

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ,
OKULA BAĞLILIK VE OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞERİFE DÖNMEZ

AĞUSTOS, 2016

MUĞLA

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ,
OKULA BAĞLILIK VE OKUL YAŞAM KALİTESİ
ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞERİFE DÖNMEZ

DANIŞMAN: YRD. DOÇ. DR. ASLI TAYLI

AĞUSTOS, 2016

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ, OKULA BAĞLILIK VE
OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞERİFE DÖNMEZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 22/08/2016

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26/07/2016

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tarık TOTAN

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL


AĞUSTOS, 2016
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 14/07/2016 tarih ve 149 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Şerife DÖNMEZ'in "Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday 26/07/2016 tarihinde saat 10:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verildi.

Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI
Tez Danışmanı


Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN
Üye


Doç. Dr. Tarık TOTAN
Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



22/08/2016

Şerife DÖNMEZ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı : DÖNMEZ

Adı : Şerife

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Y. Dil : Examining School Climate, School Engagement and Quality of School Life Perception in Middle School Students in Terms of Various Variables

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih : 22/08/2016


TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :
TEZ YÖNETİCİSİNİN
Soyadı, Adı : TAYLI, Aslı
Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL :TÜRKÇE	TEZİN SAYFA SAYISI: XVII+88 Sayfa
TEZİN KONUSU (KONULARI) :	
1. Eğitim-Öğretim	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:	
1. Okul İklimi	
2. Okula Bağlılık	
3. Okul Yaşam Kalitesi	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:	
1. School Climate	
2. School Engagement	
3. Quality of School Life	
1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum	O
2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir	O
3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir	X
Yazarın İmzası : 	Tarih : 22/08/2016

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL İKLİMİ, OKULA BAĞLILIK VE OKUL YAŞAM KALİTESİ ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

DÖNMEZ, Şerife

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI

Ağustos, 2016, XVII+88 Sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının cinsiyet, sınıf düzeyi, farkı sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelenmesidir. Ayrıca okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin birbirleriyle ilişkisinin incelenmesi de amaçlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerindeki çalışmalara ışık tutmak, katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırma amacına uygun olarak Aydın ili, Merkez ilçesinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci dönem öğrenim gören 568 öğrenci (295 kız, 273 erkek) üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan okullar üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir. Okul-1 alt sosyo-ekonomik düzeyi, okul-2 orta sosyo-ekonomik düzeyi, okul-3 üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil edecek şekilde belirlenmiştir.

Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, Can (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanması yapılmış olan Okula Bağlılık Ölçeği ve Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okul iklimi algılarını, okula bağlılık düzeylerini ve okul yaşam kalitesi algılarını okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi (One-Way

Anova), cinsiyet değişkenine bakmak için ise bağımsız gruplar için *t*-testi kullanılmıştır. Okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye bakmak için ise Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde hata payı 0.001 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularda, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları cinsiyete göre kız öğrenciler lehinde, sınıf düzeyine göre üst sınıflara gidildikçe azalan yönde ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre orta SED’te en yüksek, alt SED’te ise en düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmüştür. Okula bağlılık düzeyi açısından bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin, cinsiyete göre erkek öğrenciler lehinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Okul yaşam kalitesi açısından bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının cinsiyete göre ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre, üst SED’te en yüksek, alt SED’te ise en düşük seviyede anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmüştür. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Okul İklimi, Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi*

ABSTRACT

THE EXAMINING SCHOOL CLIMATE, SCHOOL ENGAGEMENT AND QUALITY OF SCHOOL LIFE PERCEPTION IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

DÖNMEZ, Şerife

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI

August, 2016, XVII+88 Pages

The aim of this study is to examine the school climate, school engagement and the quality of school life perception in middle school students in terms of various variables such as gender, grade level, socio-economic status of schools. Also it is aimed to examine the relationship between the school climate, school engagement and the quality of school life. In this context, it is aimed to contribute and shed light on studies conducted in the school guidance and counseling services.

The research was carried out on 568 students (295 girls, 273 boys) who are studying in the Aydın Province, central district of the second semester of the academic year 2011-2012. Schools participating in the study were selected in three different socio-economic levels. School-1 represents the lower socio-economic level, school-2 represents the middle socio-economic level and school-3 representing the upper socio-economic level.

In this study, the data was collected using Personal Information Form, School Climate Scale developed by Çalık and Kurt (2010), School Engagement Scale which has been translated into Turkish by Can (2008), Quality of School Life Scale developed by Sarı (2007).

SPSS 11.5 software was used to analyze the data. One-way analysis of variance (One-Way ANOVA), was used to see if variables significantly changed the students'

perceptions of school climate, the level of school engagement and school perceptions of the quality of school life, socio-economic status of school and grade level. For independent groups, *t*-test was used to examine the gender variable. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to investigate the relationship between school climate, school engagement, and the quality of school life. Margin of error in the statistical analysis of the data was accepted as 0.001 and 0.05.

According to the findings of the analysis, the students' perception of the school climate changes significantly in accordance with gender girl students favor, till at grade level by the upper class in the direction of decreasing and the highest level in school which is in middle socio-economic status, the least level in school which is in lower socio-economic status . Looking for school engagement, the students' school engagement changes significantly in accordance with gender in favor of male students but, does not change significantly in accordance with grade levels and school type. Looking for quality of school life, the students' perception of the quality of school life does not change significantly in accordance with gender and grade levels, but, changes significantly in accordance with school in socio-economic status type as highest level in upper socio-economic status and tle least level in lower socio-economic status. Although, middle school students' perception of the school climate, the level of school engagement and the quality of school life all have a positive significant relationship.

Keywords: *School Climate, School Engagement, Quality of School Life.*

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
ÖNSÖZ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Sayıltılar.....	14
2.2. Sınırlılıklar.....	14
2.3. Tanımlar.....	15
BÖLÜM II	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1 Okul İklimi.....	16
2.2. Okula Bağlılık.....	20
2.2.1. Okula Bağlılık Çeşitleri.....	23
2.2.1.1. Davranışsal bağlılık.....	23
2.2.1.2. Duyuşsal bağlılık.....	23
2.2.1.3. Bilişsel bağlılık.....	24
2.3. Okul Yaşam Kalitesi.....	25
2.4. Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar.....	26
2.5. Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar.....	34

BÖLÜM III	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Araştırma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)	41
3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)	42
3.3.3. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)	43
3.3.4. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	44
3.4. Verilerin Toplanması	44
3.5. Verilerin Analizi	44
BÖLÜM IV	46
BULGULAR	46
4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular	46
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular	47
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular	50
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına Dair Bulgular	52
BÖLÜM V	54
TARTIŞMA VE YORUM	54
5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	54
5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Seviyesi Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	58
5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullar Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	62

5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması.....	66
BÖLÜM VI.....	68
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	68
6.1. Sonuçlar.....	68
6. 1.1. Cinsiyet Açısından Ulaşılan Sonuçlar.....	68
6.1.2. Sınıf Seviyesi Açısından Ulaşılan Sonuçlar.....	68
6.1.3. Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullar Açısından Ulaşılan Sonuçlar.....	69
6.1.4. Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Açısından Ulaşılan Sonuçlar.....	70
6. 2. Öneriler.....	70
6.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	70
6.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	72
KAYNAKLAR.....	73
EKLER.....	83
Ek A. Okul İklimi Ölçeği.....	83
Ek B. Okula Bağlılık Ölçeği.....	84
Ek C. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğrenci Formu.....	85
Ek D. Kişisel Bilgi Formu.....	86
Ek E. Araştırma izni.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	88

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1.	Araştırma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Devam Ettikleri Okulların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılım.....	41
Tablo 2.	Ortaokul Öğrencilerinin, Cinsiyete Göre, Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin, <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	46
Tablo 3.	Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmaları.....	48
Tablo 4.	Ortaokul Öğrencilerinin, Sınıf Seviyelerine Göre Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 5.	Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı Puanlarının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları.....	50
Tablo 6.	Ortaokul Öğrencilerinin, Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre, Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 7.	Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi ile Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı İle İncelenmesi.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil-1.	Okul Sosyal Beceri Gelişimi ve Zorbalığı Önleme Modeli.....	18
Şekil-2.	İlkokul Öğrencilerinin Algıladıkları Şiddet Sorunlarının Yönlendirici ve Uzlaşıcı Etkilerini Gösteren Teorik Yapısal Bir Model.....	19



EKLER LİSTESİ

Ek No	Ek Adı	Sayfa No
Ek A.	Okul İklimi Ölçeği.....	83
Ek B.	Okula Bağlılık Ölçeği.....	84
Ek C.	Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğrenci Formu (Oykö-İlköğretim).....	85
Ek D.	Kişisel Bilgi Formu.....	86
Ek E.	Araştırma İzni.....	87



ÖNSÖZ

Bu çalışmada öncelikle lisans üstü eğitimimde tanıdığım ve bana alanıma çok daha farklı bakmamı ve alanımı daha da çok sevmemi sağlayan ve desteklerini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN'a, her zaman beni çalışmaya sevk eden, sürekli motive eden ve desteğini hiç esirgemeyen, hedeflerime ulaşma konusunda bana çok yakın bir rehber olan sayın hocam, tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI'ya,

Araştırmam konusunda bana destek olan ve gerekli kolaylığı sağlayan Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

Lisansüstü eğitimim boyunca bana destek olan, yardımlarını hiç esirgemeyen, her zaman hoşgörülü olan değerli okul müdürüm Zafer ÇETİN ve değerli müdür yardımcım Salim VARLI'ya,

Hayatımın her alanında iyi bir yol gösterici, destekçim olan zaman zaman yıldığım anlarda beni tekrar kendime gelmemi sağlayan, bana her zaman inanan eşim Savaş DÖNMEZ'e ve lisansüstü eğitimim süresince daha minicikken, annesinin bu çalışma temposuna ayak uydurmak zorunda kalan canlarım, oğullarım Bartu'ma ve Enes'ime sonsuz teşekkürler sunarım...

Şerife DÖNMEZ

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Okullar, önceden belirlenmiş birtakım hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla oluşturulmuş bir sosyal sistemdir. Bu nedenle öğrencilere istendik yönde bilişsel, duyuşsal, psiko-motor davranışlar kazandırmak bu sosyal sistemin amacıdır (Özdemir ve Kalaycı 2013: 2125). Okullar aynı zamanda kültürel bir aktarım yoludur. Bu nedenle okulda geçirilen zamanın kalitesi ve niteliği kişisel gelişimin ana öğelerindendir (Demir, Kaya ve Metin 2012: 11).

Okullar öğrencilerin akademik gelişimlerinden sorumlu olmanın yanı sıra, sosyal ve duygusal gelişimlerinden de sorumlu kurumlardır (Sarı, 2007: 6). Öğrenciler okullardan edindikleri yaşam deneyimlerini, sosyal yaşama taşımakta ve beraberinde geleceğini de şekillendirmektedir. Bu noktada okul yaşam deneyimlerinin olumlu olması, öğrencilerin iyilik hallerinin var olması açısından çok önemlidir. Okulu oluşturan tüm unsurların bu bağlamda, öğrencileri destekleyici bir tutum ve durumda yol almaları gerekmektedir. İşte bu noktada en büyük yardımcılarından biri olan okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine bakıldığında, bu hizmetlerin en temel amacı öğrencilerin, birey olarak kendilerini tanıması, karar verme becerisine sahip olması, problem çözebilmesi, iyi oluşluk düzeylerinin sağlanmış olması ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okul yaşam deneyimlerinde okul psikolojik danışmanlarının oldukça etkin rolü olduğu görülmektedir (Ültanır 2000: 5). Bu durumda okul psikolojik danışmanları,

öğrencilerin bütüncül açıdan değerlendirmesini yaparak, onların duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi fark edebilmeleri konusunda aktif rol almaktadır (Hazler 2001: 154). Bu yüzden duygusal ve sosyal gelişim boyutuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan her türlü konu ya da sorunlu durum rehberlik uzmanlık alanının çalışma konusudur. Çocuklar yaşamlarının büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedir. Gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak, okullardaki yaşam deneyimlerinin dikkate alınması ve pozitif okul yaşantılarının getirdiği kazanımların farkındalığı oldukça önemlidir (Sarı 2006: 139).

Öğrencilerin okula karşı hissetmiş olduğu duyguları önemseme, insancıl kuramın kabul etmiş olduğu birey merkezli anlayışa işaret etmektedir. Bu durum da beraberinde, birey merkezli anlayışın okullara öğrenci merkezli eğitim anlayışı olarak yansımaya katkı sağlamaktadır. Yaşantılara açık olma, değer verici tutum, içtenlik, empati gibi temel kavramları barındıran insancıl kuramda, kişiler tek olarak değerlendirilmektedir (Topses 2012: 68). Bu noktadan yola çıkılarak öğrenci merkezli eğitim anlayışında daha etkili eğitim ve daha mutlu öğrenci anlayışı öne çıkmaktadır. Diğer taraftan insancıl kuramın yanısıra, 1990'lı yıllarda gündeme gelen Saligman ve Csikszentmihayli'nin başını çektiği pozitif psikoloji akımının da katkısı olduğu görülmektedir. Hastalık ya da insanların eksik yönleri üzerinde durmaktan çok, kişiyi güçlendirme ve kapasitesini arttırma üzerinde durmakta olan pozitif psikoloji (Seligman ve Csikszentmihayli 2000: 7) akımının temel kavramlarından özellikle karakter güçlendirme ve önleyicilik konuları eğitim alanında rehberlik ve psikolojik danışma alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılmaktadır. Bu akıma göre sadece problemi olan bireyler değil, tüm bireyler desteğe değerlidir (Eryılmaz 2013: 3-4). Çocukların okullardan tatmin olma düzeyi, okulla aralarında kurdukları bağ, iyi olma hali gibi durumların tümünü ele almak ve bu konudaki varsa eksikleri gidermeye çalışmak ve var olan durumu daha da iyileştirmek gerekir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bu konuyla doğrudan ilgilenmesi, alan açısından neler yapılabilir sorusunu beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin gözünde okulların nasıl mekanlar oldukları, öğrencilerin okula istekli bir biçimde gidip gitmedikleri, okulda mutlu olup olmadıkları, okula ve okul çalışanlarına yönelik hissetmiş olduğu duygular bu bağlamda ele alınmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, iyilik hallerinin gözetilmesi, beraberinde birçok var olan sorunun gün yüzüne çıkmasını sağlamaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalarda algılanan okul ikliminin etkisinden de faydalanılmaktadır.

Öğrencilerin okula ilişkin algılarını yansıtan bir kavram olarak okul iklimi, okulun fiziksel ve psikolojik özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özelliklerin tüm okul nüfusu üzerinde etkili olduğu, olumlu ya da olumsuz oluşu tüm okul nüfusunu etkilediği kabul edilmektedir. Bu nedenle, okul iklimini belirlemek ve olumsuz okul iklimini olumlu hale getirmek ve beraberinde olumlu olanların daha da iyileşmesini sağlamak okul iklimi ile ilgili çalışmaların ana hedefidir. Çünkü, okul iklimi; kişilerin okul kalitesine karşı olan hisleri ve okuldaki diğer kişilere karşı olan hislerini barındırır. Diğer bir ifadeyle, okulun fiziksel ve psikolojik çevresinin kişilerde oluşturdukları duygu durumu ve kişilerin gösterdikleri tepkilerdir (Kaplan ve Geoffroy 1990: 7-8).

Okulu oluşturan unsurların yani öğrencilerin başarısı, personel desteği, öğrencilerin başarı için kapasitelerini geliştirmesi gibi durumlar, okul iklimi kavramının içerisinde yer almaktadır. Ayrıca öğrencinin var olan kapasitesini ve motivasyonunu arttırıcı etmenlerin yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerin başarı sözcüğünden anladıklarını açıkça ifade etmesi de okul ikliminin olumlu olmasıyla doğrudan ilişkili görülmektedir (Haynes, Emmons ve Ben-Avie 1997: 322-324).

Okulda güven ile iklim konusunu birlikte ele almak mümkündür. Okul iklimi, kişide okula karşı güven oluşturma ya da oluşturmama durumunda belirleyicidir. Çünkü, okul ikliminin olumlu olması okullarda güven ortamının oluşumunu da sağlayacaktır (Tschannen-Moran ve Hoy 1998: 348). Okul iklimini tanımlamada, şiddetin tanımlanması oldukça önemli görülmektedir. Çünkü şiddetin olduğu okullarda güven ortamının oluşması zorlaşmakta ve bu durum da okul iklimini olumsuz kılmaktadır

(Hernandez, Thomas, Seem, Susan 2004: 259). Çalık, Kurt ve Çalık'a (2011: 74) göre de şiddet kavramı beraberinde okul güvenliği kavramını getirmektedir. Güvenli okul ortamında olmayan öğrencilerin ders çalışma üzerine yoğunlaşmaları çok zor olmaktadır. Güvenli okul öğrenmenin önkoşuludur. Güvenli okulda öğrenciler kendilerini iyi ifade etmekte ve ders çalışma, akademik başarı isteği daha fazla olmaktadır. Tüm bunlar okul iklimi kavramını beraberinde getirmektedir. Güvenli okulun ön koşulunun okul iklimini daha olumlu hale getirmektir denilebilir.

Okulda güven ortamının oluşumu, akademik başarı ve okulun bulunduğu konumdan daha önemli olduğu ve bunun da okul iklimiyle doğrudan ilişkili olduğu belirtilmiştir. Okulların güvenli mekanlar olması, kuralların daha net ve anlaşılır, okuldaki kişilerin birbirlerine karşı daha yardımsever ve iletişimin çok daha iyi olması demektir (Bosworth, Ford ve Hernandez 2011: 197-199). Yine, okul ikliminin, öğrenciler tarafından olumlu algılanması, öğrencilerin kendilerini okula ait ve bağlı hissetmelerini sağlayacak, onların okula karşı olan güven duygusunu ve olumlu akran etkileşimini de arttıracaktır (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan 2010: 221).

Danışmanlık hizmetleri, sınıf rehberliği ile birlikte problemleri davranışları belirlemek ve öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına daha güvenli okul ortamı oluşturma konusunda yardımcı olan yöntemler olarak görülmektedir. Okul iklimini belirleme konusunda okul psikolojik danışmanları lider rolü üstlenmektedir. Bu nedenle okulların güvenli mekanlar haline gelmesi konusunda, tüm okul çalışanları ve veliler, okul ortamı üzerinde çeşitli çalışma ve işbirliği yapabilmekte, böylece okul iklimini daha olumlu olmasını sağlayabilmektedirler. Bu durum beraberinde akademik başarı ve sorumluluk bilincini getirmektedir (Hernandez ve diğerleri 2004: 256).

