşmaktadır. Testin genel güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek daha sonra Kandemir ve Özbay (2009) tarafından ilköğretim 6 – 8. sınıf düzeyinde de kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği tekrar incelenmiş ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Empatik Anlama alt ölçeği için .93, Olumlu Kabul alt ölçeği için .90, Öznel Algılama alt ölçeği için .85, İçtenlik/Saydamlık alt ölçeği için .88 ve ölçeğin tamamı için de .96 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle belirlenen üç okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış ve ölçme araçlarının uygulanması konusunda izinleri alınmıştır. Daha sonra okullara gidilerek, araştırmada kullanılan üç ölçme aracı tek oturum halinde, her okuldan birer altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf şubesine araştırmacı tarafından gereken açıklamalar yapılarak uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler incelenmiş, ayrıca bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde ölçeklerden alınan puanlar, her ölçeğin kapsadığı madde sayısına bölünerek, 1-5 ölçeğine çevrilmiştir. Böylece bulguların daha açık anlaşılır sunulabilmesi düşünülmüştür. Bulguların anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmış, varyans analizlerindeki karşılaştırmalarda Scheffe F testinden yararlanılmıştır. Analizler yapılmadan önce örneklemin “doğrusallık” ve “normallik” sayıltılarını karşıladığı belirlenmiştir.

Büyüköztürk (2005, 91) regresyon analizini, “aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması süreci” olarak tanımlamaktadır. Analizde bir bağımlı ve bir bağımsız değişken kullanılıyorsa buna basit regresyon analizi; bağımlı değişken bir, bağımsız değişken iki ya da daha fazla ise buna çoklu regresyon analizi denilmektedir (Büyüköztürk, 2005, 91). Araştırmada Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanları bağımlı, Arkadaş Bağlılığı Ölçeği puanları ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları ise bağımsız değişken olarak ele alınmış ve standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Standart yaklaşımda eşitliğe, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmamasına bakmaksızın tüm değişkenler alınır. Burada tüm yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkilerinin incelenmesi temeldir (Büyüköztürk, 2005, 99).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının, arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Adana ili merkez ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 298 öğrenciye OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde betimleyici istatistiksel değerler incelenmiştir. Örneklemi oluşturan 298 öğrencinin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

| Boyutlar | N | \bar{X} | Ss |
|----------------------------|-----|-----------|------|
| Okula Yönelik Duygular | 298 | 3.47 | 0.99 |
| Okul Yönetimi | 298 | 2.63 | 0.94 |
| Öğretmen-Öğrenci İletişimi | 298 | 3.48 | 0.87 |
| Öğrenci-Öğrenci İletişimi | 298 | 2.28 | 0.91 |
| Statü | 298 | 4.01 | 1.12 |
| Sosyal Etkinlikler | 298 | 3.35 | 0.97 |
| OYKO* Toplam | 298 | 3.15 | 0.56 |

* OYKÖ: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Tablo 4.1 incelendiğinde Okula Yönelik Duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 3.47, standart sapmanın 0.99; Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamanın 2.63, standart sapmanın 0.94; Öğretmen-Öğrenci İletişimi boyutuna ait ortalamanın 3.48, standart sapmanın 0.87; Öğrenci-Öğrenci İletişimi boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 2.28, standart sapmanın 0.91; Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalamanın 4.01, standart sapmanın 1.12; Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamanın 3.35, standart sapmanın 0.97 ve OYKÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamanın 3.15, standart sapmanın ise 0.56 olduğu görülmektedir.

4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu amaçla öğrencilere toplam puanlar bazında değerlendirilen Arkadaş Bağlılığı Ölçeği uygulanmış ve toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

| | N | \bar{X} | Ss |
|-------------------|-----|-----------|------|
| Arkadaş Bağlılığı | 298 | 3.78 | 0.79 |

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Arkadaş Bağlılığı Ölçeği puanlarına ait ortalama 3.78, standart sapma ise 0.79’ dur.

4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlerden biri de öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılarıdır. Bu amaçla 298 öğrenciye dört boyuttan oluşan Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçme aracıyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4.3’t sunulmuştur.

Tablo 4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

| Boyutlar | N | \bar{X} | Ss |
|--------------------|-----|-----------|------|
| Empatik Anlama | 298 | 3.11 | 1.05 |
| Olumlu Kabul | 298 | 3.31 | 1.09 |
| Öznel Algılama | 298 | 3.05 | 1.12 |
| İçtenlik/Saydamlık | 298 | 3.34 | 1.12 |
| ESATO* Toplam | 298 | 3.19 | 0.98 |

* ESATÖ: Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği

Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımlarının gösterildiği Tablo 4.3. incelendiğinde, Empatik Anlama boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 3.11, standart sapmanın 1.05; Olumlu Kabul boyutuna ait aritmetik ortalamasının 3.31, standart sapmanın 1.09; Öznel Algılama boyutuna ait ortalamasının 3.05, standart sapmanın 1.12; İçtenlik / Saydamlık boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının 3.34, standart sapmanın 1.12; ESATÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamasının ise 3.19 ve standart sapmanın da 0.98 olduğu görülmektedir.

4.4. Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları, arkadaş bağlılık düzeyleri ve empatik sınıf atmosferi algıları arasında cinsiyete, sınıf düzeyine ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-test, sınıf düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri için tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.4.1. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ puanlarına ait ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

| Ölçek Puanları | Kız (N= 166) | | Erkek (N= 131) | | t | p |
|-------------------------|--------------|------|----------------|------|--------|------|
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | | |
| Okul Yaşam Kalitesi | 3.13 | 0.59 | 3.17 | 0.53 | -0.676 | .510 |
| Arkadaş Bağlılığı | 3.90 | 0.80 | 3.65 | 0.75 | 2.689 | .008 |
| Empatik Sınıf Atmosferi | 3.18 | 1.06 | 3.19 | 0.87 | -0.013 | .989 |

Tablo 4.4. incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamanın kız öğrenciler için 3.13, erkek öğrenciler için 3.17; Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamanın kız öğrenciler için 3.90, erkek öğrenciler için 3.65 ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamanın da kız öğrenciler için 3.18, erkek öğrenciler için de 3.19 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, OYKÖ ve ESATÖ puanlarında anlamlı değilken; ABÖ puanlarında ortalamalar arasındaki fark, kız öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.4.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | Sınıf | N | \bar{X} | Ss | df | F | p | Anlamlı Fark (Scheffe F) |
|-------------------------|-------|-----|-----------|------|----|-------|------|--------------------------|
| Okul Yaşam Kalitesi | 6 | 99 | 3.34 | 0.58 | 2 | 9.592 | .000 | 6 > 7 6 > 8 |
| | 7 | 103 | 3.05 | 0.52 | | | | |
| | 8 | 96 | 3.04 | 0.55 | | | | |
| Arkadaş Bağlılığı | 6 | 99 | 3.72 | 0.80 | 2 | 0.454 | .635 | |
| | 7 | 103 | 3.81 | 0.74 | | | | |
| | 8 | 96 | 3.82 | 0.83 | | | | |
| Empatik Sınıf Atmosferi | 6 | 99 | 3.36 | 0.89 | 2 | 7.030 | .001 | 6 > 8 7 > 8 |
| | 7 | 103 | 3.30 | 0.97 | | | | |
| | 8 | 96 | 2.88 | 1.00 | | | | |

Tablo 4.5. incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların altıncı sınıf öğrencileri için 3.34, yedinci sınıf öğrencileri için 3.05 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.04; Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların altıncı sınıf öğrencileri için 3.72, yedinci sınıf öğrencileri için 3.81 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.82; Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların ise altıncı sınıf öğrencileri için 3.36, yedinci sınıf öğrencileri için 3.30 ve sekizinci sınıf öğrencileri için de 2.88 olduğu görülmektedir. Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p > .01$).

Grupların ortalamaları arasındaki anlamlı farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında, altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında ise, altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine; yedinci sınıf

öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

4.4.3. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Bulgular

Devam ettikleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları ile varyans analizi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaş Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Değişken | SED | N | \bar{X} | Ss | df | F | p | Anlamlı Fark (Scheffe F) |
|-------------------------|------|-----|-----------|------|----|-------|------|--------------------------|
| Okul Yaşam Kalitesi | Alt | 106 | 3.12 | 0.49 | 2 | 6.573 | .002 | Üst > Alt Üst > Orta |
| | Orta | 112 | 3.04 | 0.61 | | | | |
| | Üst | 80 | 3.33 | 0.54 | | | | |
| Arkadaş Bağlılığı | Alt | 106 | 3.69 | 0.72 | 2 | 1.205 | .301 | |
| | Orta | 112 | 3.84 | 0.85 | | | | |
| | Üst | 80 | 3.83 | 0.78 | | | | |
| Empatik Sınıf Atmosferi | Alt | 106 | 2.96 | 0.90 | 2 | 4.537 | .011 | Orta > Alt |
| | Orta | 112 | 3.35 | 1.00 | | | | |
| | Üst | 80 | 3.25 | 1.00 | | | | |

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4.6. incelendiğinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği’nden alınan puanlara ait ortalamanın alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.12, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.04, üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.33; Arkadaş Bağlılık Ölçeği’nden alınan puanlara ait ortalamaların alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.69, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.84 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.83;

Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların ise alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 2.96, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.35 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler de 3.25 olduğu görülmektedir. Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p>.05$).