Okul ikliminin evrensel değerlerin kazandırılmasında önemli bir etken olduğunu söyleyen Bektaş, Nalçacı ve Karadağ (2014: 288), öğrencilerin değerler eğitimine katkıda bulunulabilmesi için okul iklimini yapılandırmanın gerektiğini, bunun için de

başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticileri ve diğer okul çalışanlarının ortak etkileşiminin önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında ele alınacak ikinci yön ise okula bağlılıktır. Okula bağlılık, öğrencilerin okul ile ilgili olumlu duygular hissetmesi ve beraberinde okuldaki etkinliklerde yer alacak katılımcı davranışlar sergilemesi durumudur (Arastaman 2009: 103). Libbey'e (2004: 274) göre okula bağlılık, öğrencilerin okul ile ilişki durumudur. Bir başka tanımda ise öğrencilerin okul ile okul personeliyle ve okulda kazandırılmaya çalışılan özelliklerle ilişkisidir, şeklinde tanımlanmaktadır (Maddox ve Prinz 2003: 31).

Ancak okula bağlılık kapsamında dikkat çeken tüm bu unsurlara rağmen, bazı öğrenciler okullarına bağlanamamaktadır. Bu öğrenciler okul deneyimlerinin, kendi gelecekleri üzerinde etkili ve önemli olduğuna inanmamakta, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini hissetmemektedirler. Bu durumda da bu öğrenciler okul yaşamından kendilerini soyutlamakta, beraberinde bazı öğrenciler sınıf düzenini bozmakta ve diğer arkadaşlarını olumsuz etkilemektedirler (Willms 2003: 8).

Okula bağlılık; okulda ve sınıfta dikkati verme, sınıfta hazır bulunma, ev ödevlerini tamamlama, dersi dinleme, spor ve diğer sosyal faaliyetlerde bulunma ile karakterizedir. Genel anlamda bunlara karşı ilgisiz olan, okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler okuldan soğumakta ve okula karşı yabancılaşmaktadır (Willms 2003: 8). Öğrencilerin okula bağlılık hislerinin düşük olması da beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Yapılan bir çalışmada ergenlerin okula bağlılık düzeylerinin eksikliğinin beraberinde okulu bırakma, güç kullanma, ergen hamileliği, suç işleme gibi sorunları getirdiği görülmüştür (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall 2003: 424). Kızmaz'a (2006: 51) göre okula daha az devam eden öğrencilerde bir nevi okuldaki denetimden kaçmış olmaları nedeniyle, şiddet ve suç işleme davranışlarına yönelme olasılığı, diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Okuldan kaçma, okulla ilgili olmama

ve okul başarısızlığı arasındaki ilişkinin öngörülmesinden dolayı, okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin bu davranışları sergileme olasılığı da artacaktır. Balkıs, Duru ve Buluş (2005: 92-93) da yapmış oldukları çalışmada, kendini okula bağlı hissetmeyen, okulun bir parçası olarak algılamayan öğrencilerin şiddet eğiliminin yüksek bireyler olduğu ve aynı zamanda arkadaş grubu içinde şiddetin olumlu olarak algılanmasının da öğrencilerin şiddete yönelik eylemlerini arttırdığı sonucu elde edilmişlerdir. Özdemir ve Kalaycı (2013: 2132) da çalışmalarında okula bağlılık düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük akademik başarı gösterebileceklerini ve okul içinde olumsuz davranışlar sergileyebileceklerini belirtmiştir.

Okula bağlılık düzeyinin yüksek olması ise olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Yani okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerde hem akademik anlamda hem de ders dışı okul aktivitelerinde ilgili ve başarılı olma durumu daha sık görülmektedir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, birçok ölçümde okullarda daha başarılı oldukları görülmüştür (Wang ve Holcombe 2010: 633).

Can (2008: 2) ise, okula bağlılığın öğrencilerin gelişim ve uyum sorunlarıyla ilgili önleyicilik bağlamında çok önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte okula bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakma, devamsızlık yapma ya da davranış problemleri gösterme olasılığı daha düşük olmaktadır (McNeely ve Falci 2004: 291). Bir öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, okulu sevmesi, okula uyum sağlaması okula olan bağlılığı ile ilişkilidir (Libbey 2004: 275).

Kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan bireyler daha az şiddet eğiliminde olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirici, sosyal ve kültürel aktivitelerin önemi büyüktür (Balkıs ve diğrleri 2005: 93-94).

Son olarak, araştırma kapsamında, öğrencilerin okul yaşamından elde etmiş olduğu doyum incelenecektir. Okul yaşam kalitesi olarak adlandırılan bu durum, öğrencilerin okuldan memnun olma durumu ile alakalı olup, olumlu olması durumunda eğitim-öğretimin anlam kazanmakta, öğretmenlerin sevildiği ve okulların güzel olarak nitelendirildiği mekanlar olduğu düşüncesi oluşmaktadır (Hunt-Sartori, 2007: 2). Ancak, okullar aynı zamanda stres yaratan bir çevreye sahip olabilmekte ve bu nedenle de okul memnuniyeti, okuldan tatmin olma durumu olumsuz etkilenebilmektedir (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson 2001: 93). Bu durum beraberinde algılanan okul yaşam kalitesinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul stresi yaşamaması ve algıladıkları okul yaşam kalitesinin olumlu olması için özellikle okul çevresinin ve okulun öğrenciler üzerinde bıraktığı etkinin değerlendirilmesi ve varsa sorunlu durumların giderilmesi önemlidir.

Okula ve okulla ilgili tüm öğelere karşı olumlu tutum geliştirme ve okulun öğrencilerce ne derece tatmin edici geldiği okul yaşam kalitesi ile ilgilidir. Okul yaşam kalitesi kavramı ise, daha kapsamlı bir kavram olan yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Bireysel olarak incelendiğinde genel anlamda, bireylerin buldukları çevreden, yaşanan andan bütüncül olarak keyif alma ve iyi olma durumudur. Yaşam kalitesinin değerlendirmesi mutluluk, memnuniyet ve tatmin yaratan olumlu yaşantılar ile olumsuz yaşantı ve duygularla yapılmaktadır. Bir başka deyişle okul yaşam kalitesi öğrencilerin okul yaşantılarında pozitif deneyimlerin ve duyguların, kendilerinde yarattığı iyi olma hali ve memnuniyetle ilişkilendirilmektedir (Linnakyla ve Brunell 1996: 205).

Okul yaşam kalitesi hem öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algısı hem de, öğretmenlerin öğrencilere karşı olan ilgisi üzerinde de etkili olmaktadır (Yılmaz 2007: 2-3). Okul tatminsizliği yaşayan öğrencilerde davranışsal sorunlar, düşük akademik başarı ve okuldan yabancılaşma gibi olumsuz durumlar görülebilmektedir. Bu noktada öğrencilere akademik ve sosyal açıdan beklentilerinin karşılandığı, kendilerini güvende hissettikleri bir ortam sunmanın önemli olduğu ve bu noktada

okul yaşam kalitesinin önemi bir kez daha görülmektedir. Çünkü, özellikle okul dönemine denk gelen ergenlik döneminde, kimlik kazanma sürecinde öğrencilerin okul ile ilgili oluşturdukları olumsuz algılar, bireylerde büyük hasarlara yol açabilmektedir. Bu sebeple okullar, özellikle bu dönemde, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin de dikkate alındığı pozitif ortamlar haline getirilmelidir. Bu noktada öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesinin düzeyi araştırılması ve belirlenen noktalarda ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılması gerekmektedir (Durmaz, 2008: 1-3).

Sarı'ya (2007: 8) göre, eğer öğrenci, diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile tatmin edici ilişkiler yaşayabiliyorsa, değer verildiğine inanıyorsa, kendini başarılı görüyorsa, okulda akademik başarı kadar sosyal gelişimin de önemsendiğini hissediyorsa, sosyal etkinliklere katılım için yeterli olanaklar sunuluyorsa, bu öğrencilerin okula yönelik algıları da olumlu olacaktır. Yani bu öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları da yüksek düzeyde olacağı söylenebilir. Ancak öğrencinin okulda diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle, yöneticilerle iletişimi iyi değilse, kendini okulda değerli hissetmiyorsa ya da geleceğe yönelik okulun kendisine akademik ve sosyal anlamda bir şans yaratacağına inanmıyorsa, okuldaki sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa, bu öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları da olumsuz olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Bu bağlamda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, bireysel rehberlik, bireyi tanıma ve grup rehberliği etkinlikleri şeklinde tanımlanmaktadır. İlgili yönetmeliğin 12. maddesine göre 'Örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, sorunlara erken müdahale ve özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel, koruyucu yaklaşım esastır.' ifadesinden de anlaşıldığı üzere önleyici rehberliğe dikkat çekilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Önleme kavramının iyi olma, öznel iyi oluş, sağlığın daha iyi hale gelmesi, yeterliklerin, yetkinliklerin, psikolojik dayanıklılığın artırılması kavramlarıyla yakından ilgili olduğu görülmektedir (Korkut, 2004: 43). Bu durumda tüm bu kavramlar okullarla doğrudan ilişkili olup, okullardaki atmosferin öğrencilere yansımalarıyla etkileşime girerek ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda, okul iklimi, okula bağlılık, okul yaşam kalitesi hem tek tek, hem de bir bütün halinde, öğrencilerin iyi oluşlarını, daha sağlıklı bireyler olmalarını sağlayabilecek nitelikte ve önemli boyutta kavramlar ve durumlardır. Dolayısıyla, okullarda önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine verilecek ağırlığın ve ek çalışmaların, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi boyutundan bakılarak yapılmasının, öğrencilerin iyi oluşluk düzeylerini arttıracığı ve daha sağlıklı bireyler haline gelmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin gözünden okula ilişkin duygu ve düşüncelerini okul iklimi ve beraberinde okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı bağlamında incelemektir. Yine araştırma kapsamında; okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi gibi okula ilişkin duygu ve algıların cinsiyet, sınıf düzeyi, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar gibi bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca yapılacak olan bu çalışmada elde edilecek bulgular kullanılarak, rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde ele alınan çalışmalara katkı getirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu hale getirmeyi, okula bağlılık düzeylerini arttırmayı, algılanan okul yaşam kalitesinin belirlenerek gerekli düzenlemelerin yapılmasını içeren rehberlik faaliyetleri ile akademik başarının artması, okulların daha sağlıklı hale gelmesi amaçlanmaktadır. Bu anlamda, bu çalışmanın okul psikolojik danışmanlarının okullardaki etkililiğini artırması ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde ekip çalışmasının öneminin okulun diğer çalışanlarınca da anlaşılmasına katkı getireceğine inanılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Aydın il merkezinde, üç farklı okula devam eden ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algılarının, cinsiyet, sınıf seviyesi ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre farklılaşıp, farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmada ayrıca, okul iklimi ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasında ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Buna göre, araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır;

1- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı istatistiksel olarak cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısında öğrencilerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak önemli farklılaşma var mıdır?

3- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre istatistiksel olarak önemli farklılaşma var mıdır?

4- Ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okullar öğrencilerin akademik alanda ve diğer alanlarda etkinliklerde buldukları, arkadaşlıklar kurdukları, diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler geliştirdikleri, okullaşma ile ilgili bir kimlik oluşturdukları mekanlardır. Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında okul iklimi çoğunlukla, okul idarecisi ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak araştırılmaktadır. Oysa, okul ikliminden en çok etkilenenler öğrencilerdir ve okul iklimini öğrenci görüşlerine başvurarak araştırmak önemli ve gereklidir (Çalık ve Kurt 2010: 173). Bu çalışmada okul iklimi,

okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı açısından var olan durumu öğrenci gözüyle tespit etmek, araştırmanın önemli bir katkısı olacaktır.

Söz konusu değişkenlerle ilgili öğrenciler açısından bir durum tespiti yapmak, bu değişkenlerin olumlu olması durumunda hangi kazançları beraberinde getirdiğine odaklanmayı gerektirmektedir. Yapılan çalışmalar ise, olumlu okul iklimi algısı, yüksek okula bağlılık ve yüksek okul yaşam kalitesi algısının, hem öğrenci hem okul çalışanları açısından bir dolu kazancı beraberinde getirdiğini göstermektedir. Örneğin; olumlu okul ikliminin, okulu ve okul sistemi içerisinde yer alan tüm bireylerin birbirine güvendiği, saygı duyduğu ve birbirleriyle ilgilendikleri sağlıklı mekanlar haline getireceği kabul edilmektedir (Kaplan ve Geoffroy 1990: 7). Yine olumlu okul ikliminin, öğretmenlerin yeniliklere daha açık olması ve çalışanların birbirlerine güven duyması ve yüksek başarı beklentisi gibi olumlu sonuçları beraberinde getireceği kabul edilmektedir (Özdemir ve diğerleri 2010: 220).

Benzer şekilde, okul ikliminin olumlu olması, günümüzde en büyük sorunlardan biri olarak görülen ve üzerinde çokça araştırma yapılan şiddetin, bir başka deyişle zorbaca davranışların azalmasını da sağlamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin öncelikle bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önleme programları ve okul iklimini olumluya döndürmek için müdahale programlarının oluşturulması ve böylece şiddetin önüne geçilebilmesi hedeflenmektedir (Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir 2009: 572). Çünkü, okul ikliminin olumlu olmasıyla birlikte şiddetten arınık güvenli bir okul ikliminin oluşabileceği kabul edilmektedir. Bunun için de öğretmenler ve okul idarecilerinin öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmaları, öğrencileri desteklemeleri ve öğrencilerin birbirleriyle iyi arkadaşlıklar kurmaları, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması gerektiği belirtilmektedir. Bunların gerçekleşmesiyle beraber, öğrencilerin okul memnuniyetlerinin artacağı ve bu sayede de okula daha fazla bağlanabilecekleri belirtilmektedir (Özdemir ve diğerleri 2010: 215). Ayrıca okul iklimini algılama şeklinin, problem davranışlar konusunda tahmin edici bir yönünün olduğu da vurgulanmaktadır. Okul iklimi algısı ne derece olumluysa, problem davranış gösterme oranı da o derece az olacaktır. Bununla

birlikte okul iklimini olumlu kılmak için yapılacak çalışmaların, problem davranışların ortaya çıkmasını önleyici olacağı belirtilmiştir (Wang, Selman, Dishion, Stormshak 2010: 283). Okullarda var olan şiddet ve zorbalık gibi durumların azaltılması, beraberinde düzen ve disiplinin sağlanması konusunda okul iklimi algısının belirlenmesi ve bu bağlamda önleme programlarının uygulanıp, etkililiği yine okul iklimi algısını belirlemekle mümkün olmaktadır (Atik ve Güneri 2016: 102).

Okula bağlılık ise, öğrencinin okula karşı olumlu duygular beslemesine, öğrencilerin okuldaki sosyal aktivitelere daha fazla katılma eğiliminde olmasına ve öğrenmeye, bilgi almaya hazır bağımsız öğrenciler olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okulda başarılı olma ihtimali de oldukça yüksektir (Fullarton 2002: 14). Okulda başarısızlık, devamsızlık, okulu sevmeme ile okul terkininin, okula bağlanamama ve okul hoşnutsuzluğunun en önemli göstergelerinden olduğu görülmektedir. Öğrenci bağlılığı risk altında olan öğrenciler için koruyucu bir faktör niteliğindedir (Doğan 2014: 401). Bununla birlikte, öğrencilerin algıladığı okul iklimi, okula bağlılıkları üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir. Bu da demek oluyor ki, okula verilen değer artması, okula olan bağlılığın da artmasını sağlamaktadır.

Benzer şekilde, Willms (2003: 9) okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olduğunu belirtmiştir. Okula bağlı olmayan ya da okuldan soğumuş, uzaklaşmış öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğrenci için destekleyici bir çevrenin oluşturulması, öğrencinin okulu bırakma, suç işleme, aileyle problem yaşama, yanlış arkadaş gruplarında yer alma gibi risk faktörlerinden büyük oranda korunmasını sağlamaktadır. Yüksek düzeyde kaygı ve sıkıntı yaşamak, öğrencilerde okula bağlılığın düşmesine, dolayısıyla öğrenmeye karşı olan isteğin azalması ve akademik başarının düşmesine neden olduğu belirtilmektedir (Dewey 1938/1997, Akt. Leonard 2008: 2).

Doğan ve elik (2014: 2125-2126) ise ğrenci yaşam kalitesi başlığı altında baktığı çalışmada okula bağlılığın, sınıf güvenliğinin, okul çevresi, okuldaki müfredat, okul yöneticisi ve ğretmen ile bağlılığın ğrenci yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkisinin varolduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Okul yaşam kalitesi algısı açısından bakıldığında, çocukların genel iyi olma durumlarının göstergelerinden birinin de okul yaşam kalitesi olduğu belirtilmiştir. Pozitif algılanan okul yaşam kalitesi, öğrenciler için sosyal yaşama hazırlık niteliğindedir. Okul yaşam kalitesinin olumlu olması beraberinde okul tatminini getirdiği, bunun da akademik başarı ile kendini gösterdiği söylenmiştir. Okul tatmininin olmaması ise davranış problemleri ve düşük akademik başarı ile kendini göstermektedir (Sarı 2006: 142). Araştırmaya göre okul iklimi algısı daha olumlu olanlarda, problem davranışlar gösterme eğilimi azalmaktadır. Örneğin, 6. sınıfta okul iklimi algısı daha olumlu olanlarda, problemlili davranış gösterme eğilimi 7. ve 8. sınıfta da düşmektedir (Wang ve diğerleri 2010: 274).

Pozitif bir okul iklimi oluşturmada ise, okul psikolojik danışmanlarının rolü oldukça büyüktür. Rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, okul iklimini olumlu yöne çevirmek ve daha da olumlu hale getirmek için çalışmalarına farklılıklar getirmelidir. Bunun için de var olan önemli profesyonel bilgilerini, tutumlarını ve becerilerini bu yönde harmanlayarak kullanmaları gerekmektedir (Kaplan ve Geoffroy 1990: 9). Okul psikolojik danışmanlarının hem okul iklimi, hem de okula bağlılık düzeyi üzerinde önemli bir rolü vardır. Psikolojik danışmanlar, okullarda var olan yanlış yapılanmaları, tutumları, genel sorunları belirleyerek, öğrencilerin okula bağlanmalarına engel olan ya da olası durumları ortadan kaldırmalı; okula karşı olan düşünceler, hissedilen duyguların olumlu olması için de uygun okul ikliminin oluşmasında gerekli önlemler olarak gerekli çalışmalar, düzenlemeler yapmalıdır. Tüm bu çalışmalar esnasında da uygun kurum ve kuruluşlardan destek alınmalıdır.

Yine, psikolojik danışmanlar tüm öğrencilere akademik anlamda başarılı olabileceklerine dair inanç oluşturabilmeleri konusunda destek olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin bütüncül açıdan değerlendirmesini yaparak, onların duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi fark edebilmesini sağlamalıdır (Hazler, Miller, Carney, Green 2001: 135). Okul psikolojik danışmanlarının, kendi okullarının değişim ajanları olduğu kabul edilmektedir (Kaplan ve Geoffroy 1990: 10). Psikolojik danışmanların değişim ajanlığı rolü ise, beraberinde öğrenci destekçiliğini/savunuculunu getirmektedir. Öğrenci destekçiliğinde ifade edilmeye çalışılan durum, psikolojik danışmanın danışanın bir sorunu için onun yanında yer alması, danışanın etrafındaki insanların soruna ilişkin olası olumsuz tutum ve davranışlarına karşı savunma yapabilmek ve destek verebilmektir. Bu noktada öğrenci destekçiliğinde özellikle danışanın içinde bulunduğu koşulları iyileştirmek çok önemli bir hal almaktadır. Okul ortamındaki farklılıklara yönelik hassasiyet oluşturmak, farkındalık yaratmak, önyargıları ve mitlerin değişmesini sağlamak, koşulların iyileştirilmesi adına oldukça önemlidir (Taylı, 2008: 45-46). Bu açıdan bakıldığında okul ikliminin olumlu yöne çekilmesi, koşulların iyileştirilmesiyle temel olarak aynı amacı barındırmaktadır.

1.3. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1-Araştırmaya katılan bireylerin Okul İklimi Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Aydın ili Merkez ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden seçilen örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul iklimi: Okul iklimi, okuldaki tüm öğrenci, öğretmen, idareci ve bu kitlelerin birbirleriyle ilişkisi ve beraberinde geliştirdikleri duygulardır (Kaplan ve Geoffroy 1990: 8). Öğrenci değişkeni gözetilerek yapılan bir başka tanım ise, okul ikliminin öğrencilerin; öğretmenleri, okul idaresi, öğrenme durumu ve okuldaki psikolojik yapıya ilişkin algıladıkları değer boyutu şeklindedir (Fullarton 2002: vii).

Okula bağlılık: Öğrencilerin okulla, okuldaki nüfusla, akademik başarıyla olan ilişkisidir (Can 2008: 2). Bir başka ifadeyle, öğrencinin derslere ve okula ilgi duyması, kendini okula ait hissetme ve okulu sevmesidir (Arastaman 2006: 6).

Okul yaşam kalitesi: Öğrencilerin okul yaşamına dahil olmaları ve okula bağlanmaları sonucunda ortaya çıkan genel iyi olma durumudur (Karatzias ve diğerleri 2001: 91).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi ile ilgili kuramsal bilgiler ile bu başlıklarla ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1. Okul İklimi

Okul iklimi okulda öğrencilerin ve diğer çalışanların buldukları çevreyi nasıl algıladıkları ve bunun psikolojik sonuçları ile ilgili bir kavramdır. Normlar, amaçlar, değerler, ilişkiler ve yönetsel yapı, öğrenme-öğretme yöntemleri bu kavramın içerisinde yer alır ve bireylerin kendilerini okulda desteklenmiş, değer verilmiş, güvende hissetmelerini ve saygı görmelerini sağlamaktadır (Cohen ve Geier 2010: 6).

Okul iklimi, okullarda yazılı olmayan inanışlar, değerler ve tutumlar ile bunların öğrenci, öğretmen ve idareciler arasındaki etkileşimdeki rolünü barındırmaktadır. Ayrıca okul iklimi, tüm okul elemanları tarafından kabul edilebilir davranışları içeren parametreleri ve okul güvenliği için gereken bireysel ve toplumsal sorumluluğu da kapsamaktadır (Welsh 2000: 89). Okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda okul ikliminin güvenlik algısı, okuldaki ilişki, öğretme-öğrenme hedefleri, çevreyi tanımayla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Zaman zaman eğitim alanında yapılan çalışmalarda araştırmacılar, okul iklimi kavramı yerine okul kültürü kavramını da kullanabilmektedirler (Clabough 2006: 6-7).

Okul iklimi, öğrencilerin okuldan ne kadar memnun olduklarını belirtir. Okuldan memnun olmak için, güvenliğin, öğretmen ve arkadaş desteğinin, kaynaşmanın, çeşitli öğrenme materyallerinin olması ve okulda güçlü bir donanımın yer almasının

çok önemli belirleyiciler olduğu belirtilmiştir (Libbey 2004: 274). Örgüt iklimi kavramı ilk kez 1960 yılında George Stens'in yükseköğretim kurumları çalışmasında kullanılmıştır. Stens'e göre iklim kavramı tıpkı insanların kişilik özelliği gibi örgüte ait bir kişilik kavramı şeklinde nitelendirilmiştir. Sonrasında ise okul ve diğer örgütlere ilişkin tanımlamalar yaygınlaşmaya başlamıştır (Hoy 2003, Akt. Çalık ve Kurt 2010: 169). Öğrenci açısından okul iklimi, öğrencilerin kendilerine karşı bakışı, akranlarına yaklaşımı, aile ile ilişkisi ve okul çalışanları, öğretmenleri ve idarecilerine karşı öğrenci duruşunu ele alır (Dorsey 2000, Akt. Hernandez ve diğerleri 2004: 256). Bir başka ifadeyle okuldaki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarını içerir (Hernandez ve diğerleri 2004: 256).

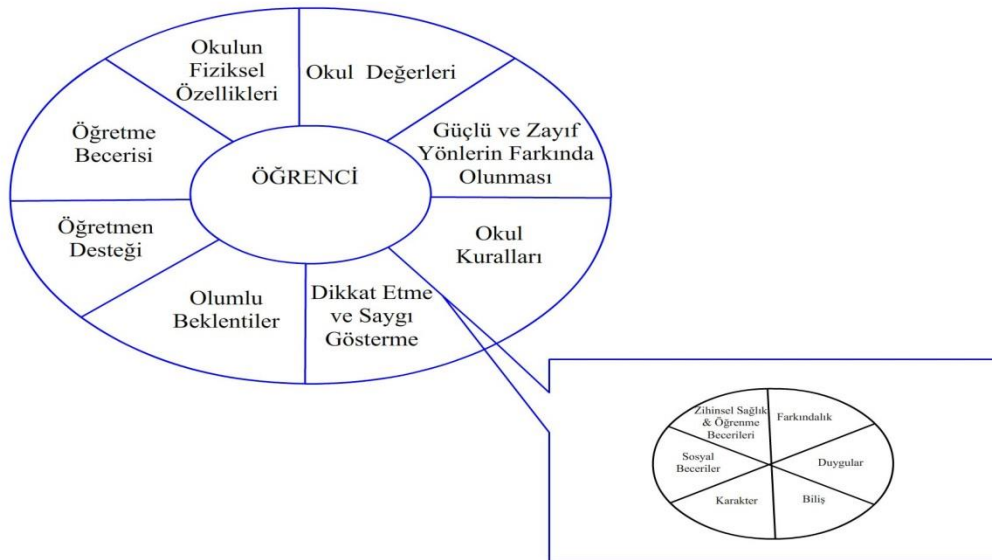
Öğrencilerin öğretmenleri, okul idarecileri ve okulda bulunan diğer kişilerle olan ilişkilerine bakıldığında her birinin birbirlerini etkileyen durumlar olduğu görülmektedir. Okulların öğrencilerin kendilerini akademik, duygusal ve davranışsal anlamda geliştirmelerine olanak sağlayacak güvenli birer mekan olması gerekmektedir. Bu durum da beraberinde okul ikliminin ne derece önemli olduğu düşüncesini getirir. Okul ikliminin olumlu olması, öğrencilerin akademik başarıya verdikleri önemin artması, arkadaşları, öğretmenleri ve okuldaki diğer kişilerle olumlu ilişkiler geliştirmeleri, okul kurallarına daha çok uyum göstermeleri, güvenlik konusuna dikkat etmeleri, ailelerin okula daha çok katılım göstermelerini sağlamaktadır. Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz oluşu, öğrencilerin okula karşı hissettikleri güven duygusu ve risk durumlarını da doğrudan etkilemektedir. Eğer okulda olumsuz okul iklimi hakimse, şiddet davranışları da beraberinde artmaktadır (Blum 2005: 13). Sağlıklı bir okul ikliminin olmayışı, düşük iş memnuniyeti, yaratıcı olamama, yaratıcılığa engel olma gibi durumlara da neden olmaktadır (Welsh 2000: 92).

Okul iklimini oluşturan etmenler, okulda düzensizliği de etkilemektedir. Disiplin yönetimi öğrencilerde suç işleme ve haksızlığa uğratma davranışlarının azalmasında etkili görülmektedir. Özellikle psikososyal iklimin daha olumlu olması, öğretmenin

haksızlığa uğrama davranışını azaltmada etkili görülmektedir (Gottfredson, Gottfredson, Ann Payne, Gottfredson 2005: 412).

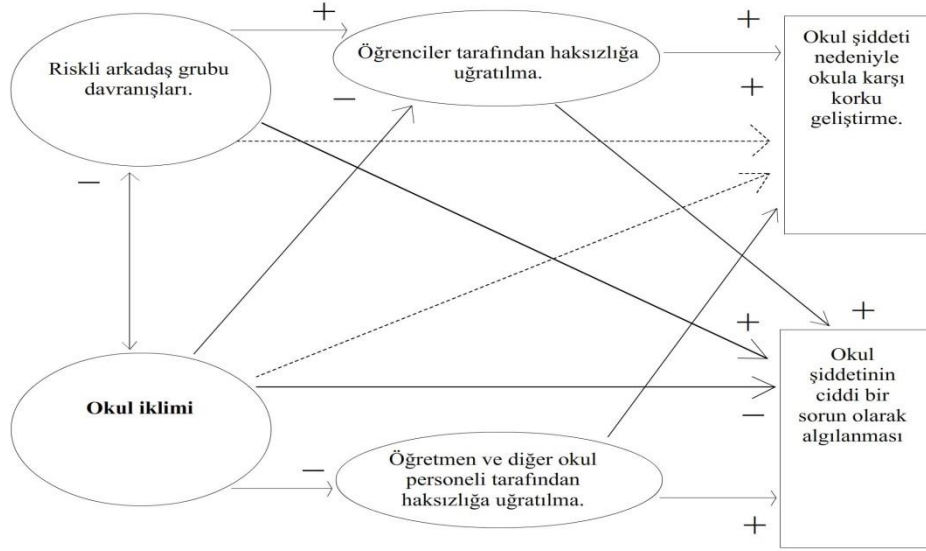
Okul iklimini olumluya çevirmenin, öğrenci, öğretmen, okul idarecileri ve ailelerin işbirliği ile mümkün olduğu görülmektedir (Blum 2005: 9). Bu ise, okul iklimini olumlu kılmak için öğretmenler ile idareciler arasında sorun çözme noktasında profesyonel bir ilişki kurulması demektir. Okulların çocuklar için daha da sahiplenici mekanlar olması konusunda zaman zaman yeterli olmayan maddi kaynaklar, ebeveynlerin uzun saatler çalışmak zorunda kalmaları gibi engeller ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi durumlarda çalışma saatlerini mümkün olduğunca bölümlere ayırmak, olumlu bir değişim için çevre düzenlemesi yapmak, öğretmenlerin çeşitli tecrübelerini dikkate almak gerekir (Sherblom 2007: 252-253).

Okul ikliminin, okul zorbalığının önüne geçmesi konusuna değinen Orpinas ve Horne (2010: 49) zorbalığın son zamanlar sık karşılaşılan bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun için de, Okul Sosyal Beceri Gelişimi ve Zorbalığı Önleme Modelini (School Social Competence Development and Bullying Prevention Model) geliştirmişlerdir.



Şekil 1.1. Okul Sosyal Beceri Gelişimi ve Zorbalığı Önleme Modeli

Okul sosyal beceri geliştirme ve zorbalığı önleme modelinde (Orpinas ve Horne 2010: 50) de belirtildiği gibi okulların iklimini iyileştirmek ve aynı zamanda okul zorbalığının önüne geçme konusunda dikkat edilmesi gereken 8 başlığa yer verilmiştir. Bunlar, a) öğretme becerisi, b) okul değerleri, c) güçlü ve zayıf yönlerin farkında olunması, d) okul kuralları, e) dikkat etme ve saygı gösterme, f) olumlu beklentiler, g) öğretmen desteği, h) okulun fiziksel özellikleridir (Orpinas ve Horne 2010: 50).



Şekil 1.2. İlkokul Öğrencilerinin Algıladıkları Şiddet Sorunlarının Yönlendirici ve Uzlaşıcı Etkilerini Gösteren Teorik Yapısal Bir Model

Astor, Benbenishty, Vinokur ve Zeira (2006: 95) Arap ve Yahudi ilkokullarında öğrencilerin okul şiddet algıları üzerinde yaptıkları çalışmada, ilkokul öğrencilerinin algıladıkları şiddet sorunlarının yönlendirici ve uzlaşıcı etkilerini gösteren teorik yapısal bir model hazırlamışlardır. Bu modelde okul iklimine vurgu yapılmış ve okul iklimi ile riskli arkadaş grubu davranışları arasında birbirini olumsuz yönde ve doğrudan etkileyen bir ilişki olduğu, öğrenciler tarafından haksızlığa uğratılma davranışı ile öğretmen ve diğer okul personeli tarafından haksızlığa uğratılma

davranışının okul iklimini doğrudan ve olumsuz yönde etkilediği, okul şiddetinin ciddi bir sorun olarak algılanmasının okul iklimini doğrudan ve olumsuz yönde etkilediği, okul şiddeti nedeniyle okula karşı korku geliştirmenin okul iklimini dolaylı olarak ve olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Okul iklimi kendi içinde dört bölümle ilişkilendirilmiştir. Bu bölümler; öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi, okul personeli ve öğrencilerinin birbirleriyle etkileşimi, okul personelinin birbiriyle etkileşimi, okul ve aile etkileşimi ve işbirliğidir. Zorbalığın okul iklimine ve akademik başarıya olan etkisi ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin ve okul çalışanlarının etkileşiminin öğrencilerin kendi performanslarını arttırmalarını sağladıkları, karar verme, görevleri paylaşma ve birbirlerine güven duygusunun oluşmasını sağladığını göstermiştir (Hopson ve Lee 2011: 2222-2223).

Öğrencilerin öğretmenlerinden destek alması ve beraberinde oluşan pozitif okul iklimi, öğrencilerin okula bağlılıklarının artmasını sağlayacak ve beraberinde öğretmenlerine karşı gelme, arkadaşlarıyla kavga etme, okuldan kaçma gibi problemleri davranışlar büyük oranda engellenmiş olacaktır (Hopson ve Lee 2011: 2227).

2.2. Okula Bağlılık

Okula bağlılık kavramından ilk defa 1969 yılında Hirschi yayınladığı kitabında bahsetmiştir. Hirschi okula bağlılığı sosyal kontrol kuramı içerisinde yer vermiş ve öğrencilerin suç işleme davranışlarının nedenlerinden birinin de okula bağlılık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Hirschi 2009: 10). Okula bağlılığı ise, okulla, okul personeliyle ve okulun kazandırmaya çalıştığı ideallerle açıklamak mümkündür (Maddox ve Prinz 2003: 31). Yine okula bağlılık, öğrencilerin okulla ilişkisinin birçok görünümünü altına alan bir şemsiye gibi tarif edilmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin okulla oluşturdukları ilişkinin tanımlanması olarak görülmektedir (Ryan ve Patrick 2001: 438).

Bir öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, okulu sevip sevmemesi, öğretmen desteği ve ilgisinin derecesi, okulda iyi arkadaşlara sahip olması, o an ve gelecek andaki akademik yöntem uyum, etkili bir disiplin yönteminin olması gibi durumların tümü, okula bağlılığın, okula ilginin belirleyicileridir (Libbey 2004: 276).

Okul bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin, okulu bırakmaları, devamsızlık yapmaları ya da davranış problemleri göstermeleri daha az olasıdır. Ergen sağlığı üzerinde yapılan ulusal boyutsal çalışmanın sonuçları, birçok ergen risk davranışının (duygusal sıkıntı, intihara eğimli olma, madde kullanımı, silahlı şiddet ve erken yaşta cinsellik) öğrencinin okulla zayıf ilişkisi olmasından kaynaklandığını göstermektedir (McNeely ve Falci 2004: 290). Okula karşı bağlılık duyan öğrencilerde ise; yüksek akademik başarı, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve daha yüksek okula devam oranından söz edilmektedir (Klem, Connell, 2004: 270). Morton ve Chen'e (2009: 9) göre de, okula bağlılığın akademik başarıya ve davranış problemlerini azaltmaya olumlu yönde etkisi vardır.

Okula bağlılığın, çocukların gelişiminde hem kuramsal açıklamalara, hem de deneysel çalışmalara göre, destekleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir. Okula bağlılığı artırabilmek için ise; öğrencilere eğitim ortamında kendilerini ifade edebilecekleri seçenekler sunulması, sosyal ve duygusal becerilerini etkili bir şekilde sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulması, akademik güdülenmelerinin artırılması ve bunun sonucunda akademik faaliyetlere bağlılık geliştirebilmelerinin sağlanması ve akademik başarılarının desteklenmesi önerilmektedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins 2004: 252-254). Öğrencilerin öğretmen desteği ile ilgili olumlu algıları da, öğrencilerin motivasyonlarının ve okula bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır (Ryan ve Patrick 2001: 437).

Okula bağlılık düzeyi üzerinde iç kaynaklı ve dış kaynaklı değişkenler olmak üzere iki farklı kaynağın etkili olduğu belirtilmiştir. İç kaynaklı değişken olarak; kişinin

kendi karakteri ile ilgili durumlar (oto kontrol, öz yeterlik) kastedilmektedir. Dış kaynaklı değişkenler ise; aile desteği, akran ilişkisi, okul çevresi ve akrabalık bağları gibi değişkenlerdir. İç kaynaklı değişkenler, kişinin psikolojik durumu ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ergenin okul motivasyonu ve iyi oluşlarındaki artış okula bağlılık düzeyindeki artışı sağlamaktadır. Dış kaynaklı değişkenlerin ise doğrudan kişinin kendini kabul ediş şekli, ilişkilendirme yeteneğiyle ilişkilidir. Bunlar da ergende bilişsel, davranışsal olarak öğrenmeye karşı bağlılığı etkilemektedir (Caraway ve diğerleri 2003: 417). Yapılan bir araştırmada sanatla uğraşmanın öğrencinin okula bağlılık düzeyini, motivasyonunu, öz saygısını arttırdığı, beraberinde de akademik performansı iyileştirdiği görülmüştür (Shernoff ve Vandell 2007: 899-901). Fitzsimmons (2006: 13-15) da, okula bağlılığı etkileyen faktörleri iki grup altında toplamıştır. Buna göre okula bağlılığı etkileyen okula ilişkin faktörler; liderlik, profesyonel gelişim, okul kültürü, aile katılımı, öğrenmeye yönelik düzenlemelerdir. Sınıfa ilişkin faktörler olarak ise; öğretmen desteği, akranlar, sınıf yapısı, otokontrol desteği olarak sınıflanmıştır.