Grupların ortalamaları arasındaki farkların kaynağını incelemek üzere yapılan Scheffe F testinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında, üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları ile alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları arasında, üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasındaki farklar ise, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları arasında, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler lehine anlamlıyken, diğer grupların ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algularına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Arkadaş Bağlılığı Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.78, standart sapması ise 0.79'dur. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre, arkadaş bağlılığı düşük ve yüksek olan öğrencilerin belirlenmesinde, ortalamaya en yakın 0.5 standart sapmalı aralıkta kalan öğrenciler (74 öğrenci) dikkate alınmamış; ortalamadan 0.5 standart sapma altında kalan (3.39 ve daha düşük ortalamaya sahip) öğrenciler (106 öğrenci) arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük; ortalamadan 0.5 standart sapma üstünde kalan (4.17 ve daha yüksek ortalamaya sahip) öğrenciler ise (118 öğrenci) arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bu aşamada yapılan t-testi analizi toplam 224 öğrenci üzerinden yapılmış ve ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

| ABÖ OYKÖ | Düşük (N= 106) | | Yüksek (N= 118) | | t | p |
|----------------------------|----------------|------|-----------------|------|--------|------|
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | | |
| Okula Yönelik Duygular | 3.21 | 0.91 | 3.70 | 1.09 | 3.659 | .000 |
| Okul Yönetimi | 2.43 | 0.91 | 2.69 | 0.92 | 2.134 | .034 |
| Öğretmen-Öğrenci İletişimi | 3.29 | 0.81 | 3.74 | 0.82 | 4.165 | .000 |
| Öğrenci-Öğrenci İletişimi | 2.35 | 0.92 | 2.22 | 0.96 | -1.060 | .290 |
| Statü | 3.34 | 1.03 | 4.44 | 0.78 | 8.999 | .000 |
| Sosyal Etkinlikler | 3.22 | 0.96 | 3.62 | 0.97 | 3.019 | .003 |
| OYKO Toplam | 2.94 | 0.49 | 3.33 | 0.59 | 5.235 | .000 |

Tablo 4.7. incelendiğinde, Okula Yönelik Duygular alt ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 3.21, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 3.70; Okul Yönetimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 2.43, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 2.69; Öğretmen-Öğrenci İletişimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 3.29, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 3.74; Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 2.35, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 2.22; Statü alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 3.34, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 4.44; Sosyal Etkinlikler alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 3.22, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için 3.62; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puanlarına ait ortalamanın ise arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 2.94, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için de 3.33 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.6. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.19, standart sapması ise 0.98'dir. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre, empatik sınıf atmosferi algısı düşük ve yüksek olan öğrencilerin belirlenmesinde, ortalamaya en yakın 0.5 standart sapmalı aralıkta kalan öğrenciler (114 öğrenci) dikkate alınmamış; ortalamanın 0.5 standart sapma altında (2.70 ve daha düşük ortalamaya sahip) kalan öğrenciler (86 öğrenci) düşük empatik sınıf atmosferi algısına; ortalamanın 0.5 standart sapma üstünde kalan (3.68 ve daha yüksek ortalamaya sahip) öğrenciler (98 öğrenci) yüksek empatik sınıf atmosferi algısına sahip öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bu aşamada yapılan t-testi analizi toplam 184 öğrenci üzerinden yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

| ESATÖ OYKÖ | Düşük (N= 86) | | Yüksek (N= 98) | | t | p |
|----------------------------|---------------|------|----------------|------|--------|------|
| | \bar{X} | Ss | \bar{X} | Ss | | |
| Okula Yönelik Duygular | 3.15 | 0.95 | 3.75 | 1.06 | 4.011 | .000 |
| Okul Yönetimi | 2.42 | 1.00 | 2.88 | 0.95 | 3.188 | .002 |
| Öğretmen-Öğrenci İletişimi | 3.08 | 0.86 | 3.84 | 0.87 | 5.941 | .000 |
| Öğrenci-Öğrenci İletişimi | 2.31 | 0.90 | 2.16 | 0.97 | -1.037 | .301 |
| Statü | 3.81 | 1.15 | 4.24 | 0.86 | 2.875 | .005 |
| Sosyal Etkinlikler | 3.17 | 1.01 | 3.51 | 0.99 | 2.289 | .023 |
| OYKO Toplam | 2.92 | 0.53 | 3.35 | 0.66 | 4.836 | .000 |

Empatik sınıf atmosferi algısı düşük ve yüksek olan öğrencilerden toplanan veriler üzerinde yapılan t-testi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4.8. incelendiğinde, Okula Yönelik Duygular alt ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamanın empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.15, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 3.75; Okul Yönetimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.42, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 2.88; Öğretmen-Öğrenci İletişimi alt

ölçeğine ait aritmetik ortalamasının empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.08, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 3.84; Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeğine ait aritmetik ortalamasının empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.31, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 2.16; Statü alt ölçeğine ait aritmetik ortalamasının empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.81, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 4.24; Sosyal Etkinlikler alt ölçeğine ait aritmetik ortalamasının empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 3.17, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için 3.51; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puanlarına ait ortalamasının ise empatik sınıf atmosferi algısı düşük olan öğrenciler için 2.92, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler için de 3.35 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamışken, Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Statü ve Sosyal Etkinlikler boyutlarıyla OYKÖ toplam puanlarında, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$).

4.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerinin ve Empatik Sınıf Atmosferine Yönelik Algılarının Okul Yaşam Kalitesi Algılarını Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeylerinin ve empatik sınıf atmosferi algılarının okul yaşam kalitesi algılarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde, öncelikle OYKÖ ve ABÖ toplam puanları ile ESATÖ’de yer alan Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama ve İçtenlik/Saydamlık alt ölçeklerinden alınan puanlar birer değişken olarak ele alınmış ve ABÖ toplam puanları ile ESATÖ’nün alt boyutlarının yordamaya katkıları incelenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme sırasında ele alınan altı değişkenin tolerans, varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeks (condition indices, CI) değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk’e göre (2005, 100), çoklu regresyon analizinde tolerans değerinin .20’den daha düşük, VIF değerinin 10’dan daha yüksek ve CI değerinin de 30’dan yüksek çıkması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğuna işaret eder. Bu altı değişkene ait tolerans, VIF ve CI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı görülmüştür. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ESATÖ alt

ölçekleri arasındaki korelasyon değerlerinin .67 ile .83 arasında olduğu görülmüş ve bu yüksek korelasyon değerlerinin çoklu eş doğrusallık (çoklu bağlantı, multi-colinearity) sorununa yol açabileceği düşünülmüştür.

Bu nedenle çoklu regresyon analizinde, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, Arkadaş Bağlılığı Ölçeği ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'nden alınan toplam puanlar birer değişken olarak ele alınmış ve Arkadaş Bağlılığı Ölçeği ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarının yordamaya katkıları incelenmiştir. Çoklu eş doğrusallık sorununa yönelik yapılan incelemede bu değişkenlere ait tolerans değerlerinin .20'den büyük, VIF değerlerinin 10'dan düşük ve CI değerlerinin de 30'dan düşük olduğu görülmüştür. Buna göre, değişkenler için tolerans, VIF ve CI değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir. Tablo 4.9'da bu değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.9. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları ile Korelasyon Matriksi

| | 1 | 2 | 3 | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|------|------|---|-----------|------|
| 1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği | - | | | 3.15 | 0.56 |
| 2. Arkadaş Bağlılığı Ölçeği | .35* | - | | 3.78 | 0.79 |
| 3. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği | .31* | .27* | - | 3.18 | 0.98 |

* p<.01

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında .35; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları arasında .31; Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları arasında ise .27 düzeyinde ilişkiler bulunmaktadır. Tüm değişkenler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyine bakıldığında, çoklu eş doğrusallık (çoklu bağlantı, multi-colinearity) sorununa yol açabilecek yükseklikte olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde, Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları eşitliğe alınmıştır. Tablo 4.10'da okul yaşam kalitesi algısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişken | B | St. Hata | β | t | R | R ² | F |
|----------|-------|----------|---------|---------|-------|----------------|---------|
| Sabit | 1.941 | 0.159 | - | 12.222* | 0.417 | 0.174 | 30.984* |
| ABÖ | 0.206 | 0.040 | 0.287 | 5.205* | | | |
| ESATÖ | 0.135 | 0.032 | 0.233 | 4.224* | | | |

*p<.001

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, regresyon analizi sonucunda arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi değişkenlerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bu iki değişken birlikte, okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 17.4'ünü açıklamaktadır ($R= 0.417$, $R^2=0.174$, $F_{(2, 295)} = 30.984$, $p<.001$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki göreceli önem sırası, arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde ise her iki değişkenin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinde, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerinde, okul yaşam kalitesi algısının, arkadaşlara bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar bu bölümde ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

5.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci sorusu “İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde betimleyici istatistiklere göre OYKÖ toplam puanlarına ait ortalama 3.15; boyutlar bazında ulaşılan ortalamalar ise 2.28 ile 4.01 arasındadır. Beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, bu değerlerin Adana ili merkez ilçelerindeki okullarda “Okul Yaşam Kalitesi”nin çok yüksek olmadığına işaret ettiği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak OYKÖ alt ölçekleri bazında da aynı durum söz konusudur. Çünkü Statü boyutunda öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama (4.01) dışında, ne toplam puanlarda ne de alt ölçeklerden elde edilen puanlarda dördün üzerinde bir ortalama elde edilememiştir. Sarı (2007), Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) ve Durmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin okullarındaki yaşamın niteliğine ilişkin görüşlerinin çok yüksek düzeyde olumlu olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci görüşlerine göre en yüksek aritmetik ortalamalar OYKÖ'nün Statü boyutunda hesaplanmıştır. Sarı (2007) ve Durmaz (2008) da yaptıkları çalışmalarda OYKÖ'nün Statü boyutunun en yüksek ortalamaya sahip alt ölçek olduğunu belirlemişlerdir. Statü boyutunda nispeten yüksek bulunan aritmetik ortalamasının nedeni, bu boyutun “okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum” ve “okuldaki

arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır” gibi bireyin kendini değerlendirmesine yönelik maddeler içermesi olabilir. Sarı (2007) bireyin kendini değerlendirmesine dayalı tekniklerin en önemli sınırlılıklarından birinin yeterince objektif olunamaması olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, Kağıtçıbaşı'nın (1999, 142) da belirttiği, sosyal beğenirlik olgusundan dolayı daha yüksek puan alacak şekilde cevaplar vermiş olabilirler. Bu nedenlerin ikisi de OYKÖ statü boyutunda yüksek ortalamalar elde edilmesini sağlamış olabilir.

OYKÖ alt ölçeklerinden elde edilen en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=2.28$) “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutunda hesaplanmıştır. OYKÖ'nün öğrenci formunda Öğrenci-Öğrenci İletişimi boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde, bu boyutta çoğu olumsuz ifadeler olan “öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır”, “okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır”, “okulumda başkalarını sürekli şikâyet eden birçok öğrenci vardır”, “öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedir” gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadeler birçok araştırmada öğrencilerin en sık gösterdikleri problem davranışlar olarak da ortaya konulmuştur. Örneğin Atıcı'nın (2004) yine Adana ili merkez ilçelerinde yaptığı araştırmasında, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler, öğrencilerin en sık sergiledikleri sorunlu davranışları, öğretmen ders anlatırken öğrencilerin dinlememesini, öğrenciler arasındaki küfürlü konuşmaları ve birbirini şikâyet etme davranışlarını göstermişlerdir. Bu tür problem davranışlarla çok sık karşılaşılıyor olması, öğretmenlerin öğrenci katılımından uzak, geleneksel-otoriter tutumlara yönelmesine yol açmış olabilir. Türnüklü (2007,133), öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerdense birbirleriyle yarıştıkları rekabetçi, güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf atmosferinin öğrenciler arası çatışmaların nedeni olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular, OYKÖ'de “Öğrenci-Öğrenci İletişimi” boyutundan elde edilen ortalamaların düşük olmasının nedenini de ortaya koymaktadır. Öğrenciler OYKÖ'ni yanıtlarken, kendi okullarındaki öğrenci-öğrenci iletişiminin özelliklerini değerlendirmiş, çoğu olumsuz ifade edilen maddeler ters çevrilip puanlanınca da düşük ortalamalar elde edilmiş olabilir.

Öğrenciler boyutunu takiben 3.00'ün altında aritmetik ortalamaya sahip diğer boyut da Okul Yönetimi'dir ($X=2.63$). Okul Yönetimi boyutu, “okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçları belirler”, “müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyuttan elde edilen

ortalama öğrencilerin okul yönetiminden beklentilerinin yeterince karşılanmadığına işaret etmektedir. Goldhart (2004, Akt: Çamur, 2006, 80) tarafından lise öğrencilerinin okul ile ilgili deneyimlerinin incelendiği bir araştırmada öğrencilerin okul yönetiminden beklentilerini “kendilerini ilgilendiren kararlarda düşüncelerinin alınması” ve okul yöneticileri ile sürekli iletişim içinde olmak” şeklinde ifade etmiştir. Halawah’a (2005) göre okul yöneticileri, düzenli olarak okulun işleyişini gözlemlemek için okulun farklı bölümlerini dolaşmalıdır. Bu, yöneticiler açısından önemlidir. Çünkü bu sayede okulun işleyişini değerlendirebilecek, böylece mevcut sorunları erken tespit edecek ve oluşabilecek benzer olaylara karşı önlem alabilecektir. Okulda öğrencilerin görüşlerinin alınması ve öğrencilerin kendileri ve okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, öğrencilerin okula karşı duydukları olumsuz duyguların azalmasını ve benlik saygısını kazanmalarını sağlar. Yine öğrenci katılımının sağlandığı okullarda suça eğilim, madde kullanımı gibi olumsuzluklar azalmaktadır (Değirmencioğlu, 2006). Farrel (1998; Akt: Doğanay ve Sarı, 2006) ise öğrencilerin okulda sunulan hizmetlerin ve bilgilerin pasif birer alıcısı değil, aksine okulun aktif yaratıcıları olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak, öğrencilerin bu katılımı kendi kendilerine yapmalarının mümkün olmadığını; okul yönetiminin, okulun demokratik bir çevre olarak düzenlenmesi konusunda kararlı olması gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmada OYKÖ puanlarının cinsiyet, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmamıştır. Cinsiyete göre okul yaşam kalitesi algısı bulgusu Durmaz’ın (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir. Fakat alanyazın taramalarında okul yaşam kalitesi algısının kız öğrenciler lehine olduğu belirtilmektedir. Örneğin Marks (1998), Bourke ve Smith (1989) ve Karatzias ve diğerlerinin (2002) çalışmaları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre okullarından daha memnundurlar.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında sınıf düzeyi açısından altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Altıncı sınıf öğrencileri okullarındaki yaşamı daha kaliteli algılamaktadır. Durmaz (2008) da lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada buna benzer bulgular elde etmiştir. Bu fark, altıncı sınıf öğrencilerinin ilköğretim ikinci

kademeye uyumunu kolaylaştırmak amacıyla sınıf rehber ve şube öğretmenlerinin bu öğrencilere kişisel ilgi göstermeleri ile açıklanabilir. Altıncı sınıf öğrencileri birbirlerini tanımadıkları ve birbirleri ile çok yakın ilişkiler geliştiremedikleri için öğretmenleri ile daha yakınlaşmış olabilirler.

Yedinci ve sekizinci sınıfta okul yaşam kalitesindeki düşüş, yaş etkisinden kaynaklanmış da olabilir. Bu dönemde aileden bir kopuş ve arkadaşlarla yakınlaşma görülen ergenler için okul, sosyal yaşamlarının merkezini oluşturmaktadır. Ancak günümüzde öğrenciler oldukça seçici bireyler haline gelmişlerdir ve aldıkları eğitime eleştirel bakmaktadırlar (Sarı, 2007). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin önemli olduğuna inandıkları eğitim ihtiyaçlarının, okullarda tam anlamıyla karşılanmadığını düşündüklerini ve sunulan hizmetin onları memnun etmediğini göstermektedir (Flanagan, 1978; Akt: Karatzias ve diğerleri, 2001).

İlerleyen yıllarda öğrencilerin okuldan beklentilerindeki değişiklikler, araştırmanın okul yaşam kalitesi algısında sınıflara göre belirlenen farklılaşmayı doğrular niteliktedir. Sekizinci sınıfa gelen öğrenciler, bir sonraki yıl istedikleri niteliklere sahip bir liseye gitme konusunda bir takım endişeler yaşayabilirler. Bu nedenle eğitim-öğretimleri ile ilgili faktörleri, eğitim kalitesi ve liseye giriş sınavlarındaki başarı açısından değerlendirmekte olabilirler. Dershane öğretmenleri onları hem bilgi hem de psikolojik anlamda sınava hazırlarken, okuldaki öğretmenleri ise sadece eğitim programlarındaki konuları işlemekte, çoğu zaman ulusal sınavlarda hiç çıkmayacak soruları yanıtlamalarını beklemektedir. Bu durum öğrencide “bizi anlamıyorlar” düşüncesi oluşturabilir, öğretmenlere ve okula karşı olumsuz tutuma neden olabilir.

OYK toplam puanlarında olduğu gibi okula yönelik duygular boyutunda altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu bulgular Durmaz'ın (2008) bulgularıyla paraleldir. Sınıf düzeyi arttıkça okul tatmini azalmaktadır. Bunun sebebi de öğretmenlerin öğrencilere gösterilen kişisel ilginin sınıf düzeyi arttıkça düşmesi ve yine sınıf düzeyi arttıkça okuldan beklentilerinin artması ve bunların karşılanmaması ve gelecek endişesinin artması olarak gösterilmektedir (Okun vd.,1990; Akt: Karatzias, Power, Flemming, Lennan, ve Swanson, 2002, 35).

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına ait ortalamalar üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda okuyan öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Okul Yaşam Kalitesi

Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.12, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.04, üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için de 3.33 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu üst sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının, alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına göre daha yüksek algıladıklarını göstermektedir. Durmaz (2008), Sarı (2007) ve Yılmaz (2005) da buna paralel bulgular elde etmişlerdir.

Okul yaşam kalitesi okulun maddi imkânlarından etkilenen bir değişkendir. Karatzias ve diğerleri (2001a) de, öğrencilerin okul hakkında olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmalarının okulun kendilerini tatmin etme düzeyi ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar fiziksel yapıları ile ve sosyo-kültürel açıdan öğrencilere çok daha iyi ortamlar sunabilmektedirler. Bunun sonucunda bu okullardaki öğrencilerin okulları ile ilgili yaşam kalitesi algılarının yüksek olması aslında beklenen bir bulgudur. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyi de yükselmektedir. Marks (1998), araştırmasında anne babaları iyi eğitim almış öğrencilerin okulları ile daha çok mutlu oldukları sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde, Aitken ve Longford (1986) da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okul yaşam kalitesi ile ilgili algılarının olumlu yönde doğrusal bir artış göstermekte olduğunu belirtmektedir (Akt: Leonard, 2002, 16). Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalitesi ortalamalarının yüksek çıkması, bu öğrencilerin ailelerinin eğitimleri için gerekli maddi desteği karşılıyor olması ve böylece öğrencilerin eğitime ve dolayısıyla okula daha pozitif bakıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Celep ve Erdoğan (2002) da anne baba eğitimi ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin, okuldaki öğretmen öğrenci iletişimini daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuk yetiştirme yöntemlerinden de bu farklılıklar oluşmuş olabilir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarını otoriter yöntemlerle yetiştirirken, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarını kendi kendine yetebilen, kendini gerçekleştiren bireyler olmalarını sağlayacak şekilde yetiştirme şansları yüksektir. Bu ortamda büyüyen çocuğun kendini değerli hissetmesine, kendine güvenmesine, mutlu olmasına ve böylece de yaşam kalitesinde de olumlu duygular taşımasını sağlamış olabilir. Dornbush ve arkadaşları da (1987) yetkeci anne babaların çocuklarının okul başarısının otoriter ve serbest annelerin çocuklarından daha yüksek

olduğunu bulmuşlardır (Akt: Hortaçsu, 2003, 230). Okul başarısı da yüksek okul tatminini getirmiş olabilir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamanın alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.12, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.04 olması alt sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının orta sosyo-ekonomik düzeydeki okul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okulun öğrencileri içinde bulunduğu çevre itibarıyla doğu kökenli ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların gerek aile yapıları, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin ekonomik koşulları öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamadığı sevilme, değer verilme, önemsenme ve dinlenme gibi temel ihtiyacının karşılandığı koşullara sahip değildir. Ayrıca yine bu çocuklar ailenin ekonomik şartlarından dolayı okul sonrası çalışmaktadırlar. Bu şartlar içindeki çocuk sadece okulda önemsendiği, değer verildiği, birey olduğunu hissettiği ve arkadaşları ile hoşça vakit geçirdiği kendine ait bir zaman dilimine kavuşmaktadır. Çocuğun kaliteli zaman geçirdiği ve pozitif ilişkiler içinde olduğu okula karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceği bu bulguya dayanarak söylenebilir. Durmaz (2008)'in çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir.

5.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı “ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere göre Arkadaş Bağlılığı Ölçeği puanlarına ait ortalama 3.78'dir. Bu değerler, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, Adana ili merkez ilçelerindeki okullarda “Arkadaş Bağlılık Düzeyleri”nin çok yüksek olmadığına, yine de öğrencilerin arkadaşlıklarının ortanın üstünde olduğuna işaret etmektedir.