Okula bağlılığı açıklamak için ise; Sosyal Kontrol Teorisi'nden yararlanılmaktadır. Sosyal kontrol kuramına göre bireyin topluma bağlılığı çok önemlidir. Çünkü bu bağlılığın yetersiz olması ya da olmaması, bireyin suça eğilimini arttırmaktadır. Topluma bağlılıkta dört unsur yer almaktadır. Bunlar; a) aileye, arkadaşlara ve öğretmenlere bağlanma, b) geleneksel aktivitelere katılma, c) eğitsel ve mesleki sorumluluk, d) toplumun ahlaki değerlerine olan inanç. İşte bu dört boyutta, aileye ve okula karşı bağlılığının yetersiz olması ya da olmaması, geleneksel aktivitelere az katılma ya da hiç katılmama, eğitsel ve mesleki sorumluluğun yeterince olmaması ya da hiç olmaması, toplumun ahlaki değerlerine inancın yetersiz olması ya da olmaması durumlarında suç işleme eğiliminin artacağı belirtilmiştir. Suç işleme davranışlarının nedenlerinden biri de öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olmasıdır (Hirschi 2009: 11-12).

2.2.1.Okula bağlılık çeşitleri

Okul bağlılığın çok yönlü bir yapısı olduğu kabul edilmektedir ve buna bağlı olarak da bağlılık; davranışsal, duyuşsal, bilişsel olmak üzere üç kategori altında ele alınmaktadır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris 2004: 59).

2.2.1.1.Davranışsal bağlılık

Davranışsal bağlılık, çoğunlukla okul işlerini yerine getirmek ve okul kurallarına uymak olarak tanımlanmaktadır. Olumlu Hareket: Çaba göstermek, konsantre olma, dikkat etme, sorular sorma, sınıf tartışmalarına katılma, okul kurallarına uyma, ders çalışma, ödevlerini yapma gibi okulla ilgili tüm aktiviteler davranışsal bağlılığın olumlu hareketler bölümü içerisinde yer almaktadır. Okuldan Uzaklaştırıcı Hareketler: Okulla ilgilenmemek ve okulla ilgili olumsuzluklara karşı kayıtsız kalmak bu boyutta yer almaktadır (Finlay 2006: 2).

Bir başka görüşe göre, davranışsal bağlılık; öğrencilerin kurallara uyması, görevlerini yerine getirmesi, sınıfta dikkatini vermesi gibi durumlarla ilişkilidir (Lippman ve Rivers 2008: 1-3). Wang ve Holcombe (2010: 634) ise davranışsal bağlılığı, okulla ilgili olumlu aktiviteler ve okula katılma durumu şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka görüşe göre ise, davranışsal bağlılık kurallara uyma, sosyal aktivitelere katılma, öğrenme çabası ve akademik görevleri yerine getirme şeklinde tanımlanmaktadır (FitzSimmons 2006: 22-23).

2.2.1.2.Duyuşsal bağlılık

Bu bağlılık çeşidi duygular, değerler ve ilgilerle alakalıdır. Sınıftaki etkili tepkiler, okula ve öğretmenlere karşı olan tavırlar, ait olma ile ilgili duygular, okul başarısına karşı olan ilgi duyuşsal bağlılığın içerisinde yer almaktadır (Finlay 2006: 3). Wang ve Holcombe'a göre (2010: 634) duyuşsal bağlılık okulu tanımlama anlamına gelmekte ve öğrencinin okulla ilgili tepkilerini içermektedir.

Lippman ve Rivers'a (2008: 1-3) göre duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okulda olmaktan memnun olması, okulla ilgili görevlerini yerine getirmekten heyecan duyması ya da okulda sıkılması gibi durumlarla ilişkilidir. FitzSimmons'a (2006: 13-14) göre duyuşsal bağlılık öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına, derslerle ilgili verilen görevlere, okul geneline karşı duyulan hisler, gösterilen tavırlar şeklinde tanımlanmaktadır.

2.2.1.3. Bilişsel bağlılık

Bu bağlılık çeşidi, motivasyon, çaba harcama, strateji kullanma ile ilgilidir. Öğrenmeye yatırım yapma, rahat bir şekilde problem çözebilme, sıkı çalışmayı tercih etme, zihinsel olarak efor sarfetme, verilen görevi en iyi şekilde yerine getirme davranışları bilişsel bağlılık içerisinde yer almaktadır (Finlay 2006: 2). Wang' ve Holcombe'a (2010: 634) göre bilişsel bağlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz düzenleyici stratejilerini kullanma anlamına gelmektedir.

Lippman ve Rivers'a (2008: 1-3) göre bilişsel bağlılık, öğrencilerin okul dışında da zaman geçirmesi, okulla ilgili işlerini ne şekilde yerine getirdiği, okulla ilgili ne kadar efor sarfettiği ve fazladan ne kadar zaman geçirdiği ve sınıf içinde neyle uğraştıkları ile ilgili durumları kapsamaktadır. FitzSimmons'a (2006: 13-14) göre bilişsel bağlılık, psikolojik olarak öğrenme sürecine katılma, öğrenmeye kendini hazırlama, öğrenmek için tüm eforunu kullanmaya isteklilik olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen üç bağlılık çeşidi de okula bağlılık için çok önemlidir. Her biri birbiriyle ilişkili olduğu için hiç birini kendi başına ele almak doğru olmaz (Finlay 2006: 3). Eğer öğrenci bağlılığın bu üç boyutuna sahipse, eğitim ortamına pozitif olarak katılacak ve hem akademik hem sosyal anlamda başarı gösterecektir (Fitzsimmons 2006: 14). Okula bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; davranışsal, duyuşsal, bilişsel bağlılığı ölçmek için öğrenci görüşmeleri, öğretmen ve ailelerin tamamladığı soru formları kullanılmıştır. Gözleme dayalı yapılan ölçüm

yöntemleri ise daha çok davranışsal ve bilişsel bağlılığı ölçmüştür (Lippman ve Rivers 2008: 1-3).

2.3.Okul Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi genel anlamda memnuniyet, mutluluk ve iyi oluşla ilgilenirken, okul yaşam kalitesi öğrencilerin genel iyi oluşları ve buna etki eden okulla ilgili etkenler, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımı ve bunların sonuçları, algıladıkları okul iklimine bağlılıkları gibi boyutlara odaklanmaktadır (Karatzias ve diğerleri 2001: 91). Okul yaşam kalitesi kapsamında öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları, diğer öğretmen ve okul çalışanlarıyla ilişkisi, eğitim değerlerini ve akademik başarıyı gözetme, öğrencilerin stres durumları, memnuniyetsizlikleri gibi değişkenler yer almaktadır (Jimmieson, Hannam ve Yeo 2010: 453). Okul yaşam kalitesi algısı ise; okulların resmi ve resmi olmayan yönlerinden, sosyalleşme ve görev alma ile ilgili deneyimlerden, okuldaki idareci ya da otorite olan kişilerden ve akanlarla ilişkilerden doğrudan etkilenmekte ve değişebilmektedir (Jenkins 1998: 7).

Bess'e göre (1993: 17) yaşam kalitesi ile ilgili ilk çalışmalara iş dünyasında, insan kaynakları alanında başlanmış, 1980'li yıllardan itibaren de eğitim sistemindeki sorunlara çözüm olarak gündeme gelmiştir. Bir başka araştırmaya göre ise, okul yaşam kalitesi 1985'ten sonra dikkat çekmeye başlamış ve eğitimde fiziksel ve zihinsel sağlık, entelektüel beceriler, yaşlanma ve aile ile ilgili değişkenlere bir bütün olarak bakabilme konusunda çalışmalara başlanmıştır (Tangen 2009: 829). 1990'ların başında okul yaşam kalitesi konusunda uluslararası ve özellikle Finlandiya'da pek çok çalışma yapılmıştır. Örneğin okul yaşam kalitesi konusunda 14 yaş grubunda yapılan bir araştırma (IEA Reading Literacy Study) 27 ülkeye yayılmış ve kapsamlı bir çalışmaya dönüşmüştür (Malin ve Linnakyla 2010: 147).

Öğrenci yaşam memnuniyetinin belirleyicilerinin araştırıldığı başka bir çalışmada; 287 lise öğrencisi üzerinde çalışılmıştır. Yapılan çalışmada sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte öğrenci yaşam memnuniyetinin azaldığı, güzel sanatlar ve spor

liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre; yurtlarda kalan öğrencilerin aileleriyle yaşayan öğrencilere göre okul yaşam memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Doğan ve Çelik 2014: 2126).

Okul yaşam kalitesinden bahsedildiğinde, okul yaşamının niteliğinden bahsedilmektedir. Okul yaşamının niteliği de öğrencilerin okuldan tatmin olma, sınıf işlerine bağlı olma ve öğretmenlere olan tepkileri kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin okuldan tatmin olma düzeyi ve sınıf işlerine bağlılık düzeyleri arttıkça, okul yaşam niteliği ile ilgili görüşleri de daha olumlu olmaktadır (Yılmaz 2005: 2-3). Epstein ve McPartland'ın (1976, Akt. Wright ve Scullion 2007: 57) yaptıkları bir araştırmada da, okul yaşam kalitesi algısı yüksek çıkan öğrencilerin, okulda diğer öğrencilerden daha mutlu, daha çalışkan, öğretilerine, ailelerine olumlu mesajlar verdikleri, öz değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülmüştür

2.4. Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Okul iklimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların çoğunluğu okul iklimi algısının olumlu olması ile okul ortamında gözlenen olumlu sonuçlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir bağ olduğunu göstermektedir. Örneğin; Hopson ve Lee (2011: 2224-2225) yaptıkları bir araştırmada maddi durumu düşük olan ortaokul ve lise öğrencilerinin okul iklimine karşı olumlu algılarının davranışsal ve akademik alana etkisine bakmışlardır. 413 öğrencinin katıldığı bu araştırmada düşük ekonomik düzeydeki öğrencilerde oluşan olumlu okul iklimi algısının ders notlarına ve davranışlara olumlu etki ettiği görülmüştür (Hopson ve Lee 2011: 2224-2225). Aynı şekilde, O'Donnell, Roberts ve Schwab-Stone (2011: 64-65) tarafından Gambia'da yapılan bir çalışmada posttravmatik stres bozukluğu ve şiddet üzerinde pozitif okul ikliminin hafifletici rolü olduğu anlaşılmıştır. Araştırma 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden 653 kişi üzerinde yapılmış ve pozitif okul iklimi algısının öğrencilerde görülen posttravmatik stres bozukluğu belirtilerini ve şiddet içerikli

davranışları azaltıcı bir etkisinin olduğu, bu etkinin cinsiyetler arasında fark oluşturmadığı görülmüştür.

Hess (2010: 19) İsrail’de yaptığı çalışmada 40 farklı okuldan seçilen 200 öğretmene okul iklimi ve sergiledikleri tavırları konu olan yaşam kalitesi anketi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendi raporlarından çıkan duygusal ve sosyal statü algılarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu anlamlı ilişkinin de pozitif okul iklimi ve olumlu tavırları beraberinde getirdiği sonucu elde edilmiştir (Hess 2010: 29).

Okul iklimi ile ilgili yapılan bir başka çalışmada, okul büyüklüğü, okul iklimi ve öğrenci performansı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, küçük okullarda devam sorununun büyük okullara göre daha az olduğu, öğrenci davranışlarının daha olumlu olduğu ve disiplin sorunlarının küçük okullarda daha az yaşandığı bulunmuştur. Ayrıca, küçük okullarda öğretmenlerin daha mutlu çalıştıkları ve idarecileriyle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri, bunun yanı sıra akademik başarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma küçük okulların olumlu okul iklimi oluşturabilme ve beraberinde daha yüksek bir akademik başarı için küçük okulların daha avantajlı olduğunu göstermektedir (Cotton 1996: 8-11).

Pozitif okul iklimi, öğrenciler dışında, okul çalışanları üzerinde de olumlu bir katkı yaptığı gözükmektedir. Örneğin, Sutton ve Fall (1995: 332-335) tarafından yapılan ve okul psikolojik danışmanlarının okul iklimi algıları ile kendi öz yeterliklerine ilişkin algılarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, danışmanların algıladıkları okul ikliminin kendi mesleki öz yeterliklerine doğrudan etki ettiği görülmüştür. Ayrıca bu durumun okul psikolojik danışmanlarının kendi mesleki çalışmalarının başkaları üzerindeki etkisi konusundaki farkındalıklarını arttırdığı görülmüştür.

Okul iklimi algısının nelerden etkilendiği de bazı araştırmacılarca çalışılmıştır. Örneğin; Shirley ve Cornell (2011: 115) tarafından yapılan bir çalışma da pozitif

okul iklimi algısı yüksek olan öğrencilerin uygun olmayan ceza yöntemlerinden kendilerini bir şekilde korudukları, ancak kendini koruyamayan ve uygun olmayan ceza yöntemleriyle karşı karşıya kalan öğrencilerin ise olumsuz bir okul iklimi algısı ile ilerlediği görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin haksızlığa uğramışlık hissi, okula ilişkin olumsuz kanılar ve olumsuz duygular geliştirmesine neden olmuştur. Benzer bir mantıkla, olumsuz okul ikliminin öğretmenlerin de haksızlığa uğramışlık hissiyle yakından alakalı olduğu bulunmuştur. Gottfredson ve diğerleri (2005: 432) yaptıkları araştırmada, olumsuz okul iklimi algısı yüksek olan öğretmenlerin, okul iklimini de olumsuz algıladığı görülmüştür. Aynı çalışmada, okul iklimi ile öğrencilerin okul düzenini bozan davranışlara yönelmeleri arasında bir bağ olup olmadığı da çalışılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin haksızlığa uğramışlık hissi kadar olmasa da, okul ikliminin öğrencilerin düzen bozucu davranışlara daha çok yeltenmesi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, olumsuz okul iklimi algısı olan çocuklar, okulda daha çok sorun çıkartma eğilimindedir.

Öte yandan, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları ve buna bağlı olarak sorunlu davranışlar sergileme olasılığının da nispeten durağan gözükmektedir. Örneğin, Wang ve diğerlerinin (2010: 283-284) Gelecek Nesil Projesi (Next Generation Project) kapsamında yapmış oldukları çalışmada, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu okul iklimi algısı olanlarda 7. ve 8. sınıfta sergiledikleri problemlili davranışları azalma olup olmadığı ve cinsiyetin okul iklimi algısı ve problemlili davranışlar gösterme oranı üzerinde belirleyici etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya göre okul iklimi algısı daha olumlu olanların, daha fazla problem davranışlar gösterme eğiliminde olduğu ve bunun da nispeten sürekli olduğu anlaşılmıştır. Başka deyişle, 6. sınıfta okul iklimi algısı daha olumlu olanlarda, problemlili davranış gösterme eğilimi 7. ve 8. sınıfta da düşmektedir. Cinsiyet değişkeninin ise algılanan okul ikliminin problemlili davranışlar gösterme oranı üzerinde belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür.

Okul iklimi üzerinde olumlu etki yapan bazı etkenler de bulunmaktadır. Örneğin Tschannen-Moran ve Hoy (1997: 334-335) tarafından yapılan çalışmada, okullarda

pozitif bir iklim oluşturmada öğretmenlerin kritik bir önemi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin öğrencilere yönelik sosyal desteğini profesyonelce sunmalarının, okul genelinde güven duygusunun hakim olmasını sağladığı ve bu durumun da okul iklimini olumlu etkilediği görülmüştür. Başka bir çalışmada ise, okullarda öğrencilere yönelik yürütülen okul iklimini etkileyebilecek bilgi verici ve farkındalık kazandırıcı psikoeğitim programlarının okul iklimini olumlu kılmada etkili olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez ve Robertson (2003: 1355-1356) şiddeti önleme projesi kapsamında yapmış oldukları çalışmada, olumlu okul ikliminin zorbalık ve cinsel taciz olaylarının azaltılmasındaki etkisi konusunda yürütmüş oldukları çalışmanın sonunda, hem öğrencilerde, hem de okul çalışanlarında zorbalık ve cinsel taciz konularında bilgilerinin arttığı, olası durumlarda ne yapmaları gerektiği konusunda bilinçlendikleri, işbirliği ve iletişimin tüm okul ve çevresi için çok önemli olduğu ve bunun okul iklimini daha da olumluya dönüştürdüğü görülmüştür. Böylece okul ikliminin hem olumsuz durumları önlediği, hem de olumsuz durumlar oluştuğunda etkili müdahalelerin yapılmasında büyük bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Benzer şekilde, Davis ve Peck'in (1992: 1) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, öğrencilerin öz saygılarını olumlu hale getirmek, okul yönetiminde daha katılımcı olmalarını sağlamak, öğrenci davranışlarını ve okul iklimini iyileştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bir eğitim öğretim yılında öğrencilerin okuldaki personele karşı tutumları, algıları, tepkileri, kendilerini ifade ediş biçimleri ve akranlarına karşı bakışları değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalarda ilk yılın sonunda veriler değerlendirilerek öğrencilerin algıladıkları okul iklimini olumlu hale getirmek için gerekli düzenlemeler yapılmış ve her okula bir psikolojik danışman gönderilmiştir. Araştırmanın sonunda özellikle başlangıçta alınan verilerde büyük oranda olumlu farklılaşmaların olduğu görülmüştür. Yani okul ikliminin olumluya çevrilebileceği ve bunun da öğrenci davranışlarını doğrudan ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Davis ve Peck 1992: 15-16).

Araştırma kapsamında ele alınacak ikinci grup çalışmalar okula bağlılık ile ilgilidir. Yapılan çalışmalara göre, okula bağlılık düzeyinin yüksek olması ile okuldaki olumlu sonuçlar arasında olumlu bir bağ vardır. Wang ve Holcombe'nin 2010 yılında ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul çevresine, okula bağlılığa ve akademik başarıya bakış açıları ve algıları ele alınmıştır. Ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin okul çevresi ile ilgili algıları doğrudan ya da dolaylı olarak akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur. Buna göre, daha yüksek bağlılık düzeyi, daha yüksek bir akademik başarı demektir. Okul çevresine ilişkin algı üzerinde de davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılığın etkisi olduğu görülmüştür. Okul ikliminin, okula bağlılık problemleri önünde koruyucu bir yeri olduğu da belirtilmiştir (Wang ve Holcombe 2010: 652).