Akran grubu ergenlerin psikososyal gelişimleri açısından önemlidir. Aitlik duygusu, duygusal destek ve davranışsal normları kazandırması açısından ergenler akran gruplarını tercih etmektedirler (Kızmaz, 2006, 56). Akran ilişkilerinin önemi yaşın ilerlemesiyle birlikte artar ve değişir (Yavuzer, 1996). Küçük çocuklar açısından, anne-babalarla kurulan ilişkiler, akranlarla kurulan ilişkilere göre çok daha önemli bir

ilgi ve destek kaynağıdır. Fakat çocukluğun ortalarından yetişkinliğe geçilirken, bu kalıp değişmeye başlar ve arkadaşlarıyla kurulan ilişkiler giderek kalıcı, mahrem ve kişisel bakımdan önemli bir yer tutmaya başlar. Furman ve Buhrmester (1992) da ergenliğin başlamasından, ergenliğin orta dönemine kadar, yakınlık ve sosyal destek kaynağı olma açısından arkadaşlık ilişkilerinin anne-babalarla ilişkilerin yerini aldığını belirtmektedirler (Akt: Erwin, 2000). Araştırmanın bu bulgusu ergenlik dönemindeki öğrencilerde arkadaş bağlılığının arttığı görüşünü doğrular niteliktedir. Nitekim on iki-on sekiz yaşlar arasındaki Türk gençleriyle yapılan bir çalışmada da konuşmaktan en çok zevk aldıkları, en sık konuştukları ve kendilerine en yakın hissettikleri kişileri yazmaları istenmiş ve her üç konuda da arkadaşların birinci, annenin ikinci sırada gösterildiği bulunmuştur (Hortaçsu 1989; Akt: Hortaçsu, 2003, 70). Arkadaşlar tarafından algılanış biçimi ve benimsenme derecesi, öğrencinin okula uyumunun, okulla tatmininin bir göstergesi olduğundan araştırmadaki bu bulgu, öğrencilerin okul yaşam kalitesini orta düzeyde algılamaları ile paralellik göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Arkadaşları ile olan ilişkilerinin aritmetik ortalamasının ortanın biraz üzerinde olması, okul yaşam kalitesi algılarının da ortanın biraz üzerinde algılanmasının önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Cinsiyete göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlarda aritmetik ortalama kız öğrenciler için 3.90, erkek öğrenciler için 3.65'tir ve ortalamalar arasındaki fark ise kız öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Arkadaş bağlılığının, kız öğrenciler lehine anlamlı olmasının nedeni kız öğrencilerin arkadaşlarıyla kurdukları ilişkinin boyutu ile ilgili olabilir. Kız öğrenciler birebir ilişkiler kurarak duygusal paylaşımlar yaşadıkları, daha samimi bir arkadaşlık ilişkisi kurarken erkek öğrenciler bu dönemde grup arkadaşlıklarını tercih ediyor olabilirler. Arkadaş ilişkilerinde cinsiyete göre farklılık bulan Fehimoğlu (1998), kız öğrencilerin erkeklere oranla arkadaşlık ilişkilerinde daha duygusal, destekleyici oldukları ve arkadaşlarına daha çok açıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Hartup ve Stevans (1997) araştırmalarında kızların 0.9, erkeklerin 1.7 arkadaşlarının olduğunu, arkadaş sayısının ilkokulda ortalama üç beş arası değiştiğini ve ortalamanın ileriki yaşlarda fazla değişmediğini görmüşler. Benenson'un (1993) bu durumu kızların ikili, erkeklerin grup ilişkilerini yeğlemeleri ile tutarlı bulması, bu araştırmadaki arkadaş bağlılığının kız öğrenciler lehine çıktığına dair bulguyu destekler niteliktedir.

Sınıf düzeyine Göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların altıncı sınıf öğrencileri için 3.72, yedinci sınıf öğrencileri için 3.81 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.82 olduğu görülmektedir. Bulgular ilerleyen yıllarla arkadaş bağlılığının da arttığını göstermektedir. Bunun nedeni ilköğretim öğrencilerin içinde buldukları ergenlik döneminin arkadaş grubu ile ilişkilerinin aile ile olan ilişkilerinin önüne geçmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu konuda Hortaçsu ve Oral'ın (1991; Akt. Hortaçsu, 2003), Türk ergenler ve aileleri üzerinde ergenlerin ebeveynlerine ve arkadaşlarına bağlılık düzeylerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin ergenlik döneminde aileye olan bağlılık düzeyinde arkadaşlara olan bağlılık düzeyine göre azalma olmakta ve bu yaş grubunun arkadaş bağlılığı yıllara göre artmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeye göre Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda bulunmalarına rağmen, öğrencilerin arkadaş bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu da, sosyo-ekonomik düzeyin arkadaş bağlılığı üzerinde önemli etkileri olmadığına, arkadaş bağlılığının farklı etkenler doğrultusunda şekillendiğine işaret eden bir bulgu olarak ele alınabilir.

5.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada ele alınan değişkenlerden biri de “İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algıları nasıldır?” sorusudur. Bu soruya yanıt aramak üzere öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait ortalama 3.19'dur. Bu değerler, beşli derecelendirme ölçeği üzerinden dikkate alındığında, Adana ili merkez ilçelerindeki okullarda “Empatik Sınıf Atmosferi”nin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Bu bulgu OYKÖ ve ABÖ puanlarına da paralellik gösterir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarına ait en yüksek aritmetik ortalamanın İçtenlik / Saydamlık boyutunda olduğu (3.34), en düşük değer de Özel Algılama boyutuna ait (3.05) olduğu görülmüştür.

“İçtenlik / Saydamlık” faktörü kuramsal olarak tutarlık, saydamlık, kendiliğindenlik, açıklık, dürüstlük ve spontanlık gibi değişkenlerden oluşan bir yapı sergilemektedir. Sonuçlara göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik sınıf

atmosferi açısından öğretmen tutumlarını olumlu algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği ve öğrencinin sınıftaki yaptıklarına katılmaya motive edebilmesi hakkında fikir vermektedir. Ayrıca bu bulgu öğretmenlerin sınıf içerisinde genel olarak olumlu ilişkiler kurduklarının bunu yaparken de öğrencilere açık, dürüst, kendini olduğu gibi açığa vuran ve öğrenciler tarafından doğru anlaşılan konumunda olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Sonuç olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencileri çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte, öğretmenlerini samimi ve dürüst olarak algılamışlardır. Bunun nedeni öğrenci-öğretmen tutumlarının belirli bir çerçevede yürütülüyor olmasından kaynaklanmış olabilir. Şahin ve Özbay'ın (1999) çalışmalarının da "İçtenlik" boyutunda yüksek değer bulunması bu bulguya paralellik göstermektedir.

"Öznel Algılama" faktöründe toplanan maddeler daha çok öğretmenin öğrenciler üzerinde odaklaşması, öğrencilere onların referans noktasından yaklaşması, otoriter tutumlardan uzak olması, öğrencileri kendini gerçekleştirme eğiliminde bırakması ve bunlara benzer ifadelerden oluşmaktadır. Bu bulgu, sınıf içi iletişimi geliştirmek için öğretmenin, konuşma yeteneğini geliştirme, öğrenci ilgi ve yeteneklerini değerlendirme, dersi iyi bir şekilde planlama, öğrencilere söz hakkı verme, öğrencilerin dikkatle dinlemesini sağlama, bu amaçla birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereç kullanma, farklı yöntem ve teknikleri kullanma gibi çağdaş anlayışlarının çok yüksek olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kendilerini gerçekleştirebilme hissini kazandırma konusunda da işaret ediyor olabilir. Kısaca öğretmen tutumlarının öğrenciye yansıtıldığı Öznel Algılama boyutunun en düşük değere sahip olmasının nedeni, geleneksel sınıf yönetimi anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Her ne kadar, 2005 İlköğretim Programlarıyla öğrenci merkezli çağdaş sınıf yönetimine vurgu yapılmış olsa da sınıfların kalabalık yapısı öğretmenlerin bu sisteme geçişini zorlaştırmaktadır. Bu durum öğretmenin sınıf içinde oluşturması gereken öğrenci merkezli atmosferi gerçekleştirememesine, öğretmen merkezli sınıf atmosferinde de öğrenci-öğretmen iletişiminin sağlıklı yürütülmesine neden olmuş olabilir.

Cinsiyete göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamada kız öğrenciler için 3.18, erkek öğrenciler için de 3.19 olduğu görülmüştür. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar ESATÖ puanlarında anlamlı bulunmamıştır. Alanyazın taramalarında tam tersi bulgulara ulaşılmıştır. Murat, Özgan ve Arslantaş

(2005), Şahin ve Özbay (2009) ve Ün-Açıkgöz, Özkal ve Güngör-Kılıç (2003) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre empatik sınıf atmosferi algıları kız öğrencilerin lehine çıkmıştır. Bu çalışmada, empatik sınıf atmosferine ilişkin ortalamaların kız ve erkek öğrenciler için birbirine yakın çıkması, örnekleme alınan okullardaki öğretmenlerin, cinsiyete bakmaksızın öğrencilere benzer şekilde davrandıklarının; bu doğrultuda da kız ve erkek öğrencilerin öğretmen davranışlarını benzer düzeyde empatik bulduklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Sınıflara göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p > .01$). Bu ortalamalar arasında ise, altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine; yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmişken, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasındaki anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe ESATÖ puanlarında bir düşüş gözlenmektedir. Bu farklılık, okul yaşam kalitesi algısında olduğu gibi altıncı sınıf öğrencilerinin ilköğretim ikinci kademeye uyumunu kolaylaştırmak amacıyla sınıf rehber ve şube öğretmenlerinin bu öğrencilere kişisel ilgi göstermeleri ile açıklanabilir. Bu sınıfta öğretmenlerin ilgi, destek ve yardımlarından dolayı buldukları ortamı empatik algılamaları Duru'nun (2002) araştırmasından elde ettiği bulgulara paralellik göstermektedir. Altıncı sınıf öğrencileri yeni ortamlarında öğretmenleri üzerinde iyi izlenimler bırakmaya çalışırlar. Derslerini iyi dinlemeye, derse katılmaya ve dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeye çalışırlar. Bu durum, öğretmenlerinin bu öğrencilere olumlu tutumlara sahip olmasını ve öğrencilerce de sınıfın empatik algılanmasını sağlamış olabilir. Murat ve diğerleri (2005) bu durumla benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre empatik sınıf atmosferi açısından öğretmen tutumlarını düşük algılamaları, öğretmenlerle daha uzun süre birlikte olmaları, öğretmenlerini gözlemlemeleri ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin belirli tutumlar çerçevesinde sürdürülmesinden kaynaklanmış olabilir. Bu değerler de empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan altıncı sınıf öğrencilerinin okula daha fazla olumlu tutum geliştirmeleri ve okul yaşam kalitesi algılarının da bu doğrultuda daha yüksek çıkması ile tutarlılık göstermektedir. Alanyazın taramalarında Ün-Açıkgöz, Özkal ve Güngör-Kılıç'ın (2003) öğretmen adaylarının sınıf atmosferine

ilişkin algılarının incelendiği çalışmalarının sonuçları, sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf atmosferine ilişkin algıların olumsuz nitelikler taşıdığı şeklindedir. Bu da çalışmanın bulgularına paralellik göstermektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 2.96, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.35 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerde 3.25 olduğu bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>.05$). Ortalamalar arasındaki farklılık orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrencilerin ortalamaları arasında, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler lehine anlamlıdır. Alt sosyo-ekonomik düzeyden okullardaki öğrencilerin empatik sınıf atmosferi algısının düşük olmasının nedeni içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin eğitime, okula verdiği değer ve önemle ilgili olabilir. Okumaya ve entelektüel değerlere önem verilmeyen bir çevreden gelen çocuk da çoğunlukla bu özellikleri sınıfa taşıyacaktır. Nitekim Aslan (1994), ilkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü adlı çalışmasında üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına daha elverişli yaşam koşulları sağladıkları, çocuklarıyla iletişimlerinin daha yapıcı olduğu, çocuğun okuldaki etkinlikleri ile daha ilgili oldukları ve öğretmen ile daha sık iletişimde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Alt sosyo-ekonomik ailelerin ise yaşam koşullarının çocuğun zihinsel gelişimine elverişsiz olduğu, çocuktan beklentilerinin kendine güven ve özerklik gelişimini engelleyecek nitelikte olduğu ve öğretmenle iletişimin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Ayrıca, yeterli olanaklara sahip olmayan okullarda görev yapan ve nispeten daha çok problem davranış sergileyen öğrencilerle ilgilenmek durumunda olan öğretmenler de daha otoriter tutumlar sergilemekte olabilirler. Öte yandan bu sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda sınıfların kalabalık oluşunun öğretmenin öğrencilerle ilişkisindeki olumsuzlukları da etkilediği söylenebilir. Yaman'ın (2006) araştırmasına göre, sınıf mevcudu 51 ve üzeri olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 20–30 arası olan öğretmenlere göre öğrenciye daha sert davrandığı, sınıfların daha çok kirlendiğini ve çok daha fazla gürültü olduğunu, ayrıca öğrenciler arasında çeteleşmelere zemin hazırladığını ifade etmektedir. Bu durum mevcudu fazla olan sınıflarda ortamın bozulmasına ve beraberinde çeşitli sıkıntıların da oluşmasına sebep olmaktadır. Becker ve arkadaşlarının sınıf mevcudunun öğrencilerin derse katılımını etkilediği, kalabalık

sınıfların eğitimin kalitesini düşürdüğü sonucuna vardıkları çalışmayla tutarlılık göstermektedir (Akt: Baloğlu, 2002).

Gerek okul dışındaki çevrenin gerekse okuldaki ortamın bu etkilerinden dolayı sınıf atmosferi algısı da olumsuz etkilenmiş olabilir.

5.4. Arkadaşlarına Bağlılık Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği toplam puanlarına ait ortalama arkadaşlarına bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler için 2.94, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler için de 3.33'tür. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Arkadaşlarına bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, okul yaşam kalitesine yönelik algıları da yüksektir.

Öğrencilerin her koşulda akranlarıyla birlikte olmaları ve birbiriyle yakın ilişkiler kurabilmeleri okula yönelik duygularının da daha olumlu yönde gelişmesini sağlamış olabilir. Arkadaşlık ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin grubun değerlerini kendi değerleri gibi görüp etkilenmeleri içinde buldukları sınıfı daha empatik bulmalarını, okul yaşam kalitesini de buna göre değerlendirmelerini sağlamış olabilir.

Kinderman (Akt: Arastaman, 2006, 55) da lise öğrencileriyle ilgili yaptığı çalışmada akran gruplarıyla yüksek bağlılık düzeyinin okula bağlılık düzeylerini arttırdığını saptamıştır. Bu çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Connell ve Klem (2004, 3) de destekleyen ve ilgi gösterilen arkadaş grubunun olduğu okullarda, öğrencilerin okuldan tatmin düzeylerinin arttığını ve okula olumlu tutumlar ve değerler geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir.

Bu çalışmada arkadaş bağlılığı değişkeninin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu da arkadaş bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesini daha yüksek algıladıklarına ilişkin bulguyu desteklemektedir.

5.5. Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına Göre Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Empatik sınıf atmosferi algılarına göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin bulgulara göre ESATÖ puanları düşük ve yüksek olan grupların ortalamaları arasındaki farklar, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu değerler de empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin okula olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

İçinde buldukları sınıfta öğretmenlerin empatik özellikler (şartsız olumlu kabul ve saygı, içtenlik ve empatik anlayış) göstermesi, öğrencilerin sınıfa ve okula karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağlamış olabilir. Nitekim Mok ve Flynn' nın (2002) da “Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Değişkenler” isimli çalışmalarıyla sınıfa yönelik olumlu tutumlara sahip öğrencilerin okulun yaşam kalitesini daha yüksek algılandıkları sonucuna erişmiş olmaları, sınıf atmosferinin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisini açıklar niteliktedir.

Diğer yandan öğrencinin sınıf ortamının kalitesine ilişkin algılarının okulun yaşam kalitesine yönelik algısında belirleyici bir rol oynadığı alanyazın taramalarında yer alan bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir (Ainley, 1986; Mok ve Flynn, 2002; Majeed, Fraser ve Aldridge, 2002). Öğretmenlerin kurdukları iletişim ortamının saygılı, güvenli ve teşvik edici olması öğrencilerin kendilerini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamını oluşturur. Sınıf ortamındaki bu etkileşim, öğrencilerin öğretmenlerine, öğrenmeye, akranlarına ve okula karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerini sağlar (Jones ve Jones, 1998, 70).

Bu çalışmada yapılan regresyon analizinde, empatik sınıf atmosferine ilişkin algıların, OYKÖ puanlarının önemli bir yordayıcısı olarak çıkması, yukarıda yapılan açıklama ve yorumları destekler niteliktedir.

5.6. Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaşlarına Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Yorum

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında .35; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları ile Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği

puanları arasında .31 düzeyinde ilişkiler bulunmaktadır. Tüm değişkenler arasındaki ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi değişkenlerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, bu iki değişken birlikte, okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 17.4'ünü açıklamaktadır. Okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki görece önem sırası ise arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi şeklindedir.

Analizler sırasında öğrencilerin Arkadaş Bağlılığı Ölçeği'nden ve Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre, arkadaş bağlılığı ve empatik sınıf atmosferi algısı düşük ve yüksek olan öğrenciler belirlenmiş ve bu iki grubun Okul Yaşam Kalitesi Algıları arasında arkadaş bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre arkadaş bağlılık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı da yüksektir. Gerek bu analizdeki, gerekse regresyon analizindeki bulgular araştırmada ele alınan bu üç değişken arasında önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul görmesi, sevilmesi, okula olumlu tutum geliştirmesini sağlamış olabilir. Nitekim Epstein ve McPartland (1976, 16; Akt: Mok ve Flynn, 2002), yaptıkları araştırmalar sonucu, okul yaşam kalitesinin, okulun formal ve informal yönlerinden, sosyal ve görevle ilgili deneyimlerden ve akranlarla ve otorite figürleriyle olan ilişkilerden etkilenen bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Sarı (2007) da öğrencinin okuldaki diğer öğrenci ve öğretmenlerle tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, okulda akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyorsa okula yönelik algılarının da büyük olasılıkla olumlu olacağını belirtmiştir. Bailey'in (1999), ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okulu sevmeleri ya da sevmemelerindeki etkenlerden en önemlilerinin arkadaşlar ve öğretmenler olduğunu ortaya koyması, çalışmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin okulu sevmelerinin en önemli nedeninin arkadaşları olduğunu göstermeleri ergenlik dönemi için doğaldır. Çünkü bu dönemde çocuklar ailelerinden uzaklaşmakta ve arkadaşlarına yaklaşmaktadırlar. Okulu sevme nedenlerinden biri olan öğretmenlerin insancıl, açık, saydam, saygılı ve öğrencileri olduğu gibi kabul eden, empatik anlayışın yer aldığı öğretmen-öğrenci

etkileşimine dayalı bir sınıf atmosferi yaratmaları da oldukça önemlidir. Çünkü çocuğun öğretmeniyle olan ilişkisinin niteliği sınıfa karşı geliştireceği duygulardan başlayarak giderek tüm okula ve eğitime karşı geliştireceği duyguların niteliğini şekillendirebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında ilköğretim okullarındaki okul yaşam kalitesi düzeylerine arkadaşlara bağlılık düzeylerine empatik sınıf atmosferi algısı düzeylerine ilişkin sonuçlar, ölçeklerden elde edilen bulgular doğrultusunda ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

6.1.1. İlköğretim Okullarındaki Okul Yaşam Kalitesi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Okula Yönelik Duygular boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar 3.47, Okul Yönetimi boyutuna ait aritmetik ortalamalar 2.63, Öğretmen-Öğrenci İletişimi boyutuna ait ortalamalar 3.48, Öğrenci-Öğrenci İletişimi boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar 2.28, Statü boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalar 4.01, Sosyal Etkinlikler boyutuna ait aritmetik ortalamalar 3.35 ve OYKÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalamalar 3.15 olarak hesaplanmıştır. OYKÖ'nin en yüksek ortalamaya sahip olan boyut Statü'dür. Bu bulgulara göre öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesini ortanın üzerinde olumlu algılamaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre yapılan analizler sonucunda okul yaşam kalitesi düzeylerinin, hem OYKÖ toplam puanı hem de alt ölçekler bazında, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p < .001$). En yüksek yaşam kalitesi düzeyi, tüm boyutlarda üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda belirlenmiştir.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait aritmetik ortalama kız öğrenciler için 3.13, erkek öğrenciler için 3.17 olarak hesaplanmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalama altıncı sınıf öğrencileri için 3.34, yedinci sınıf öğrencileri için 3.05 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.04 olarak hesaplanmıştır. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p>.01$).

Bu bulgular genel olarak özetlenecek olursa; OYKÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında beşli derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen sonuçlar, hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, okullarındaki yaşam kalitesini olumlu algılamaktadır. En yüksek ortalama OYKÖ –Statü boyutunda, en düşük ortalamalar ise OYKÖ – Öğrenciler boyutunda hesaplanmıştır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey bazında yapılan analizler sonucunda, en yüksek okul yaşam kalitesi ortalaması, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda, daha sonra alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda elde edilmiştir. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamalar arasında cinsiyete göre anlamlı farklar bulunmazken, sınıf düzeyi açısından altıncı sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

6.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Arkadaş Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Arkadaş Bağlılığı Ölçeği puanlarına ait ortalama 3.78 olarak hesaplanmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin arkadaşlarına bağlılık düzeyleri ortanın üzerindedir.