Okulun ve eğitimin öğrencinin yaşamına hangi açılardan katkı yapacağı gösterildiğinde okula bağlılık düzeyinin arttığı görülmektedir. Örneğin, Orthner, Akos, Rose, Jones-Sanpei, Mercado ve Woolley (2010: 224) tarafından 44.297 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, kariyer planlaması derslerinin eğitim programına eklenmesinin, akademik başarıyı nasıl etkilediğine, dolayısıyla okula bağlılık ve eğitime bakış açısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda kariyer planlaması derslerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından oldukça faydalı bulunduğu, öğrencileri geleceğe dair kariyer planı yapma konusunda düşünmeye teşvik ettiği ve dersi derste öğrenmeye teşvik ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu programın, okula bağlılığı arttırdığı, okul terki riskini azalttığı, öğrencilerin eğitime bakış açısını değiştirdiği ve öğrencinin eğitime verdiği değeri arttırdığı görülmüştür (Orthner ve diğerleri 2010: 231-232). Kariyer planlamasının okula bağlılıkta etkili olduğunu Perry, Liu, Pabian (2010: 269) yapmış olduğu başka bir çalışmayla da ortaya konmuştur. Ortaokul ve liselerde öğrenim gören 285 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin kariyer planlamaları, aile kariyer desteği ve öğretmen desteğinin okula bağlılık düzeylerine etkisi ve beraberinde okul başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kariyer planlaması, öğretmen ve aile desteğinin her birinin okula bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği, öğretmen desteğinin aile desteğine göre daha fazla belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca kariyer planlaması, aile desteği ve öğretmen desteğinin okula

bağlılık düzeyini olumlu etkilediği, beraberinde okul başarı derecesini de olumlu etkilediği görülmüştür (Perry, Liu, Pabian 2010: 286-287).

Okula bağlılığı etkileyen bir diğer etken ise, sık okul değiştirmek ve aynı okulda uzunca bir süre eğitim alamamaktır. Bu durumda öğrenciler okullarına bağlılık geliştirmek için yeterince zamana sahip olamamakta ya da sık yer değiştirmeden ötürü okulu benimseme konusunda daha tereddütlü yaklaşmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre okul değişikliği yapan öğrencilerde, akademik başarı ve sınıf atmosferi algısının olumsuz yönde etkilendiği ortaya konulmuştur. Çalışmada 1003 ilkokul öğrencisinin cinsiyet, ailenin düşük ekonomik durumu, öğrencinin antisosyal olması, utangaç olması, kaç defa okul değişikliği yaptığı ve ailenin stres faktörlerinin okul algısını, sınıf iklimi algısını ve akademik başarıyı ne derece etkilediğine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okul değişikliğinin akademik başarı, okul algısı ve okul iklimi algılarının olumsuz yönde etkilendiği; öğretmen desteği ve arkadaş desteğinin bu etkiyi olumlu yöne çektiği bulunmuştur. Okul değişikliği yapan çocuklarda cinsiyet, antisosyal kişilik ve düşük ekonomik gelirin ise sınıf iklimi algısını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Arkadaşları tarafından kabul edilmenin ise akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano ve Fleming 2008: 1833).

Thaliah ve Hashim'in (2008: 496-497) yaptıkları araştırmada ise, öğretmen desteğinin sınıfa bağlılık üzerinde nasıl bir etkisi olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen desteğinin öğrencilerin sınıfa bağlılık düzeyi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Sınıfa bağlılığın ise, kişisel problemlerin büyümesinde hafifletici bir rolü olduğu belirtilmiştir. Sınıfa bağlılık ile okula bağlılık arasında da pozitif bir bağ bulunmaktadır (Thaliah ve Hashim 2008: 502).

Okula bağlılıkta ailenin de olumlu bir katkısı bulunmaktadır. Carreon, Drake ve Barton (2005: 471-472) maddi durumu yetersiz göçmen ailelerin çocuklarının okula uyum sürecindeki katkısını incelemişlerdir. Görüşme yapılanlar, çocuklarının eğitimi

ile ilgili birbirlerinden farklı tutumlar sergilemekte olan ve oldukça yoksul, 17 ebeveynden (13 anne ve 4 baba) oluşan aile üyeleridir Bu ailelerin çocuklarının okula bağlılıklarını sağlama konusuna sarf ettikleri çabanın derecesinin, çocuklarının eğitim ortamına daha kolay katılabilme konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okula bağlılıkta ailenin katkısını gösteren bir sonuçtur.

Okula bağlılıkta, kız ve erkek çocuklar açısından fark olup olmadığı ve bağlılıkta nasıl bir seyir izlendiği boylamsal bir çalışmayla sınanmıştır. Araştırma, ortaokulda öğrenim gören (6, 7, 8. sınıflar) 2902 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, erkek öğrencilerin başlangıçta kız öğrencilere göre daha düşük seviyede okula bağlı oldukları aynı zamanda erkek öğrencilerin kız öğrencilerinkine göre okula bağlılık düzeylerinde daha büyük artış olduğu belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin azalmakta olduğu bulunmuştur (Oelsner, Lippold ve Greenberg 2011: 479).

Okula ilişkin öğrenci algılarının incelendiği son değişken ise, okul yaşam kalitesi algısıdır. Okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışmalar, okul yaşam kalitesi algısının koşullarını ve okul yaşam kalitesini etkileyebileceğini göstermektedir. Bu çalışmalardan biri olan ve Shaposka (1997: 1-2) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yaşam kalitesi algısına etki edebilecek bir değişken olarak, okullarındaki işbirlikçi uygulamalar ve okuldaki sürece yönelik öğrenci katılımı inceleme konusu yapılmıştır. Yapılan araştırmaların sonucunda, okuldan yüksek düzeyde beklentinin, yüksek düzeyde katılımın, okul yaşam kalitesi algısının yüksek olmasını sağladığı, düşük katılımın ise düşük okul yaşam kalitesi algısına neden olduğu anlaşılmıştır.

Okul yaşam kalitesi algısını etkileyebilecek bir değişken olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi ele alındığında ise, kız ve erkek öğrenciler ile farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler arasında okul yaşam kalitesi algısı arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada, 2001-2003 yılları arasında Hong Kong'da 40 ilköğretim okulunun birinci ve ikinci kademesinde yer alan öğrencilerin öğrenme

deneyimi ile algıladıkları okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye bakılmıştır (Kong, 2008: 116). Araştırma sonuçlarında cinsiyet ve sınıf düzeylerine bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ve birinci kademe öğrencilerinin ikinci kademe öğrencilerine göre okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün öğrenme deneyimi üzerindeki etkisi ve okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisinin birinci kademe ikinci kademe göre daha önemli bir belirleyici olduğu görülmüştür (Kong 2008: 126-127).

Yeni araştırmalar, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının nispeten durağan olduğunu ve olumluya çevirmek için planlı, kasıtlı bir çaba içine girilmez ise benzer kalacağını göstermektedir. Bu konudaki çalışma, Malin ve Linnakyla (2010: 147) tarafından yapılmıştır. Finlandiya’da 1991 yılı Mart ayında yapılmış olan çalışma, 1995 yılı Nisan ayında tekrarlanmıştır. 1991 yılındaki çalışmaya 1123, 1995 yılındaki çalışmaya ise 1113 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okulla ilgili memnuniyet düzeylerinin iki farklı yıl içinde bir değişiklik göstermediği görülmüştür. Yani öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesinde anlamlı bir iyileşme gerçekleşmemiştir.

Okul yaşam kalitesi algısı ile ilgili ilginç bir sonuç, Jenkins (1998: xii-xiv) tarafından yapılan doktora çalışmasında ortaya konmuştur. Buna göre, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin otorite algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul yaşam kalitesi algıları (okul memnuniyeti, işbirliğine dayalı sınıf çalışmaları, öğretmene verilen tepkiler) ile otorite olan kişilere karşı olan algılar (anlamlılık, yeterlilik, etki) arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Yine, kişisel güçlerini daha fazla kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıkları okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin okul memnuniyetlerinin arttığı, öğretmenlerine karşı daha olumlu tepkiler verdikleri ve de öğrenmeye daha istekli oldukları bulunmuştur. Ancak bu sonucu, öğretmenlerin öğrenciye güven veren bir güç algısında olması, gücünü öğrenci çıkarına insiyatif alması şeklinde kullanabilmesi vb. durumlar olarak algılanmalıdır. Nitekim aynı araştırmada, öğretmenlerin güç kullanma davranışlarını ceza verme anlamında kullanmadığı ve

cezaların olması durumunda da okul yaşam kalitesi algısının düştüğü de belirtilmiştir.

2.5.Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı açısından ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise, neredeyse bütün çalışmaların son yılların ürünü olduğu görülmüştür. Yine bu araştırmalarda dikkat çeken yön okul ikliminin, neredeyse hepsinde bir şekilde zorbalık, saldırganlık ve şiddet eğilimleri gibi değişkenler açısından ya da bu değişkenlerle ilişkisi açısından ele alınmış olmasıdır. Bu araştırmalarda biri olan Doğan (2011: 27) tarafından yapılan çalışmada, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma Ankara ili, Sincan ilçesinde 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 1246 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, genel lise öğrencilerinin okul tahripçiliği ile okul iklimi algıları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, olumsuz okul iklimi algısı, okul tahripçiliği olasılığını arttırmaktadır Doğan (2011: 28-29)

Karaman'ın (2011: 81) hazırladığı yüksek lisans tezinde ise, şiddet görülen ilköğretim okullarında, öğrenci ve öğretmenlerin okul iklimi ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda şiddet görülen okullarda çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarında cinsiyetlere göre farklılık göstermediği, ancak öğrenciler açısından cinsiyete bağlı olarak bir farklılaşmanın olduğu, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre algılanan okul ikliminin daha olumlu olduğu, üst sınıfta okuyan öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettikleri görülmüştür.

Çalık ve diğerleri (2009: 563) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin son zamanlar şiddete eğilimlerinin ve zorbaca davranışların okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerinden ne kadar

etkilendiği araştırılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde üç farklı SED'den toplanan 456 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Okul İklimi Ölçeği, Prososyal Davranış Eğilimi Ölçeği, Okul Yaşamı Zorbalık Ölçeği ve Temel İhtiyaçlar Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul iklimi ile zorbalık arasında olumsuz bir ilişki olduğu, olumlu okul ikliminin zorbalık davranışlarını azalttığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, okul ikliminin olumlu olması durumunda öğrencilerin okula uyumunun artacağı ve beraberinde yabancılaşmanın azalacağı, bunun da zorbalığın önüne geçebilmek konusunda oldukça etkili olacağı şeklinde yorumlanmıştır (alık ve diğerleri 2009: 572).

Akman (2010: 87-88) tarafından yapılan, şiddet ve okul iklimi ilişkisini inceleyen başka bir çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algılarının çeşitli değişkenler açısından ilişkisine bakılmıştır. 734 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda okul ikliminin güvenlik ve düzenlilik boyutu ile şiddet ölçeğinin fiziksel şiddet ve öfke boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldız ve Sümer (2010: 165-167) yaptıkları araştırmada saldırgan davranışları yordamada cinsiyet, yaş, çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısının rolünü araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında okul iklimi ile ilgili olarak, saldırgan davranış ve okul iklimi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra çevresel güvenlik algısı ile okul iklimi algısı arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine, okul iklimi ile ilgili olumlu algıları olan ergenlerin daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri bulunmuştur. Bu çalışmada okul iklimi algısının, araştırmaya katılanların saldırgan davranışlarını yordayan en güçlü değişken olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci değişkeni olan okula bağlılık ile ilgili çalışmalarda ise nispeten şiddet konusunun daha az ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Mengi'nin (2011: 75) yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik algılarının okula bağlılıkla ilişkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre sosyal destek, özyeterlik inancı ve okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerinkine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka çalışma da, Arastaman'ın 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara'da kamu liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı ve okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmadır. Araştırmada okula bağlılığı azaltan etkenleri araştırılmıştır ve okul bağlılığını azaltan nedenler alt boyutunda öğretmenden, programdan, öğrenciden ve okul ortamından kaynaklanan ve okul yönetiminden kaynaklanan nedenler olmak üzere dört başlığa yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerde okula bağlılığı azaltan nedenler boyutunda öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okula bağlılığı azaltan nedenlere ilişkin en önemli ifade olarak öğrencilerin okulda mutlu olmaması ifadesi belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılık durumunun daha yüksek olduğu ve annenin eğitim durumu ile ailenin gelir durumu arttıkça öğrencinin okula bağlılık düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Arastaman 2006: 92).

Ünal ve Çukur (2009: 813) ise okula bağlılık ile ilgili olarak yaptıkları bir çalışmada, arkadaş grubunun ve okula olan bağlılığın gençlerin şiddet algısına ve şiddet davranışlarına etkisine bakmıştır. Araştırma İzmir ilinde 1958 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okula bağlılığın arkadaş seçimi ve şiddet tutumları üzerinde etkili olduğu, okula bağlılığın yüksek olması durumunun şiddet tutumu üzerinde azaltıcı ve kötü arkadaş seçiminden uzaklaştırıcı bir etkisi olduğu yönünde bir görüş belirtilmiştir. Aynı çalışmada, cinsiyet değişkeninin, okula bağlılığın arkadaş seçimi ve şiddet tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir (Ünal ve Çukur 2009: 821).

Can (2008: 77-79) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini cinsiyet, yaş, ailenin parçalanmış aile ya da beraber olması, öğrencinin devlet ya da özel okula devam etmesi değişkenlerine göre farklılaşp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre okula bağlılık toplam puanlarının daha yüksek çıktığı yani cinsiyet değişkeninin okula bağlılık düzeyinde anlamlı farklılıklar yarattığı görülmüştür. Ancak diğer üç değişkenin yani, yaş, ailenin parçalanmış ya da tam aile olması, devlet ya da özel okula devam etme durumuna göre okula bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Bir başka çalışma ise, Kızılay (2008: 178-179) tarafından, ortaokul öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesine yer verilmiştir. Çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin olumsuz tavır ve tutumlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, okulun fiziki yapısının öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini etkilemediği düşüncesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Balkıs ve diğerlerinin (2005: 93-94) yaptıkları araştırmada ise, ortaokul öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu, özyeterlik inançları, şiddete yönelik inançlar, medya ve arkadaş grubu ile olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışmadan çıkan sonuçlara bakıldığında ve sadece okula bağlılık boyutu ele alındığında, okula bağlılık duygusu düşük olan öğrencilerin şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, şiddet eğilimi yüksek olan öğrencilerin kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılamadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın son değişken ise okul yaşam kalitesi algısıdır. Demir ve diğerlerinin (2012: 11) yaptıkları araştırmada Kars il merkezinde genel ve meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet faktörünün, okul yaşam kalitesi algısı üzerinde sadece sosyal etkinlikler alt boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğu bulunmuştur. Bununla birlikte okul yaşam kalitesi algısının alt boyutları olarak öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler boyutunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Okul türü değişkeninin ise okul yaşam kalitesi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir. Sınıf seviyesi değişkenine bakıldığında, okul yaşam kalitesi algısı üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada sınıf seviyesi arttıkça algılanan okul yaşam kalitesi düzeyinin de yükseldiği belirtilmiştir.

İlmen (2010: 57) tarafından yapılan okul yaşam kalitesi algısı çalışmasında, farklı okullardaki öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve akademik başarılarındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Van ilinde tabakalı örnekleme yöntemiyle, ilköğretim okulları 7. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre algıladıkları okul yaşam kalitesinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Algılanan okul yaşam kalitesi alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre arttığı belirtilmiştir. Bununla birlikte okullarda Seviye Belirleme Sınavı'ndan alınan genel sonuçlar yükseldikçe, o okuldaki öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesi daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları okul yaşam kalitesi sonuçlarına bakıldığında, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışanların, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışanlara göre daha yüksek puanlar aldığı yani algılanan okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu görülmüştür (İlmen 2010: 89-92).

Bilgiç (2009: 80) yüksek lisans tezinde algılanan okul yaşam kalitesinin arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Adana ili Merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında okul yaşam kalitesi ile arkadaşlara bağlılık ve de empatik sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir bağ olduğu görülmüştür. İnal (2009: i) tarafından yapılan başka bir okul yaşam kalitesi algısı çalışmasında ise; Adana ilinde bulunan YİBO'larda öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının ortanın biraz üzerinde olduğu bulunmuştur.

Durmaz (2008: 68-69) yüksek lisans tezinde liselerdeki okul yaşam kalitesini incelemiştir. Araştırma Kırklareli'ndeki liselerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde

yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında okul yaşam kalitesi algısının anadolu lisesi öğrencilerinde, genel lise öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde okul yaşam kalitesi algısına sahip olduğu, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyinin okul yaşam kalitesi algısında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yılmaz (2005: 2-3) yaptığı çalışmada ise, devlet okulları ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin görüşleri belirlemeyi ve aralarında bir fark olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada Okul Yaşam Niteliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ile özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin görüşlerinde fark olduğu, ancak alt boyutlardan yalnızca 'okulla tatmin olma' alt boyutunda farklılık olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Aydın ilinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılı II. dönem öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılık düzeyleri ve okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2011: 81). Araştırma ayrıca, söz konusu değişkenleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre bir tanımlamayı içerdiği için de betimsel bir yöntemdir.

3.2.Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılı, II. dönem Aydın ili Merkez ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Aydın İli Merkez ilçesindeki okullardan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulları belirlemek için, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Araştırma ve Geliştirme Birim'nden (ARGE) bilgi alınmış ve üç farklı sosyo-ekonomik düzeyden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle üç okul seçilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olmak üzere belirlenen üç okuldan, 6, 7 ve 8. sınıflardan rastlantısal olarak ikişer sınıf seçilmiştir. Araştırmanın örnekleminde, 295 kız ve 273 erkek öğrenci olmak üzere, toplam 568 öğrenci yer almıştır. Araştırma örneklemini oluşturan okullar, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına göre sayısal dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Devam Ettikleri Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

SED	Okul Adı	Cinsiyet	Sınıf 6		Sınıf 7		Sınıf 8	
			n	%	n	%	n	%
1 (Alt)	Okul 1	Kız	31	5,46	18	3,17	46	8,1
		Erkek	25	4,4	16	2,82	42	7,4
2(Orta)	Okul 2	Kız	32	5,63	29	5,11	32	5,63
		Erkek	18	3,17	40	7,04	32	5,63
3 (Üst)	Okul 3	Kız	49	8,63	34	5,99	24	4,23
		Erkek	38	6,69	35	6,16	27	4,75
Toplam			193	33,98	172	30,28	203	35,74

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Çalık ve Kurt (2010: 173) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, Can (2008: 31-32) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan Okula Bağlılık Ölçeği ve Sarı (2007: 137) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam edilen okulun sorulduğu, kısa bir kişisel bilgi formu da bulunmaktadır.

3.3.1. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

Araştırmada Çalık ve Kurt'un (2010: 173) geliştirmiş olduğu Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 'Destekleyici öğretmen davranışları', 'Başarı odaklılık', 'Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi' alt boyutları yer almaktadır. Bu üç boyutlu yapının geçerliliğinin test edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından yapı geçerliğine bakılmış ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Her bir faktör ayrı ayrı DFA yapıldıktan sonra üç boyuttan oluşan tüm ölçeğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 703.51$ (sd=203, $p < .001$), $(\chi^2/sd) = 3,47$ GFI=.88, RMSEA=.072, CFI=.94 ve AGFI= .85. Tüm modele ilişkin değerlerinin iyi uyum değerleri ortaya çıkardığı ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu araştırmacı tarafından görülmüştür. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayılarının tüm maddeler için .30'dan yüksek olduğu ve

tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmüştür. (Çalık ve Kurt 2010: 175).

Okul İklimi Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliğini test etmek için araştırmacı tarafından madde kovaryanslarına dayanan yöntemlerden cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayılar destekleyici öğretmen davranışları faktörü için .79, başarı odaklılık faktörü için .77, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi faktörü için .85 ve ölçeğin bütünü için ise .81 olarak bulunmuştur. Her bir boyuta ilişkin madde toplam korelasyonları .33 ile .67 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçekte 15 olumlu, 7 olumsuz madde (13, 14, 16, 18, 19, 21 ve 22. maddeler) olmak üzere toplam 22 madde bulunmaktadır (Çalık ve Kurt 2010: 177).

3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Araştırmada Cernkovich ve Giordano (1992: 261) tarafından geliştirilmiş olan 'School Bonding Scale' ölçeğinin, Can (2008: 35) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 'Okula Bağlılık Ölçeği' formu kullanılmıştır. Ölçekte 'Okula bağlanma', 'Öğretmene bağlanma', 'Okul sorumluluğu', 'Okul aktivitelerine katılma', 'Aile iletişimi', 'Algılanan fırsatlar' alt boyutları yer almaktadır. OBÖ 24 maddeden oluşan beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ancak okul aktivitelerine katılma alt boyutundaki maddeler için öğrencilerden katıldıkları gün sayılarını belirten kategorilerden birini seçmeleri istenmektedir. Bu maddeler de beşli olarak derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" şeklinde yanıtlandığında 5 puanla değerlendirilirken, "Hiç Katılmıyorum" yanıtı 1 puanla değerlendirilmektedir. Ortada bulunan yanıtlar ise 4, 3 ve 2 puanlarına karşılık gelmektedir. Negatif ifade içeren 1, 2, 5, 8, 9 ve 10. maddeler ise ters olarak puanlanmaktadır (Can 2008: 34).

Araştırmacı, kapsam geçerliliği çalışması için uzman görüşüne başvurmuş ve ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapmıştır. Sonrasında kovaryans matrisi hazırlayarak LISREL 8.8 programını kullanmış ve

sonucunda elde ettiği uyum iyiliği değerlerini Normed Fit Index (NFI)=0,80, Comparative Fit Index (CFI)= 0,86 ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)=0,076 şeklinde elde etmiştir. OBÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi aşamasında araştırmacı, alt boyutları tek tek McDonald Omega güvenirlik katsayılarını hesaplamıştır. Araştırmacı yaptığı hesaplamalar sonucunda .50'nin altında kalan alt ölçekleri güvenirlikleri yeterli görülmediği için çıkarmış ve SBS'nin uyarlama çalışmasını tamamlamıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen OBÖ, 24 madde ve altı faktörden oluşmaktadır (Can 2008: 36-42).

3. 3. 3. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ)

Araştırmada okul yaşam kalitesi algı düzeyini belirlemek amacıyla Sarı (2007: 158-158) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 30 maddeden oluşan beşli likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte 'Okula yönelik duygular', 'Okul yönetimi', 'Öğretmen-Öğrenci iletişimi', 'Öğrenci-Öğrenci iletişimi', 'Statü' ve 'Sosyal etkinlikler' alt boyutları yer almaktadır. Ölçekte 17 olumlu (1, 2, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27 ve 30. maddeler), 13 tane de olumsuz (3, 4, 5, 7, 10, 11, 16, 17, 19, 22, 23, 28, 29. maddeler) madde bulunmaktadır. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Ancak gerek alt ölçeklerin, gerekse ölçek toplam puanı için her boyut kapsadığı madde sayısına bölünerek, elde edilen puanlar 1-5 ölçeğine çevrilmiştir (Sarı 2007: 140-141). OYKÖ'nün güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı her bir alt boyut için iki defa hesaplandığı belirtilmiştir. Araştırmacı ilk hesaplanmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86, ikinci hesaplamada ise .81 bulmuştur (Sarı 2007, 144).

Araştırmacı ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında ölçekte yer alan alt boyutları ölçen farklı bir Türkçe ölçek olmadığı için OYKÖ'nün alt boyutlarıyla benzerlik gösteren farklı alt ölçeklerin korelasyonuna bakmıştır. Bakılan ölçeklerden Okul Yaşam Niteliği Anketi'ndeki alt boyutların öğrencilerin OYKÖ'den elde ettikleri toplam puanlarla korelasyonu sırayla .40, .44 değerinde ve .01 düzeyinde anlamlı olduğunu görmüştür. Okul Anketi'ndeki alt boyutların öğrencilerin

OYKÖ'den elde ettikleri puanlarla korelasyonu sırayla .50 ve .71 değerinde ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu sonucunu elde etmiştir (Sarı 2007: 148-149).

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu öğrencilerin devam ettikleri okul adı, cinsiyet ve sınıf seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3. 4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, öncelikle belirlenen okullarda ölçeklerin uygulanabilmesi için Aydın Valiliği'nden gerekli izin alınmış (Ek E) ve ilgili okullardaki idarecilerle ön görüşme yapılarak, ölçekler belirlenen gün ve saatte uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere, sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeleri, verdikleri cevapların kişisel değerlendirmeye alınmayacağı ve gizli tutulacağı, isim yazmamaları konusunda gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Okul İklimi Ölçeği, Okula Bağlılık Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeklerinin uygulanması yaklaşık bir ders saati 40-45 dk. sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler incelenmiş, bağımsız gruplar *t*-testi, tek yönlü varyans analizi, çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ele alınan bağımsız değişkenlere göre, okul iklimi algıları, okula bağlılık düzeyleri ve okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler için *t*-testi, ilişkisiz iki örneklem arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmak amacıyla kullanıldığından; cinsiyet

değişkeninde bu teknik kullanılmıştır. Ancak okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenlerinde, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığına bakılacağı için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk 2007: 39). Araştırmada okul iklimi algısının, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesinde ise çoklu korelasyon analizi uygulanmıştır. Çoklu korelasyon analizi, bir değişkenin iki ya da daha çok değişken ile olan ilişkisini bulmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk 2007: 34). Ayrıca, bu araştırmada Okul İklimi Ölçeği Puanları bağımlı değişken, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Puanları ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinde okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algılarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyete Göre Farklaşp Farklaşmadığına Dair Bulgular:

Araştırmada ilk olarak, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı açısından cinsiyete bağlı bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin söz konusu değişkenlere ilişkin almış oldukları ortalama puanlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin, Cinsiyete Göre, Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin, *t*-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	<i>n</i>	Ort	Ss	<i>T</i>
<i>Okul İklimi</i>	Kız	295	81,74	13,71	2,933
	Erkek	273	78,39	13,52	
<i>Okula Bağlılık</i>	Kız	295	57,91	6,97	3,904
	Erkek	273	60,54	6,05	
<i>Okul Yaşam Kalitesi</i>	Kız	295	97,66	13,46	0,513
	Erkek	273	97,01	13,83	

* $p < .05$, ** $p < .001$

Okul iklimi algısı puanları kız öğrenciler için ortalama $\bar{x} = 81,74$ ve erkek öğrenciler için $\bar{x} = 78,39$ ’dur. Bu ortalamalara bağlı olarak yapılan *t*-testi sonuçları, kız öğrencilerin okul iklimi algılarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ve

aradaki farkın istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermiştir ($t= .003, p<0.05$). Diğer bir değişle, kız öğrencilerin okul iklimi algısı, erkek öğrencilerden daha yüksektir ve bu fark anlamlıdır.

Kız ve erkek öğrencilerin okula bağlılık puanları da karşılaştırılmıştır. Kız öğrencilerin okula bağlılık puanları ortalaması $\bar{x}= 57,91$, erkek öğrencilerin $\bar{x}= 60,54$ 'tür. Okula bağlılık puanı açısından erkek öğrenciler daha yüksek puan almıştır ve bu fark .001 düzeyinde anlamlıdır ($t= .000, p<0.001$). Bu sonuçlardan erkek öğrencilerin okullarına daha yüksek bir bağlılık duygusu taşıdığı anlaşılmaktadır.

Son olarak, cinsiyet açısından okul yaşam kalitesi algısında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Söz konusu değerlendirme sonucunda, kız ($\bar{x}= 97,66$) ve erkek ($\bar{x}= 97,01$) öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t= .608, p<0.05$).

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Bulgular:

Araştırmada ikinci soru, söz konusu değişkenler açısından sınıf düzeylerine bağlı bir farklılaşma olup olmadığıdır. Sınıf düzeyine göre yapılan değerlendirmeye göre öğrencilerin, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

	Okul İklimi			Okula Bağlılık			Okul Yaşam Kalitesi		
	<i>n</i>	\bar{X}	Ss.	<i>n</i>	\bar{X}	Ss.	<i>n</i>	\bar{X}	Ss.
6.sınıf	193	86,33	13,76	193	59,57	7,61	193	96,7	14,01
7. sınıf	172	77,7	11,92	172	59,39	8,01	172	98,92	14,17
8. sınıf	203	76,29	13,71	203	58,61	8,71	203	99,63	16,9
Toplam	568	80,13	13,71	568	59,17	8,14	568	97,34	15,16

Tablo 3'te görüldüğü üzere 6. sınıf öğrencilerin okul iklimi puanları ortalaması $\bar{x}=86,33$, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}=77,70$ ve 8. sınıf ortalaması $\bar{x}=76,29$ 'dur. Buna göre, 6. sınıf okul iklimi algısı puanları en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin en düşük ve 7. sınıf öğrencilerinin ikisinin arasında bir puan aldığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre almış oldukları okul iklimi puanları açısından yapılan, ANOVA testi sonucuna göre, sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. [$F_{(2,567)}=33,981, p>.05$]. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc Test olarak Scheffe Testi tercih edilmiş ve 6. sınıfların okul iklimi algısının hem 7. sınıflardan, hem de 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. 7. ve 8. sınıflar açısından, okul iklimi puanına göre anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin, Sınıf Seviyelerine Göre Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		P	Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F		
Okul İklimi						
Gruplararası	11439,592	2	5719,796	33,981	000**	6>7
Gruplariçi	95103,149	567	168,324			6>8
Toplam	37527,822					
Okula Bağlılık						
Gruplararası	103,673	2	51,836	,783	,458	
Gruplariçi	37424,149	567	66,237			
Okul Yaşam Kalitesi						
Gruplararası	620,768	2	305,384	,1,330	,265	-
Gruplariçi	129719,2	567	229,591			
Toplam	130329,9					

* p<.05, **p<.001

Okula bağlılık puanları açısından ise, sınıf düzeyine bağlı olarak şu ortalamalar elde edilmiştir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık puanı, $\bar{x}= 59,57$, 7. sınıfların $\bar{x}= 59,39$ ve 8. sınıfların $\bar{x}= 58,61$ 'dir. ANOVA sonuçlarına göre, okula bağlılık puanları açısından, anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F_{(2,567)} = .783$, $p>.05$].

Araştırma kapsamında, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları da sınıf seviyesine göre değerlendirilmiştir. Buna göre, 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}= 96,7$, 7. sınıf öğrencilerinin $\bar{x}= 98,92$ ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x}= 99,63$ 'tür. Okul yaşam kalitesi puanları açısından sınıf seviyelerine göre giderek yükselen bir puan grafiği olsa da, bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir [$F_{(2,567)} = .265$, $p>.05$].

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Dair Bulgular:

Araştırma kapsamında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (alt-orta-üst) okullardaki öğrencilerin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algıları açısından fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardaki öğrencilerin, okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı Puanlarının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

SED	Okul İklimi			Okula Bağlılık			Okul Yaşam Kalitesi		
	n	\bar{X}	Ss.	n	\bar{X}	Ss.	n	\bar{X}	Ss.
1.Okul-Alt	193	73,43	10,69	193	58,78	8,01	193	96,13	15,12
2.Okul-Orta	172	84,62	13,74	172	58,45	7,5	172	96,98	14,78
3.Okul-Üst	203	81,93	13,87	203	60,16	8,71	203	99,56	15,3
Toplam	568	80,13	13,71	568	59,17	8,14	568	97,34	15,12

Tablo 5'te görüldüğü üzere farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerin almış olduğu okul iklimi puanı şöyledir: Alt SED'deki öğrencilerin devam ettiği okulda, okul iklimi puanları ortalaması $\bar{x}= 73,43$, orta SED'deki öğrencilerin ortalaması $\bar{x}= 84,62$ ve üst SED'deki öğrencilerin ortalaması $\bar{x}= 81,93$ 'tür. Buna göre en yüksek okul iklimi algısı orta SED'deki okulda, en düşük okul iklimi algısı ise alt SED'deki okuldadır. Nitekim, farklı SED'lerden ailelerin çocuklarının aldığı puanlar açısından anlamlı bir fark olup olmadığının araştırıldığı değerlendirmede, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar tablo 6 'da verilmiştir [$F_{(2,567)} = 37,047, p>.05$]. Farkın kaynağının Postc Hoc testlerden Scheffe ile değerlendirilmesi sonucunda ise, 1. okul ile hem 2. okul, hem de 3. okul arasında

anlamli fark olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı, orta ve st SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin algılarından daha düşüktür.

Tablo 6. Ortaokul ğrencilerinin, Faklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullara Göre, Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısına İlişkin, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Okul İklimi						
Gruplararası	12352,18	2	10117,39	37,047	000**	1 < 2
Gruplarıçi	94190,743	567	166,709			1 < 3
Toplam	196542,9					
Okula Bağlılık						
Gruplararası	323,699	2	161,849	2,458	0,087	-
Gruplarıçi	37204,123	567	65,848			
Toplam	37527,822					
Okul Yaşam Kalitesi						
Gruplararası	1911,399	2	955,699	4,205	,015*	
Gruplarıçi	1284181,5	567	227,289			1 < 3
Toplam	130329,9					

* $p < .05$, ** $p < .001$

Faklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre, okula bağlılık puanları açısından bir farklılık olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Tablo 6'da da görüldüğü üzere, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul bağlılık puanları ortalaması $\bar{x} = 58,78$, orta SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = 58,45$ ve st SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = 60,16$ 'dır. ANOVA sonuçlarının göre grupların okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(2,567)} = 2,458$, $p > .05$].

Son olarak, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin almış olduğu okul yaşam kalitesi algısı puanları açısından bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü üzere, alt SED'deki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, okul yaşam kalitesi algısı puanları ortalaması $\bar{x}= 96,13$, orta SED'deki öğrencilerin ortalaması $\bar{x}= 96,98$ ve üst SED'deki öğrencilerin ortalaması $\bar{x}= 99,56$ 'dır. SED'e göre giderek yükselen bir puan söz konusudur. ANOVA sonuçların göre grupların okula bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır [$F_{(2,567)} =4,205, p>.05$]. Farkın kaynağı bulmak için, Post Hoc testlerden Scheffe testi uygulanmış ve 1. okul ile 3. okul arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı, üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin algularından daha düşüktür.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına Dair Bulgular:

Bu araştırmanın son amacı, ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla, okul iklimi puanları ile okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi ile Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısı Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile İncelenmesi

Değişken	Okul İklimi	Okula Bağlılık	Okul Yaşam Kalitesi
Okul iklimi	1		
Okula Bağlılık	.11*	1	
Okul Yaşam Kalitesi Algısı	.15**	.28**	1

* $p < .05$, ** $p < .001$

Yapılan analiz sonuçlarına göre, okul iklimi ile okul bağlılık ($r = .11$, $p < .001$), arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre olumlu okul iklimi algısı, daha güçlü bir bağlılık hissi demektir. İkinci olarak, okula bağlılık ile okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin niteliği de incelenmiştir. Sonuçlar, okul iklimi algısı ile okula bağlılık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r = .15$, $p < .001$). Yine okula bağlılık ile okul yaşam kalitesi algısı arasında, orta düzeyde ancak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir ($r = .28$, $p < .001$). İlişkilerin gücü genel olarak düşük ya da orta derecededir. Ayrıca bütün değişkenlerin (okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi) kendi aralarında istatistiksel açıdan $.001$ anlamlılık düzeyinde, anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısının cinsiyet, sınıf düzeyi ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okul değişkenleriyle incelenmesi ve her üç ölçek sonuçlarının kendi aralarındaki bağın incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların, mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

5.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, cinsiyete göre okul iklimi algısı incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, cinsiyet değişkeninin okul iklimi algısında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okul iklimi algılarının, erkek öğrencilerin okul iklimi algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Özdemir ve diğerlerinin (2010: 212) yaptıkları araştırmada ve Karaman'ın (2011: 81) hazırladığı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algıladıkları okul ikliminin daha yüksek olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Wang ve diğerleri (2010: 283-284) çalışmasında algılanan okul iklimi düzeyinin, problemleri davranışlar gösterme düzeyi üzerinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin kızlara göre daha fazla problem davranışlar sergilediği ancak, daha az problem davranışın daha yüksek düzeyde okul iklimi algısı getirdiği, bunun sonucunda kız öğrencilerin okul iklimi algısının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin yaş itibarıyla ergenlik döneminin ilk yıllarını yaşıyor olmaları (Rehber ve Atıcı 2009: 339), pek çok değişikliğin ve zorlukların meydana geldiği bu dönem (Gül ve Güneş, 2009) özelliklerinin okul yaşamına yansımalarına

neden olmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul içi aktivitelere katılmada daha istekli oldukları görülmekte ve bununla birlikte, erkek öğrencilere göre okul nüfusu, okulun fiziki yapısı ve okulu oluşturan tüm unsurların yarattığı psikolojik yapıdan daha fazla etkilendikleri, okulu daha fazla benimsedikleri, okuldaki olumlu durumlar ve fırsatları daha çok fark ettikleri, beraberinde de okul iklimi algısının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlarda bulunduğu, daha fazla şiddete maruz kaldıkları, daha fazla saldırgan davranış sergiledikleri belirtilmiştir (Çınkır ve Kepenekçi 2003: 251). Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okullarında öğrenme ortamını daha güvenli buldukları, daha güvenli bir akran etkileşimine girdikleri belirtilmiştir (Özdemir ve diğerleri 2010: 221). Balkıs ve diğerleri (2005: 93) farklı sosyalleşme süreçlerinin etkisiyle, erkek öğrencilerin bu yaş grubunda kız öğrencilere göre daha fazla şiddete eğilimli olmasına yol açtığını, bu durumun da okula ilişkin olumlu duyguları negatif yönde etkilediğini belirtmiştir.