Öğrencilerin cinsiyetine göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlarda aritmetik ortalama kız öğrenciler için 3.90, erkek öğrenciler için 3.65'tir ve ortalamalar arasındaki fark kız öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p<.05$).

Sınıf düzeyine göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan puanlara ait ortalamaların altıncı sınıf öğrencileri için 3.72, yedinci sınıf öğrencileri için 3.81 ve sekizinci sınıf öğrencileri için 3.82 olduğu belirlenmiştir. Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmazken, yıllara göre ortalamalarda küçük bir artış olduğu görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgular genel olarak özetlenecek olursa; ABÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında beşli derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen sonuçlar, ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, okullarındaki arkadaşlarına ortanın üzerinde bir düzeyde bağlılık göstermektedirler. Öğrencilerden cinsiyetlere göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan ortalamalar arasındaki fark kız öğrenciler lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). İlköğretim ikinci kademe kız öğrencileri arkadaşlarına erkek öğrencilerden daha çok bağlıdırlar. Sınıf düzeyine göre Arkadaş Bağlılık Ölçeğinden alınan ortalamalar yıllara göre arkadaş bağlılığının da arttığını göstermektedir. Sosyo-ekonomik düzeye göre Arkadaş Bağlılık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması arkadaş bağlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerden etkilenmediğini, farklı okullarda bulunmalarına rağmen, öğrencilerin arkadaş bağlılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

6.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Sonuçlar

ESATÖ'nün Empatik Anlama boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 3.11, Olumlu Kabul boyutuna ait aritmetik ortalama 3.31, Öznel Algılama boyutuna ait ortalama 3.05, İçtenlik / Saydamlık boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 3.34 ve ESATÖ toplam puanına ilişkin aritmetik ortalama 3.19 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınıfa yönelik empatik tutumlarına ilişkin algıları ESATÖ'nin gerek toplam puanlarında gerekse alt ölçeklerinde ortalamaların ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ortalamalara göre ilköğretim ikinci kademe öğrencileri sınıflarındaki atmosferi çok yüksek olmamakla birlikte empatik algılamaktadırlar.

Cinsiyete göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan ortalamalar kız öğrenciler için 3.18, erkek öğrenciler için de 3.19 olarak hesaplanmıştır. İki grubun ortalamaları arasındaki farklar, ESATÖ puanlarında anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda cinsiyete göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik sınıf atmosferi algıları benzerlik göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, anlamlı bulunmuştur ($p > .01$). Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında sınıf düzeyine göre ortalamalar arasındaki farklar, altıncı sınıf

öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, altıncı sınıf öğrencileri lehine; yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları ile sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında, yedinci sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiş, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf atmosferini en yüksek ortalamayla empatik algılayan öğrenciler altıncı sınıf, ikinci sırada yedinci sınıf ve üçüncü sırada ise sekizinci sınıf öğrencileridir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeğinden alınan ortalamalar alt sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 2.96, orta sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler için 3.35 ve üst sosyo-ekonomik düzeyden okuldaki öğrenciler de 3.25 olarak bulunmuştur. Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanlarında grupların ortalamaları arasındaki farklar, anlamlı bulunmuştur ($p>.05$). Orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerin sınıflarını alt sosyo-ekonomik düzey okullarındaki öğrencilerden daha empatik algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulguları genel olarak özetlenecek olursa ESATÖ'den elde edilen bulgulara göre, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında beşli derecelendirme ölçeği üzerinden elde edilen sonuçlar, hem toplam puanlar hem de alt boyutlar bazında ortalamanın üzerindedir ve öğrenciler, sınıflarındaki atmosferi empatik algılamaktadırlar. ESATÖ'de en düşük ortalama Öznel Algılama boyutunda, en yüksek ortalama İçtenlik / Saydamlık boyutunda bulunmasına rağmen toplam ortalamalarda ölçeğin tüm alt boyutlarında ortanın üzerinde değerler görülmüştür. En yüksek ortalamanın ölçeğin İçtenlik / Saydamlık boyutunda bulunması öğrencilerin öğretmenlerini paylaşan, açıklık, dürüstlük ve kendiliğindenlik gösteren, samimi ve dürüst olarak algıladığını göstermektedir.

6.1.4. Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algıları, Arkadaşlarına Bağlılık Düzeyleri ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Arkadaşlarına bağlılık düzeyine göre öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanlarına ait ortalamalar arasında, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeği dışındaki tüm boyutlarda, arkadaşlarına bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur ($p<.05$). Ayrıca OYKÖ puanları ile ABÖ

puanları arasında .35 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucunda da arkadaş bağıllık düzeyinin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde en önemli yordayıcı faktör olduğu bulunmuştur.

6.1.5. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Empatik sınıf atmosferi algılarına göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına ilişkin ortalamalar arasındaki farklar, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt ölçeği dışında, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrenciler lehine olacak şekilde .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Yapılan regresyon analizi sonucunda da öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği puanları ile Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği puanları arasında .31 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, empatik sınıf atmosferine ilişkin algıların, okul yaşam kalitesi algısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Regresyon analizi sonucunda arkadaş bağıllığı ve empatik sınıf atmosferi değişkenlerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçları, bu iki değişkenin birlikte, okul yaşam kalitesi puanlarında gözlenen toplam varyansın % 17.4'ünü açıkladığı; okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki görece önem sırasının ise arkadaş bağıllığı ve empatik sınıf atmosferi şeklinde olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular genel olarak arkadaşlara bağıllık düzeyi ve empatik sınıf atmosferine ilişkin algıların düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da arttığı şeklinde özetlenebilir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak özetlendiğinde, OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ puanlarının ortanın biraz üzerinde olduğu, okul yaşam kalitesi algısının arkadaş bağıllık düzeyi ve empatik sınıf atmosferi algısıyla ilişkili olduğu ve bu iki faktörün okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları okul yaşam kalitesinin Adana ilinde ortanın biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu okuldan yeterince tatmin olmadıklarını gösterdiği için okul yaşamının niteliğini arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitime daha fazla kaynak ayırması ve okullardaki fiziki alt yapıyı ve sosyal olanakları iyileştirmeye yönelik önlemler alması gerekmektedir.
2. İlköğretim okullarında öğrencilerin daha çok akademik bakımdan başarılarına önem verilmekte ancak öğrencilerin; okul tatminlerini ve sınıfın empatik olarak algılanmasında etkili iletişim becerilerini geliştirici birçok etkinlik ve hizmet göz ardı edilmektedir. Bu nedenle bireyin sosyal yönden gelişmesini sağlayıcı etkinliklere (sportif faaliyetler, kulüp çalışmaları vb.) yeterince yer verilerek öğrenciyi öğretmene, okula ve arkadaş gruplarına bağlamaya yönelik önlemler alınabilir. Ayrıca okul toplumunun tüm üyeleri arasında ilişkileri güçlendirmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Okulların öğrencilere sunduğu olanakların (kütüphane, spor salonu, tiyatro salonu, laboratuvar vb.) iyileştirilmesi öğrencilerin okula adaptasyonlarını, arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini ve okuldan tatmin düzeylerini arttırması yönünden önemli olabilir.
3. Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe sınıflarındaki ortamı empatik algılama düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Buradan hareketle ilköğretim üst sınıflardaki öğrencilerle-öğretmenleri arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir. Örneğin bu sınıfların dersine giren öğretmenlere bu yaş grubunun genel özellikleri, iletişim biçimleri vb. konularda Hizmet İçi Eğitim verilebilir.
4. MEB ve okul idareleri tarafından arkadaş bağlılığını arttırıcı etkinlikler düzenlenerek olumlu sınıf atmosferi oluşturmaya yönelik önlemler alınabilir. Böylece sınıf atmosferinde istenmeyen öğrenci davranışlarının da önüne geçilebilir. İlköğretimde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek için grup çalışmaları yaptırılabilir. Bu çalışmalar sadece sosyalleşmeyi sağlamakla kalmayıp, akademik yönden de gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Ergenlerin daha çok arkadaşlarına yöneldiği bu dönemde öğretmenler ve rehberlik servisi, öğrencileri yetişkinlik rollerine hazırlanmaları ve

sosyalleşmeleri için arkadaşlık ilişkilerini geliştirme çabalarında bulunmaları önemlidir.

5. Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf ortamındaki empatik davranışlarının öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerindeki önemi ortaya konulmuştur. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde farklı dersler aracılığıyla öğretmen adaylarına empatik anlayış ve beceriler, çağdaş sınıf yönetimi modelleri gibi konularda, teorik ve pratik denegeleri gözetilerek, hem kendilerinin hem de öğretmenlik yapacakları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte eğitim etkinlikleri düzenlenebilir, hâlihazırdaki programlar zenginleştirilebilir ve sürekli geliştirilebilir.
6. Okullardaki Rehberlik Servisleriyle işbirliği yapılarak, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşayan öğrencileri tanıma çalışmaları ve öğrencinin okuldan memnuniyetsizliklerini iyileştirici çalışmalar yapılabilir. Böylece bu tür sorunlar yaşayan öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına bağlılıkları arttırılabilir.

6.2.2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Adana ilindeki üç okulda gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı illerindeki okulların okul yaşam kalitesi algısını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece okul yaşam kalitesi algısının ülke çapında geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.
2. Bu çalışma ile Adana ilindeki okul yaşam kalitesi algısının ve empatik sınıf atmosferi algı düzeyinin ortanın biraz üzerinde bir değerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düşük okul yaşam kalitesine sahip okulların empatik sınıf atmosferi algılarının da düşük olup olmayacağını saptamak için düşük okul yaşam kalitesindeki okullarda bir araştırma yapılabilir.
3. Bu araştırmada OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde empatik sınıf atmosferi algısı ve bunu etkileyebilecek farklı değişkenler (akademik başarı, öğretmen tutumları, öğretmenin sınıf yönetim stilleri, kişilik özellikleri vb.) arasındaki ilişkiler daha geniş örneklemelerde incelenebilir.

4. Bu araştırmada OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Arkadaş bağlılık düzeyi ve bunu etkileyebilecek farklı değişkenlerle (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, akademik başarı, vb.) arasındaki ilişkiler incelenebilir.
5. Araştırmamızda okul yaşam kalitesi algısının sınıf düzeyi arttıka azalmasının nedenleri araştırılıp, alınan önlemlerle öğrencilerin okul devamsızlığının ve eğitim hayatlarının yarıda bırakılmasının önüne geçilebilir.
6. Araştırmamızın OYKÖ'nin öğrenciler alt boyutunun düşük değere sahip olması öğrencilerin diğer öğrencilerle ilişkilerinden tatmin olmadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin arkadaşlarından neden hoşnut olmadıkları araştırılabilir
7. Araştırmada ESATÖ'nin "Öznel Algılama" boyutunun düşük çıkmasının nedenleri araştırılıp sorunu giderici düzenlemeler yapılabilir.
8. Bu çalışmada OYKÖ, ABÖ ve ESATÖ arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Başka araştırmalarda OYKÖ'nin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2002), *Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler* (Editör: Kaya Z.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ainley, J., Foreman, J. ve Sheret, M. (2000), “High school factors that influence students to remain in school”, *The Journal of Educational Research*, (2), 69-80.
- Ainsworth, M. D. S. (1989), “Attachment Beyond Infancy”, *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Akkapulu, E. (2005), “Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altıntaş, E. (2000), *İletişim, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed: Küçükahmet, L.), *İletişim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, *Yayın no:160*.
- Arastaman, G. (2006), “Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arısoy, S. (1983), “Lise İkinci Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Arkadaş Tercihleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asher, S. R., Hymel, S. ve Renshaw, P. D. (1984), "Loneliness in Children", *Child Development* (55), 1456–1464.
- Aslan, F. G. (1994), “İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atıcı, M. (2004), “İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Problemleriyle Başetme Konusunda Öğretmen-Psikolojik Danışman İşbirliğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55- 65.
- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, Reklâm San. Tic. Ltd. Şti.
- Aysan, F. (2002), “Öğretmenlerin Öğrencilerin Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Değişkenlerin İncelenmesi”, *Ege Eğitim Dergisi*, (1)2, 47–67.

- Babadoğan, C. (1991), "Hümanistik Eğitim ve Öğretim Anlayışı", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 743.
- Bailey, G. (1999), "A Qualitative Study of Middle Grade Students' Perceptions of Their Schools", *Teachers and Classes*, Louisiana Middle School Association (LMSA) Journal, Spring 1999, Vol. VIII
- Baker, J. A. (1999), "Teacher- Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behaviour, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School", *Elementary School Journal*, 100, 57-70
- Balcı, A. (2001), *Etkili Okul Ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama Ve Araştırma*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, G. (2009), "Okulda Öğretmen-Öğrenci İlişkileri", *E-Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi*, Haziran 2009, sayı, 23. <http://yayim.meb.gov.tr> adresinden 16.07.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Başaran, İ. E. (1994), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Gül Yayınevi, Yargıcı Matbaası.
- Bilgen, H. N. (1994), *Çağdaş ve Demokratik Eğitim Ders Geçme ve Eğitim Uygulaması*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Borich, G. D., (1996), "Effective Teaching Methods", *New Jersey: Merrill*, Prentice Hall.
- Bourke, S. & Smith, M. (1989), "Quality of School Life and Intentions for Further Education: The Case of Rural High School, A Paper Presented At the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide", *South Australia*, November-December 1989.
- Bretherton, I. (1985), "Attachment Theory: Retrospect and Prospect, In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing Points of Attachment Theory and Research", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 3-35.
- Bretherton, I. (1992), "The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth," *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Brier, N. (1995), "Predicting Antisocial Behaviour In Youngsters Displaying Poor Academic Achievement: A Review of Risk Factors", *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16, 271-276.
- Bursalıoğlu, Z. (2002), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı), Ankara: Pegem A Yayınları.

- Burton, Christine B. (1986), "Children's Peer Relationships", *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999), *Genel Öğretim Metotları* (10.Baskı), İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2005), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Calamari, E., Pini, M. (2003), "Dissociative Experiences and Anger Proneness in Late Adolescent Females with Different Attachment Styles," *Adolescence*, 38(150), 287-303.
- Can, G. (1992). "Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkinliği", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1-2.
- Carlivati, J. (2001), "Adolescent Attachment, Peer Relationships, and School Success: Predictor, Mediator and Moderator Relations," *Unpublished Undergraduate Thesis*, University of Virginia, Charlottesville.
- Celep, C. (2008), *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (3. Baskı), Ankara: A Pagem Akademi.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002), "Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen – Öğrenci İlişkileri", *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 13 – 22.
- Cevizci, A. (1996), *Felsefe Sözlüğü* (Birinci Baskı), Ekin Yayınları.
- Cole, L. H. (1966), "Psychology of Adolescence", *Hall Rinehart*, Winston: New York.
- Çakmak, M., (2000), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Editör: Küçükahmet, L.), *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çamur, E. (2006), "Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İzmir:Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeçen, R. (2000), "Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 21-25.
- Çelik, V. (2000), *Okul Kültürü ve Yönetimi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. (2008), *Okul Örgütü ve Yönetimi* (Editör: Çelik, V.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak, D.A. (2001), *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak, D.A. (2002), *Çocuklarda Sosyal Beceriler* (2. Baskı), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çevik, G. B. (2007), “Lise Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Değirmencioglu, S. (2006), “Okulda Şiddeti ve öğrencilerin Okuldaki Rollerini Yeniden Düşünmek”: *1. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Sempozyumunda Sunulan Sözlü Bildiri*, 28–31 Mart, İstanbul.
- Doğanay, A.ve Sarı, M. (2006), “Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi” (Çukurova Üniversitesi Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(16), 107-128.
- Dorman, J. P. (1999), “*The development and validation of an instrument to asses institutional level environments in universities*”, *Learning Environment Research* 1, 333 – 352.
- Dökmen, Ü. (1994), *İletişim Çatışmaları ve Empati* (I. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2005), *Sosyal sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi* (Editör: Şişman, M. ve Turan, S.), *Sınıf Yönetimi*, (3. Baskı), Ankara: Pegema Yayıncılık,
- Durmaz, A. (2008), “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* (Kırklareli İli Örneği), Edirne:Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duru, E. (2002), “Öğretmen Adaylarında Empati -Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 21-35.
- Edwards, C. H. (1993), “Classroom Discipline and Management”, *Printice Hall*, Inc.New Jersey,
- Elicker, J., Englund, M., Sroufe, L.A. (1992), “Predicting Peer Competence and Peer Relationships In Childhood From Early Parent-Child Relationships,” *In R.ParkeveG.Ladd (Eds.)*, *Family-Peer Relations: Modes of linkage* Hillsdale,

- Ercan, L. (2000), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Editör: Küçükahmet, L.), *Motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erwin, P. (2000), *Çocuklukta ve Ergenlikte Arkadaşlık* (Çev. Osman Akınhay), Bursa: Alfa/ Aktüel Kitabevleri.
- Fehimoğlu, S. (1998), “Benlik, Batılılaşma, Yakın Arkadaşlık İlişkisi: Ailesel Benlik Üzerine Bir Araştırma”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fine, M. (1991), “Framing dropouts”, *Albany, NY: SUNY Press*.
- Gazda, G. (1974), “Human Relations Development”, *Boston: Allyn and Bacon*.
- Geçtan, E. (1978), “Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Geçtan, E. (1997), *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar* (13.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (1998), *Psikanaliz ve Sonrası* (1.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, N. (1993), “Örgütsel Kültürün Oluşumu ve Bireysel ve Örgütsel Davranışlar Üzerindeki Etkisi”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, (1-2), 306-316.
- Gifford, V. D. ve Dean, M. M. (1990), “Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school”, *Adolescence*, 25 (100), 799-802.
- Gömleksiz, M. (1994), “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi”, *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Gözütok, D. (2006), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Güloğlu, B. (1999), “The Effect of a Self-Esteem Enrichment Program on the Self-Esteem Level of Elementary School Students”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, R. (2003), “İlköğretim Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Çocuklarının Arkadaşlık Konusundaki Görüşleri ve Arkadaşlık Seçimlerini Etkileyen Etmenler”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Halawah, I. (2005), "The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate, *Education*, 126 (2), 334-345.
- Hartup, W. W. (1989), "Social Relationship and Their Developmental Significance", *American Psychologist*, 44 (2).
- Hartup, W. W. ve Stevens, N. (1997), "Friendship and Adaptation in the Life Course", *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Hepler, J. B. (1997), "Social Development of Children: The Role of Peers", *Social Work in Education*, 19 (4).
- Hesapçioğlu, M. (1998), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Beşinci Baskı), İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Holfve-Sabel, A. M. (2006), "A Comparison of Student Attitudes Towards School, Teachers and Pers In Swedish Comprehensive Schools Now and 35 Years Ego, *Educational Research*, 48(1), 55-75
- Hortaçsu, N. (1997), *İnsan İlişkileri* (2.Baskı), Ankara: İmge Kitabevi.
- Hortaçsu, N. (2003), *Çocuklukta İlişkiler, Anne Baba, Kardeş ve Arkadaşlar* (I.Baskı), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 27.08.2003 tarih ve 25212 sayılı resmi gazete.
- Johnson, B. & Stevens, B. J. (2001), "Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ)", *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems* (Fifth Edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988), *İnsan ve İnsanlar* (Gözden Geçirilmiş Baskı), İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009), "Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer İle Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi", *Elementary Education Online*, 8(2), 322-333.
- Karatzias, A., Papadioti- Athanasiou, V., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001a), "Quality of School Life, Development and Preliminary Standardization of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools", *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.