Toplumumuzda yetiştirilme tarzına bağlı olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha empatik olduğu, erkek öğrencilerin ise duygularını rahatlıkla ifade edemediği görülmektedir. Bu durum da kızların daha uyumlu, daha anlayışlı olmasını ve empatik eğilimlerinin daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Rehber ve Atıcı 2009: 339-340). Ayrıca kızlar ergenlik dönemine erkeklerden daha önce girmekte ve beynin yapısal olgunlaşması kızlarda daha önce başlamaktadır. Bu durum da olumsuz dış etkenlerden etkilenme düzeyi üzerinde belirleyicidir (Çelik, Ayşegül ve Avcı 2008: 44). Böylece bu açıklamalar ışığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha düşük seviyede okul iklimi algısına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, cinsiyete göre okula bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, cinsiyetin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür.

Arastaman'ın (2006: 92) yüksek lisans tezinde de cinsiyet faktörünün okula bağlılık düzeyinde belirleyici olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Can'ın (2008: 90) hazırladığı yüksek lisans tezinde de cinsiyetin okula bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüş, çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Oelsner ve diğerlerinin (2011: 479) çalışmasında erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha düşük seviyede olduğu, ancak erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha fazla artış olduğu bulunmuştur. Wang, Willett ve Eccles (2011: 476) ise yaptıkları çalışmada okula bağlılık düzeyinin kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mengi'nin (2011: 75) hazırladığı yüksek lisans tezinde ve Özdemir ve Kalaycı'nın (2013: 2132) çalışmasında da kız öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Genel anlamda cinsiyet faktörünün, okula bağlılık üzerinde belirleyici bir rolü olduğu görülmektedir.

Arastaman (2009: 103) okula bağlılığı, okuldaki etkinliklerde yer alacak katılımcı davranışlar sergilemesi durumudur, şeklinde tanımlamıştır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre okulda özellikle spor aktiviteleri, ders saati dışında düzenlenen etkinliklere katılma konusunda daha isteklidirler. Kız öğrencilerin sosyo-kültürel nedenlerden dolayı erkek öğrencilere göre daha az dışa dönük olması ve sporla daha az ilgilenmeleri (Şişko ve Demirhan 2002: 209), erkek öğrencilerin ise daha çok dışarıya yönelmeleri, arkadaşlarıyla dışarıda zaman geçirme isteğinde oldukları görülür. Şişko ve Demirhan (2002: 208) beden eğitimi ve spor derslerinin öğrencilerin hareket gereksinimlerinin karşılanması ve zihinsel rahatlama ortamı sunması açısından ve derslerin eğlenceli geçmesi, diğer ders ortamlarına karşı daha

özgür hareket edilebilmesi, öğrencilerin fiziksel olarak yeni beceriler kazanmalarını sağlaması yönünden öğrencilerin bu derslere karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha yüksek olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Bu durumda da okullarda yer verilen ders dışı etkinliklerin, özellikle spor aktivitelerinin çeşitliliği arttıkça erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kız öğrencilerinkine göre daha yüksek olması yönünde açıklayıcı olabilir.

Okulda karşılaşılan problemlerle başedebilme becerisinin okula bağlılık üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Kültürel değerler ve beklenen sosyalleşme süreci neticesinde karşılaşılan bu problemlere çözüm bulma konusunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla problem çözücü olduğu görülmüştür (Korkut 2002: 179). Erkeklerin kızlara göre toplumun değerleri doğrultusunda daha özgür bir yaşam sürdürmesi, kızların ise üzerlerinde yaşadığı çevre ve aile etkisini daha fazla hissetmesi, kızların daha kaygılı bireyler olmasına yol açmaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın 2007: 295). Bu noktada okulla ilgili katılımcı davranışlar sergileme durumu da doğrudan olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca, Caraway ve diğerleri (2003: 418) okula bağlılık üzerindeki dış kaynaklı değişkenlerin akran ilişkisi ve aile desteği vb. olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak erkek çocukların daha fazla problem çözme becerisine sahip olması ve bu çocuklarda 6, 7 ve 8. sınıf yaş aralığında akran desteğinin belirgin bir şekilde görülmesi okula bağlılık düzeyinin de kız öğrencilere göre daha yüksek olması yönünde açıklayıcı olabilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin, cinsiyete göre okul yaşam kalitesi algısı incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Bilgiç'in (2009: 79) çalışmasında da okul yaşam kalitesi ölçeği sonuçları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar getirmemiştir. Aynı şekilde çıkan bu sonuç Durmaz'ın (2008: 68) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Ancak, Verkuyten ve Thijs'in (2002: 223) yaptığı çalışmada ve Kong'un (2008: 126) araştırmasında kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Başka bir çalışma olan Durmaz'ın (2008: 68) yüksek lisans tezinde de kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca İnal'ın (2009: 135) hazırladığı yüksek lisans tezinde de kız öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesinin, erkek öğrencilerinkine göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir. Demir ve diğerleri (2012: 25) yaptıkları araştırmada da kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının, erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Verkuyten ve Thijs'e (2002: 224) göre kız öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine daha fazla önem vermesi, erkek öğrencilerin daha çok kendi bağımsızlıklarını ilan etme çabasıyla ilgilenmeleri ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sınıf içinde arkadaşlarıyla daha fazla sorun yaşaması nedeniyle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul yaşam kalitesi algısı daha yüksek çıkmıştır.

Sarı (2007: 361) okul yaşam kalitesi algısında, öğrencilerin, diğer öğrenci arkadaşları ve öğretmenleri ile arasındaki ilişki durumu, değer algısı, başarı algısı, okulda sosyal gelişimin de önemsenme durumu, sosyal etkinliklere yer verilmesi gibi unsurların çok önemli ve belirleyici olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmada da cinsiyet faktörünün yukarıda belirtilen okul yaşam kalitesi algısı üzerinde olumlu ve belirleyici olan unsurların algılanmasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşamlarında yer alan bu unsurlardan algıladıklarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür.

5.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Sınıf Seviyesi Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının sınıf düzeyine göre olan durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu

görülmüştür. 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi ölçeği puanlarına bakıldığında, 6. sınıftaki öğrencilerin puanları en yüksek, 8. sınıftaki öğrencilerin puanları ise en düşük olduğu görülmektedir. Karaman'ın (2011: 82-83) yüksek lisans tezinde Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği kullanılmış ve yaptığı çalışmada, okul ikliminin güvende hissetme alt boyutunun dışında kalan diğer boyutlarda, alt sınıflarda okuyan öğrencilerin okul iklimi algılarının üst sınıflara göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında ortaokul öğrencilerinde sınıf seviyesi küçüldükçe okul iklimi algılarında anlamlı bir artma vardır, denilebilir.

Özdemir ve diğerleri (2010: 220) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemişler ve çalışmada okul ikliminin alt boyutu olan 'başarı odaklılık' boyutunun sınıf seviyesi ile negatif ilişkili olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça başarı odaklılık puanlarının azalmakta olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle okul iklimi algısı ortaokul öğrencilerinde sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir denilebilir. Bu sonuç da araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir, denilebilir. Çıkan bu sonucun nedeni olarak da, ortaokul öğrencilerinin 8. sınıf sonunda girdikleri Seviye Belirleme Sınavı gösterilebilir. Bu sınav nedeniyle öğrencilerin hissettikleri sınav baskısı 8. sınıfta, 6 ve 7. sınıftakine göre daha fazladır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerin ergenlik çağı başına denk gelmelerinden dolayı, bu dönem onlar için daha kritik bir dönem olmaktadır (Özdemir ve diğerleri 2010: 221).

Wang ve diğerlerinin (2010: 274) yaptıkları çalışmada 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden okul iklimi algısı daha olumlu olanların 7. ve 8. sınıfta problemleri davranışlar gösterme eğiliminin daha az olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında ergenlik döneminin getirdiği davranışsal ve ruhsal değişimlerin öğrencilerin okulda sergiledikleri tutumu doğrudan etkilediği ve okulda disipline edilmeye çalışılan davranışlarda sivrilerle ortaya çıkan istenmeyen davranışlarda kendini gösterdiği söylenebilir. Yani ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemi etkilerinin okulda istenmeyen davranışlarla kendini göstermesi hemen hemen kaçınılmaz bir durum olduğu bu sebeple de sınıf seviyesi arttıkça okul iklimi algısı

düzeyinde azalma olması beklenen bir durumdur. Yine bu sebeple okul iklimi algısı küçük sınıflarda ne kadar olumlu kılınırsa, ilerleyen sınıflarda olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşılma olasılığı da o derece azalacaktır. Ayrıca yaşça büyük olan öğrencilerin şiddete başvurma sıklığı, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu durumun da okula bağlılık düzeyinin azalmasına yol açtığı belirtilmiştir (Balkıs ve diğerleri 2005: 93-94). Ergenler kendilerinden daha küçük yaşta olan çocuklara oranla çetelere ve çete faaliyetlerine daha sık katılmakta ve bu durum da ergenlerin şiddete maruz kalma ihtimalini arttırmaktadır (Gül ve Güneş 2009: 81). Bu bağlamda yaşın artmasıyla birlikte sınıf seviyesinin de arttığı düşünüldüğünde okulla ilgili olumlu duygular geliştirme durumu da azalmaktadır, denilebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Can'ın (2008: 78) yüksek lisans tezinde yaş faktörü ile okula bağlılık ele alınmış ve yaş değişkeninin okula bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Yaş ile sınıf düzeyi arasında paralellik olması sebebiyle okul bağlılığın sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması sonucunu, Can'ın (2008:7 8) tezindeki sonucu destekler niteliktedir denilebilir. Ayrıca Caraway ve diğerlerinin (2003: 423) çalışmasında da benzer şekilde yaş faktörünün okula bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Bunun aksine Wang ve diğerlerinin (2010: 274) yaptığı çalışmada ise, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Perry ve diğerlerinin (2010: 286) çalışmasında da ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre okula bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak, bunun anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Oelsner ve diğerlerinin (2011: 479) çalışma sonucunda ortaokulda öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde azalma olduğu bulunmuştur. Yani Oelsner ve diğerlerinin çalışmasında, sınıf seviyesi arttıkça okula bağlılık düzeyinde azalma görülmüştür, denilebilir. Özdemir ve Kalaycı'nın (2013: 2132) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmasında da alt

sınıflardan üst sınıflara geçişle birlikte okula bağlılık düzeylerinde dereceli olarak bir azalma eğilimi olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada yaş itibarıyla benzer gelişim dönemlerine sahip öğrenciler üzerinde çalışma yapılmıştır. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014: 133) benzer gelişim dönemlerine sahip öğrencilerin kendileri arasında daha uyumlu davranış sergileyebileceğini, okullarına karşı daha fazla bağlılık duygusu geliştirebileceklerini belirtmiştir. Bununla birlikte bu durumun da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sağlıklı okul kültürü oluşturma misyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda yakın yaşlarda öğrencilerden oluşan grubun, kendi içindeki etkileşimlerinin okula bağlılık düzeyinde ortak etki oluşturduğunu, bu sebeple de sınıf seviyesinin okula bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının sınıf düzeyine göre durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf düzeyinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Kong'un (2008: 126) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin algıladıkları okul yaşam kalitesinin, ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Bilgiç'in (2009: 64) hazırladığı yüksek lisans tezinde 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre algıladıkları okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Demir ve diğerlerinin (2012: 25) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada ise sınıf seviyesi arttıkça okul yaşam kalitesi algı düzeyinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Doğan ve Çelik (2014: 2126) ise lise grubu öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, sınıf seviyesinin artmasına karşın öğrenci yaşam kalitesi algısının azaldığı sonucunu elde etmiştir.

Tüm edinilen bu bilgilere bakıldığında sınıf seviyesi ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkinin araştırmalarda benzer şekilde çıkmadığı, farklı sonuçlara yer verdiği ve birbirini destekler nitelikte olmadığı görülmüştür. Ancak yukarıda örnek olarak verilen çalışmalara bakıldığında ilkokul, ortaokul ve lise grubu üzerinde yapıldığı, yani bu araştırmada yer verilen guruptan farklı gruplar üzerinde de araştırma yapıldığı ve çıkan sonuçların bu araştırma sonucu üzerine genellemenin çok da sağlıklı olmayacağını söylemek mümkündür. Ayrıca şirin (2011: 65-66) yaş grubu yakın öğrencilerin özellikleri gözetilerek uygulanan kültürel ve sosyal etkinliklerin öğrenciler üzerinde empatik ilişkiler kurmasını sağlayacağını ve beraberinde güçlü bir okul kültürü oluşacağını belirtmiştir. Okul ikliminin, okul yaşam kalitesi üzerindeki olumlu etkisi (Shaposka 1997: 83) düşünöldüğünde, yakın yaşlardaki öğrencilerin okul yaşam kalitesini oluşturan başarı algısı, değer algısı, sosyal gelişimin önemsenme ve sosyal etkinliklere yer verilme durumu (Sarı: 2007: 8) gibi unsurları benzer algıladığı ve bu sebeple sınıf seviyesinin okul yaşam kalitesi algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

5.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullar Açısından Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Okul iklimi algıları puanları ortalamasının orta SED’de yer alan okulda en fazla, sonrasında üst SED’de yer olan okulda fazla olduğu, alt SED’de yer alan okuldaki puan ortalamasının ise diğer iki SED’de yer alan okullardakinden az olduğu görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin sahip oldukları imkanlara bağlı olarak, okullardan da beklentiler yüksek olmaktadır. Bu nedenle bu

okullarda gerektiğinde ailelerin de katkılarıyla beklentiler karşılanmaya çalışılmaktadır. Bununla beraber ailelerin çocuklarına sundukları maddi ve manevi olanaklar çerçevesinde, çocuklardan yüksek düzeyde akademik başarı beklenmekte, bu durum da çocukların duygu durumunu olumsuz etkilemektedir (Bozkurt 2004: 58). Üst sosyo-ekonomik yapı için bu durum görülürken, düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin de çocuklarının da beklentileri düşmekte, varsa da karşılamakta sıkıntı yaşanmakta ya da karşılanamamaktadır. Dolayısı ile okulların daha çekici mekanlar haline gelmesi var olan beklenti ve imkanlarla oldukça ilişkilidir. Bu durumda okula karşı gösterilen ilginin, okulun çekici görünmesinin yani okul ikliminin olumlu olması sosyo-ekonomik düzeyle oldukça ilişkilidir. Balkıs ve diğerleri (2005: 94) öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirici sosyal ve kültürel aktivitelere ağırlık verilmesinin, öğrencilerin kendilerini okulun anlamlı bir parçası olarak algılamasını sağlayacağı ve beraberinde de şiddet eğiliminde azalmayı getireceğini belirtmiştir. Okula bağlılık için geliştirilmesi önerilen sosyal ve kültürel aktivitelerin düşük sosyo-ekonomik çevrede daha az gerçekleştirilmesi ve katılımın daha az olması, alt SED'deki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin de düşmesine yol açacaktır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Gruman ve diğerlerinin (2008: 1849) çalışmasının sonucunda düşük ekonomik düzeyin, sınıf iklimini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Çalışmada okula bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde durulmuş olup, sınıf iklimi de bu faktörler içerisinde yer almaktadır. Buradan yola çıkılarak sosyo-ekonomik düzeyin okula bağlılık düzeyini etkilediğini söylemek mümkündür.

Arastaman (2006: 82), yüksek lisans tezinde ailenin gelir durumunun, öğrencilerin okula bağlılık görüşleri üzerindeki etkisine de bakmıştır. Araştırmanın sonucunda ekonomik durumu daha iyi olan aile çocuklarının, okula bağlılık ile ilgili görüşlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda Arastaman'ın çalışmasında aile eğitim durumunun, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde belirleyici bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gruman ve diğerlerinin (2008: 1849) çalışmasında da Arastaman'ın (2006: 82) çalışmasında da doğrudan sosyo-ekonomik düzeyin okula bağlılık düzeyi üzerindeki etkisine bakılmadığı, bu sebeple bu araştırmanın sonucunun başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmanın zor olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki durumu incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan okul yaşam kalitesi düzeyi üst SED'te en fazla, alt SED'te en az düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

İlmen'in (2010: 88) yüksek lisans tezinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilere göre ortalamanın üzerinde okul yaşam kalitesi algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bir başka çalışmada da, Sarı'nın (2007: 325) doktora tezinde okul yaşam kalitesi toplam puanlarının, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Bilgiç'in (2009: 65-66) hazırladığı yüksek lisans tezinde okul yaşam kalitesi algısının üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu sonucu elde edilmiştir.

Shaposka'ya (1997: 1-2) göre ekonomik durum, devlet okullarında okul içi iletişimde, problem çözümünde, eğitim kalitesinde kısacası okul yaşam kalitesinde etkili bir yere sahiptir. Ekonomik durumun düşüşü okula katılım ve okula karşı ilgilinin önünde bir set oluşturmaktadır. Ayrıca Shaposka'nın hazırladığı doktora tezindeki araştırma sonuçlarında, öğrencilerin yüksek düzeyde akademik ve sosyal standartlara sahip olması, okuldaki iletişimi ve okul yapısını da karşılıklı olarak olumlu etkilediği görülmüştür.