- Karatzias, A., Papadioti- Athanasiou, V., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001b), "Quality of School Life, A Cross-Cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils", *European Journal of Education*, 36(1), 91-106.
- Karatzias, A., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001), "Predicting Use and Maintenance of Use of Substances in Scottish Adolescents", *Journal of Youth and Adolescents*, 30 (4), 465-484.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F. ve Swanson, V. (2002), "The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction / Dissatisfaction: Review of The Literature and Research Findings", *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kerns, K. A. (1994), "A longitudinal examination of links between mother-child attachment and children's friendships in early childhood", *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 379-381
- Kızmaz, Z. (2006), "Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Klem, A. M. ve Connel, P. J. (2004), "Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement, Papper presented at the Tenth Biennial Meeting of the Society For Research On Adolescence", *March*, 11-14, Baltimore, Maryland
- ([http://www.irre.org/publications/pdfs/Klem and Connell%202004SRA.pdf](http://www.irre.org/publications/pdfs/Klem_and_Connell%202004SRA.pdf). Erişim tarihi: 17.07.2009)
- Korkmaz, İ. (2002), *Sosyal Öğrenme Kuramı (Ed. Yeşilyaprak), Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kourelahti, M. (1999), "Quality of School Life in Finnish Special Educational Settings", *Finland: Ministry of Education*.
- Kuzgun, Y. (2000), *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: ÖSYM yayınları.
- Küçük, S. (1984), "Ortaokul Düzeyinde Arkadaşlıkların Kişilik Özellikleri ve Okul Başarısıyla İlişkileri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü.
- Learner, D. G., & Kruger, L. J. (1997), "Attachment, Self-Concept, and Academic Motivation in High-School Students", *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 485-492.
- Leonard, C. A. R. (2002), "Quality of School Life and Attendance in Primary Schools",

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Australia: University of Newcastle,
Faculty of Education and Arts

- Linnakyla, P. (1995), "Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School A Comparative View", *Scandinav Journal of Educational Research*, 37, 63-74.
- Linnakyla, P. ve Brunell, V. (1996), "Quality of School Life in The Finnish and Swedish Peaking Schools in Finland, M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Ed.), Reading Literacy in an International Perspective", s. 203 – 217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, NCES 97-875.
- Loughrey, M. E., & Haris, M. B.(1990), "A Descriptive Study of At-Risk High School Students", *High School Journal*, 73, 187-193.
- Maccoby, E. E. (1980), "Social Development, Psychological Growth and the Parent Child Relationship", *Harcourt Brace Jovanavich*, New York.
- Mahoney, J. (2004), "Timeless Tactics For Quality Teaching", *The Education Digest*, January 2004, 4 – 10.
- Majeed, A., Fraser, B.j. ve Aldridge, J.M. (2002), "Learning environment and its association with students' satisfaction among mathematics students in Burunei Darussalam", *Learning Environment Research*, (5), 203-205.
- Marks, G. N. (1998), "Attitudes to School Life: Their Influences and Their Effects On Achievement and Leaving School", *Australia: Australian Council For Educational Research Ltd.*
- Mayor, R. (1991), "The Relationship Between School Charecteristics Student Outcomes and Support of School Constituent Groups ForProposed Curriculum Change to Improve Student Outcomes", *Dissertation Abstracts Internationals*,52(5).
- Millî Eğitim Bakanlığı, Liseler Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, Tarih: 28.11.1964, Sayı: 11868.
- Millî Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, Tarih: 27.08.2003, Sayı: 25212.
- Mok, M. M. C. & Flynn, M. (1997), "Does School Size Affect Quality of School Life ?", *Issues in Educational Research*, 7 (1), 69-86.
- Mok, M. M. C. & Flyyn, M. (2002), "Determinants of Students' Quality of School Life: A Path Model", *Learning Environments Research*, 5, 275-300

- Munzur, F. (1995), “Okulda Hoşgörü”, *Okulda Hoşgörü ve Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri*, Ankara.
- Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş, H. İ. (2005), “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki”, *Milli Eğitim Dergisi*, 33, (168).
<http://yayim.meb.gov.tr> adresinden 2.04.2009 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oral, V. (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlarına İlişkin Düşüncelerinin Sosyometrik Statü ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osterman, K. F. (2000), “Students' Need For Belonging In The School Community”, *Review od Educational Research*, 70 (3), 323–367
- Oswald , A. P. (1996), “The Effects of Cognitive and Effective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping”, *The Journal of Social Psychology* , 136, 613-624.
- Özbay, M. H. & Canpolat, B. I. (2003), “Psikoterapide Empati ve Nesnellik İkilemi”, *Klinik Psikiyatri*, 6, 39–45.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000), “Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104–113.
- Özdemir, A. (2006), “Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411–433.
- Özdemir, S., Yalın, İ. (1998), *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Ankara : Nobel Yayın
- Özden, Y. (2005), *Sınıf içinde öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi*, (Editör: Karip, E.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık, Dağıtım.
- Özyürek, M. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları
- Pagano, J. A. (1991), “Relating to one’s students: Identity, morality, stories and questions”, *Journal of Moral Education*, 20 (3), 257 – 267.
- Pang, N. S. K. (1998),”Student’ Quality of School Life In Band Five Schools”, *Asian Journal of Counselling*, (6), 76-106.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., Ramsey, E. (1989), “A developmental perspective on antisocial behavior,” *American Psychologist*, 44, 329–335.

- Peterson, G.W, Bush, K.R ve Supple, A. (1999), “Predicting Adolescent Autonomy from Parents: Relationship, Connectedness and Restrictiveness,” *Sociological Inquiry*, 79(3), 431-457.
- Pfaller, J. E., Kiselica, M. S. (1992), “Implications of Attachment Theory”, *For The Role of School*, 43(3), 208-218.
- Pitrik, M.R., & Mallich, K. (2004), “Effect Of Person-Centered Attitudes On Profesional and Social Competence In A Blended Learning Paradigm”, *Educational Technology and Society*, 7(4), 176-192.
- Pişkin, M. (2001), *Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi* (Editör: Kuzgun, Y.), *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ramsey, P. G. ve Lasquade, C. (1996), “Preschool children’s Entry Attempts”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 135-150.
- Repinski, D. J., Zook, J. M. (2001), “Relationship Features and Adolescents' Experience of Closeness In Relationships With Mothers, Fathers and Friends”, *Child Development*, 19, 22.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. ,& Sameroff, A. J. (1998), “Academic Andemotional Functioning In Early Adolescence: Longitudinalrelations, Patterns, Andpredictions By Experience In Middle School”, *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.
- Saçar, B. (2007), “İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öfke Tepkisiyle Arkadaş Bağlılığının İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Samdal, O., Wold, B., Klepp, K.I. ve Kannas, L. (2000), Students Perception of School and Their Smoking and Alcohol Use, *A Cross National Study; Addiction Research*, 8 (2), 141-167.
- Sarı, M.(2006), “Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 139–151.
- Sarı, M. (2007), “Demokratik Değerlerin Kazanımını Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesine” Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007), “Liselerde Okul Yaşam Kalitesi: Adana İli Örneği”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.

- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008), "İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, sayı:2 <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 12.04.2009 tarihinde ulaşıldı.
- Sarıyüce-Körükçü, Ö. (2004), "Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Schmidt, L.J. ve Lunenburg, F.C.(1989), "Pupil Control Ideology, Pupil Control Behaviour And The Quality of School Life", *Journal of Research and Development in Education*, (22), 36-44.
- Schmidt, L. J. (1992), "Relationship Betwen Pupil Control Ideology And Quality Of School Life", *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 887-897.
- Senemoğlu, N. (2003), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Silliker, S. A. ve Quirk, J. T. (1997), "The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students", *School Counselor*, 44(4), 288-294
- Silver, M.E., Field, T.M., Sanders, C.E., Diego, M. (2000), "Angry Adolescents Who Worry About Becoming Violent," *Adolescence*, 35(140), 663-670.
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002), "Changing Classroom Environments In Urban Middle Schools", *Learning Environments Research*, 5, 301-328.
- Smith, C. ve Sandhu, D. S. (2004), "Toward a Positive on Violence Prevention in Schools: Building Connections", *Journal of Counseing& Development*, 82(3), 287-293.
- Sullivan, J. R; Ricco, C. A. and Reynolds, C. R. (2004), "Variations in students' school- and teacher-related attitudes across gender, ethnicity and age", University of Texas At San Antonio, *Department of Counseling and Educational Psycholog*, (1) 296-305.
- Şahin, M. (1997), "Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M., Özbay, Y. (1999), "Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 74 -83

- Şişman, M. (2002), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001), *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002), “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156, Yaz/ Güz.
- Tezcan, M. (1997), *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı), Ankara: (Kendi yayını).
- Tunç, B. (2008), *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar* (Editör: Yiğit, B.), *Olumlu Bir Sınıf Ortamı Oluşturma* (I.Baskı), İstanbul: Kriter Yayınevi
- Tutkun, Ö.F. (2003), *Sınıfta yerleşim düzeni*, (Ed.Zeki Kaya), *Sınıf Yöneti*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2007), “Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (49), 129–166.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004), “13 – 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi”, *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45 – 61.
- Ün-Açıkgöz, K. ,Özkal, N., Güngör-Kılıç, A. (2003), “Öğretmen Adaylarının Sınıf Atmosferine ilişkin Algıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, (1–7).
- Voltan-Acar, N. (1985), *Çocukla İletişim*, Ankara: Nüve Matba
- Voltan-Acar, N. (2002), *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar, Deneyler*, Ankara: Nobel Yayıncılık, İstanbul: Atlas Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1961), *Düşünce ve Dil* (Çev: S. Koray), (1998, 2. Baskı), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Walter, G. S. ve Finley K. (1999), “The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations”, *Journal of Social Issues*, 55 (4) , 729–748.
- Wren, D. J. (1999), “School culture: Exploring the hidden curriculum”, *Adolescence*, 34 (135), 593 – 596.
- Yalın, İ. Ve Özdemir, S. (1998), *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, E. (2006), “Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1–16.
- Yavuzer, H. (1996), *Çocuk Psikolojisi* (8. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi A. Ş.
- Yılmaz, K. (2002), “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul

yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, K. (2005), “İlköğretim okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri”, *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 1 (17), 1–13.
- Yılmaz, K. (2007), “İlköğretim Okulu 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri”, *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 485–490.
- Yörükoğlu, A. (1992), *Çocukta Ruh Sağlığı* (19.Basım), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1998), *Çocuk Ruh Sağlığı* (22. Basım), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurtal, F. (2004), “Name Calling And Peer Beliefs Among Primary School Children In Turkey”, *Pastoral Care*, June, 2004.
- Zimmermann, P., Majer, M.A., Winter, M., Grossman, K.E. (2001), “Attachment and Adolescents’, emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend”, *International Journal Of Behavioral Development*, 25(4), 331–343.
- Zimmermann, P. (2003), “Attachment Representations and Characteristics of Friendship Relations During Adolescence”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 83–101.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Semra Bilgiç
Doğum Tarihi : Adana/ 01.01.1974
E-posta : bilgic1993@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

1997-2009 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
1993-1989 : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.
1989-1986 : Lise, Baraj Lisesi, Adana
1986-1983 : Ortaokul, Atatürk Ortaokulu, Adana
1983-1979 : İlkokul, Mehmet Akif İlkokulu, Adana

İŞ DENEYİMİ

2000- : Yeşilevler İlköğretim Okulu, Seyhan/Adana.
2000-1999 : Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
1999-1996 : Ahmet Cevdet Çamurdan İlköğretim Okulu, Seyhan/Adana.
1996-1995 : Salbaş İlköğretim Okulu, Salbaş/Adana.
1995-1994 : Konaklı İlköğretim İlköğretim Okulu, Konaklı/Niğde.