Bireyler aile yapılarından etkilenirler. Dolayısıyla alt sosyo-ekonomik yapıda yaşam süren bireylerde sık karşılaşılan durumlardan eğitim imkanlarındaki kısıtlılık, yoksulluk ve zaman zaman çevreye karşı yıkıcı bir tavır içinde olma durumu akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Uzun ve Sağlam 2005: 198). Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olduğu ailelerde büyüyen çocuklar uyarıcı yönünden zengin bir çevreye sahip olurlar. Ancak alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde büyüyen çocuklar bazen ancak beslenme, barınma, giyim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayarak; oyuncak, kitap gibi uyarıcı zenginliği katabilecek materyallere ulaşamamaktadırlar (Yaşar ve Aral 2011: 141). Bu da akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki oluşturur. Sarı (2006: 142) daha önce de belirtildiği gibi, okul tatmininin olmaması durumunu, davranış problemleri ve düşük akademik başarıyla kendini gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda sosyo-ekonomik yapı ile okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkinin varlığından ve artan sosyo-ekonomik yapıda artan okul yaşam kalitesi algısından söz etmek mümkün görülmektedir.

Okullar eğer stres yaratan faktörlerin yer aldığı bir çevreye sahipse, bu durum öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okulların stres yaratan faktörlerle karşılaşma olasılığı diğer sosyo-ekonomik yapıdaki okullara göre daha yüksektir. Özellikle ortaokulların, ilkokullara göre daha karmaşık ve hassas geçirilen bir dönemi kapsaması, sosyo-ekonomik yapının öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisinin artmasına neden olmaktadır (Karatzias ve diğerleri 2001: 93). Alt sosyo-ekonomik yapıya sahip olan ailelerde yaşanan ekonomik sıkıntılara bağlı olarak anne-babaların çocuklarına daha az ilgi göstermeleri, aile içi şiddetin

yaşanması, bu ailelerde yaşayan çocukları olumsuz etkilemekte ve bu çocuklarda saldırgan davranışlar görülme olasılığı artmaktadır (Rehber ve Atıcı, 2009: 340). Buradan yola çıkılarak, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin, okul yaşam kalitesi düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarttığı ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyin de beraberinde yüksek düzeyde okul yaşam kalitesi algısını getirdiği, düşük sosyo-ekonomik düzeyin de beraberinde düşük düzeyde okul yaşam kalitesi algısını getirdiğini söylemek mümkündür.

5.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmada ortaokul öğrencilerinde okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, okul iklimi algısı ile okula bağlılık ve okula yaşam kalitesi algısı arasındaki ilişki incelendiğinde, bu değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (.11, .15 ve .18). Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı arttıkça, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısının paralel bir şekilde arttığı söylenebilir. Yapılan literatür taramasında da bir çok çalışmada okul iklimi ile okula bağlılık ya da okul yaşam kalitesi ile okul iklimi ya da okula bağlılık ile okul yaşam kalitesinin ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. Örneğin; Hopson ve Lee (2011: 2224), okul iklimi ile okula bağlılık arasındaki ilişkiden, Sarı (2007: 18-19) okul yaşam kalitesi ile okul ikliminin ortak olan temel unsurlarından, Arastaman (2006: 87) okula bağlılık ile okul iklimi arasındaki ilişki ve olumlu okul ikliminin okula bağlılığı da arttırdığından, Doğan ve Çelik (2014: 2126) okula bağlılığın öğrenci yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisi olduğundan Shaposka (1997: 83) ise doktora tezinde belli bölümlerde okul iklimi ile okul yaşam kalitesi ilişkisinin var olduğundan, Bess (1993: 17) ise okul iklimi ile okul yaşam kalitesi ve bağlılık konularının birbirleriyle olan ilişkisinden söz etmiştir. Yapılan bu çalışmadan çıkan sonuçlar hem literatürdeki bilgileri, hem de yapılan bu çalışmada öngörülen sonuçları destekler niteliktedir.

Özdemir ve Kalaycı (2013: 2125) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okula bağlılıklarının, okulu olumlu bir yer olarak algılamaları ile ilişkili olduğu ve bu bağlamda, algılanan okul ikliminin okula bağlılık düzeyi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Hopson ve Lee'nin (2011: 2225) makalesinde de pozitif okul ikliminin, öğrencilerin okula bağlılıklarının arttıracağını ve beraberinde öğretmene karşı gelme, arkadaşlarıyla kavga etme, okuldan kaçma gibi problemleri davranışların büyük oranda azalacağı belirtilmiştir. Fullarton (2002: 17) ise okul ikliminin okula bağlılık üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle okula verilen değerlerin artmasının, okula bağlılığın artmasını sağlayacağını vurgulamıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak ileride yapılabilecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6. 1. Sonuçlar

6.1.1. Cinsiyet Açısından Ulaşılan Sonuçlar

- 1- Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencileri bazında, kız öğrencilerin okul iklimi algısı, erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.
- 2- Buna karşın, araştırmanın ikinci ölçeği olan okula bağlılık puanlarından erkek öğrenciler daha yüksek puan almıştır. Diğer bir değişle, erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla okullarına bağlılık hissetmektedirler.
- 3- Yine araştırmaya göre, okula yaşam kalitesi algısı açısından kız ve erkek öğrenciler açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. Sınıf Seviyesi Açısından Ulaşılan Sonuçlar

- 4- Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinden, 6. sınıfların okul iklimi algısının, 7. sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- 5- Benzer bir şekilde, ortaokul öğrencilerinden, 6. sınıfların okul iklimi algısının, 8. sınıflardaki öğrencilerden de yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- 6- Okul iklimi algısı açısından, 7. ve 8. sınıf öğrencileri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

7- Ortaokul öğrencilerinin, okula bağlılık duygusu açısından, sınıflara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyi benzerdir.

8- Ortaokul öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algısı açısından da, sınıflara göre anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

6.1.3. Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Okullar Açısından Ulaşılan Sonuçlar

9- Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı açısından farklılıklar olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı, orta SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerden daha düşük çıkmıştır.

10- Benzer şekilde, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı, üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerden daha düşük çıkmıştır.

11- Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algısı açısından orta ve üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

12- Araştırma sonucuna göre, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık açısından her üç grupta da, anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

13- Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrenciler açısından okul yaşam kalitesi algısında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algısı, üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerden düşüktür.

14- Buna karşın, alt SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin puanlarıyla, orta SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

15- Benzer şekilde, orta SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile üst SED'deki okulda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6.1.4. Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Açısından Ulaşılan Sonuçlar

16- Okul iklimi ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak değişkenler arasındaki ilişkinin gücü düşüktür.

17- Okul iklimi ile okul yaşam kalitesi algısı arasında da, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı şekilde, değişkenler arasındaki ilişkinin gücü nispeten düşüktür.

18- Son olarak, okula bağlılık ile okul yaşam kalitesi algısı arasında da, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü nispeten orta düzeyde gözlenmiştir

6. 2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcıya yönelik öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algıları incelenilen bu çalışmada uygulamaya yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşüncesiyle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- 1- Milli Eğitim Bakanlığı'nın İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İlköğretim Etkinlikleri'ne, öğrencilerin okul iklimi algılarını, okula bağlılık düzeylerini ve okul yaşam kalitesi algılarını olumlu yönde etkileyebilecek çeşitli etkinlikler ilave edilebilir. Bu bağlamda hem okula ve çevreye uyum, hem de eğitsel gelişim yeterlik alanlarına katkı getirilebilir. Bu katkı ile birlikte öğrencilerin daha mutlu olması, okullarını daha fazla sevmeleri, problemleri davranışların daha aza indirgenmesi, dolayısıyla ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve okullarda çalışan diğer personelin de memnuniyet düzeyinin artması sağlanabilir.
- 2- Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler ışığında, okula bağlılık üzerinde oldukça etkili olduğu görülen fiziki şartların okullar bazında gözden geçirilmesi,

okulların fiziksel anlamda da daha cazip mekanlar haline getirilmesi sağlanarak, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri arttırılabilir.

- 3- Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında başlangıçta olumlu okul iklimi algısı olan öğrencilerin üst sınıflara gittikçe okul iklimi algılarının hangi nedenlerle azaldığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu öğrencilerin okul terkenden uzaklaşması, daha az devamsızlık sorunu yaşanmaları sağlanabilir.
- 4- Öğretmen, idareci, okul çalışanı ve ailelere çocuklara, öğrencilere yaklaşım konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- 5- Temel hedef olan öğrencinin iyilik halinin yanı sıra, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin iyilik hali de gözetilerek, önleyici seminerler yapılması ve bu işte gönüllü öğretmenlerin işbirliğine önem verilmesi sağlanabilir. Gerekğinde öğretmenlerle birlikte seminer verilmesi, onların da hazırlanarak seminerlerin bir bölümünü oluşturmaları önerilebilir. Örnek olarak; madde bağımlılığı ve zararları konusunda okul psikolojik danışmanının, fen ve teknoloji öğretmenin, görsel sanatlar öğretmenin de görev alarak bir sunu hazırlamaları, verilebilir.
- 6- Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde öğrencilerin okul iklimi algılarını, okula bağlılık düzeylerini ve okul yaşam kalitesi algılarını belirlemeye yönelik uygulamalar yapılabilir. Çıkan sonuçlardan yola çıkarak okulun hangi yönünün geliştirilmeye yönelik olduğu belirlenerek gerekli uygulamalar gerçekleştirilebilir. Örneğin; okulun fiziki şartlarının güçlendirilmesi, spor faaliyetlerine ağırlık verilmesi, kütüphanenin, bilgisayar laboratuvarının daha aktif hale getirilmesi, sosyal kulüp çalışmalarının ders dışına da çıkarılarak zenginleştirilmesi, 'biz bilinci'ni güçlendirecek etkinlikler (gezi, piknik, okulun tarihsel gelişiminde önemli yıl dönümlerinde kutlama vb.) yapılarak öğrencilerin okula daha bağlı, okulda daha mutlu ve okulun kendileri için ifade ettiği anlamın daha önemli ve anlamlı hale gelmesi sağlanabilir.
- 7- Okul iklimi algısının, okula bağlılık düzeyinin ve okul yaşam kalitesi algısının anlamlı bir şekilde artması yönünde okulun fiziki şartları, öğretmenlerin ve idarecilerin genel tutumunda bazı iyileşmelerin yapılmasının fayda

sağlayabileceği söylenebilir. Nitekim bu üç alanda olumlu değişimlerin artması yönünde öğretmenler, idareciler, okul çalışanları ve ailenin bir ekip olarak çalışması gerekmektedir.

- 8- Öğrencilere yönelik yapılandırılmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının arttırılması önerilebilir.
- 9- Öğrencilerin ve aile yapılarının daha iyi tanınmasını sağlayacak tanımaya yönelik ölçeklerin uygulanması ve görüşmelerin yapılması sağlanabilir.
- 10- Okul ikliminin şekillenmesinde okul müdürlerinin davranışları, iletişim biçimi, yönetim ilkeleri, inanç, tutum ve tavırları çok önemli yer tutar. Bu bağlamda okul müdürlerinin rollerinden birisi de okul iklimini olumlu kılmaktır (Şentürk ve Sağnak 2012: 31-32). Okul yönetiminin desteğinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde çok önemli olduğunun daha sık belirtilerek, örnekler sunularak kavranmasını kolaylaştırma, önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1- Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesinin hem kendi arasındaki ilişkisine, hem de farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar, cinsiyet, sınıf değişkenleriyle olan ilişkisine bakılmıştır. Bu çalışma ilgili ölçeklerin alt boyutlarına da bakılarak ve anne-baba eğitim düzeyi, devlet okulu/özel okul olma durumu vb. değişkenler katılarak, ya da farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışma yapılarak genişletilebilir.

2- Yapılan bu çalışma Aydın ili Merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. İncelemenin daha geniş çapta olması adına yurdun farklı bölgelerinde de uygulanabilir. Hatta bölgesel farklılıklara değinerek farklı açıdan bir bakış yakalanabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akman, Y. (2010). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet ve Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2006). Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Vinokur, A. D. ve Zeira, A. (2006). Arab and Jewish Elementary School Students' Perceptions of Fear and School Violence: Understanding The Influence of School Context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91-118. Doi:10.1348/000709905X37307
- Atik, G. ve Güneri, O. Y. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul İklimi Ölçeği: Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 9-103.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bektaş, F., Nalçacı, A. ve Karadağ, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Algıladıkları Evrensel değerlerin Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-293.
- Bess, T. A. (1993). *The Quality of School Life: Assessing Student Satisfaction* (Elektronik Sürüm). University of Minnesota: United States.
- Bilgiç, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. *Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health*, 1-20. 12 Aralık 2015 tarihinde <http://cecp.air.org/download/MCMonographFINAL.pdf> adresinden alınmıştır.

- Bosworth, K., Ford, L. ve Hernandaz, D. (2011). School Climate Factors Contributing to Student and Faculty Perceptions of Safety in Select Arizona Schools. *Journal of School Health*, 81(4), 191-204.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. 7. Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, S. (2008). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerini Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-Efficacy, Goal Orientation, and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. Doi: 10.1002/pits.10092
- Carreon, G. P., Drake, C. ve Barton, A. C. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. ve Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Cernkovich, S. A. ve Giardano, P.C. (1992). School Bonding, Race and Delinquency. *Criminology*, 30(2), 361-291. 18 Mayıs 2016 tarihinde DOI: 10.1111/j.1745-9125.1992.tb01105.x adresinden alınmıştır.
- Clabough, P. (2006). The Relationship Between Principal Leadership Style, School Climate and Violence in Middle Schools. *Unpublished Doctorate Thesis*, Aurora University, United States.
- Cohen, J. ve Geier, V. K. (2010). School Climate Research Summary: January 2010. *Center for Social and Emotional Education, School Climate Brief*, 1(1), 1-16.
- Cotton, K. (1996). School Size, School Climate and School Performance. *School Improvement Research Series*, 1-28.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okul Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 15(60), 555-576.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-190.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çelik, G., Tahiroğlu, A. ve Avcı, A. (2008). Ergenlik Döneminde Beynin Yapısal ve Nörokimyasal Değişimi. *Klinik Psikiyatri*, 11, 42-47.
- Çinkır, Ş. ve Kepenekçi, Y.K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(1), 236-253.
- Davis, L. E. ve Peck, H. I. (1992). Outcome Measures School Climate: Curriculum and Instruction. *Minnesota School Attitude Survey*, 1-20. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353335.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Doğan, S. (2011). Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385), 24-31.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., ve Demir, A. (2014). 4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403. Doi: 10.12738/estp.2014.6.2058
- Doğan, U. ve Çelik, E. (2014). Examining the Factors Contributing to Students' Life Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 121-2128.
- Durmaz, A. (2008). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif Psikolojinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Alanında Gelişimsel ve Önleyici Hizmetler Bağlamında Kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-209.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying School Engagement: Research Report. *National Center for School Engagement*, 1-16. 5 Nisan 2012 tarihinde <http://schoolengagement.org/wpcontent/uploads/2013/12/QuantifyingSchoolEngagementResearchReport-2.pdf> adresinden alınmıştır.

- FitzSimmons, V. C. (2006). Relatedness: The Foundation for the Engagement of Middle School Students During the Transitional Year of Sixth Grade. *Unpublished Doctorate Thesis*, Hofstra University, United States.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C. ve Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State Of The Evidence. *Review of Educatioanal Research*, 74, 59-109.
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement With School: Individual and School-Level Influences*. (Report No. 27). Australia: LSAY.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Ann Payne, A. ve Gottfredson, N. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results From A National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-443.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F. ve Fleming, C. B. (2008). Longitudinal Effects of Student Mobility on Three Dimensions of Elementary School Engagement. *Child Development*, 79(6), 1833-1852. Doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-100.
- Haynes, N. M., Emmons, C. ve Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hazler, R. J., Miller D. L., Carney, J.V. ve Green, S. (2001). Adult Recognition of School Bullying Situations. *Educational Research*, 43(2), 133-146. Doi:10.1080/00131880110051137
- Hernandez., Thomas J., Seem. ve Susan R. (2004). A Safe School climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professioanal School Counseling*, 7(4), 256-268.
- Hess, I. (2010). Visually Impaired Pupils in Mainstream Schools in Israel: Quality of Life and Other Associated Factors. *The British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 19-33. Doi: 10.1177/0264619609347242
- Hirschi, T. (2009). *Causes of Delinquency* (Elektronik Sürüm). Berkeley, CA: Univesity of California Press.
- Hopson, L. M. ve Lee, E. (2011). Mitigating the Effect of Family Poverty on Academic and Behavioral Outcomes: The Role of School Climate in Middle and High School. *Children and Youth Services Review*, 33, 2221-2229.

- Hunt-Sartory, M. A. (2007). The Relationships Among Student Membership in Groups, Quality of School Life, Sense of Belongingness, and Selected Performance Factors. *Unpublished Doctorate Thesis*, Sam Houston State University, United States.
- İlmen, E. (2010). Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- İnal, U. (2009). Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jenkins, J. B. (1998). The Relationship Between the Quality of School Life and Students' Perception of Power in Middle Schools, *Unpublished Doctorate Thesis*, New Orleans University, United States.
- Jimmieson, N., Hannam, R. ve Yeo, G. (2010). Teacher Organizational Citizenship Behaviours and Job Efficacy: Implications for Student Quality of School Life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Kaplan, L. S. ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Karaman, Ö. (2011). İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Basım, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, V., Power, K. G. ve Swanson, V. (2001). Quality of School Life. A Cross-cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kızılay, M. (2008). İlköğretim Okullarında İkinci Kademe Öğrencilerin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Klem, A. M. Ve Connell, J. M. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

- Kong, C. K. (2008). Classroom Learning Experiences And Students' Perceptions of Quality of School Life. *Hong Kong Institute of Educational Research, The Chinese University of Hong Kong*, 11(2), 111-129.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leonard, S. H. (2008). Measuring Cognitive and Psychological Engagement in Middle School Students. *Unpublished Doctorate Thesis*, South Dakota University: United States.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-247.
- Linnakyla, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of School Life in the Finnish and Swedish Speaking Schools in Finland. *Reading Literacy in an International Perspective. U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement*, 203-217. 15 Ocak 2016 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs97/97875.pdf> adresinden alınmıştır.
- Lippman, L. ve Rivers, A. (2008). Assessing School Engagement: A Guide for Out-of-School Time Program Practitioners. *Research-to-Results*, Child Trends, 39.
- Maddox, S. J. ve Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Malin, A. ve Linnakyla, P. (2010). Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School Connectedness and The Transition Into and Out of Health-Risk Behavior Among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Meraviglia, M., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E. ve Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project Creating a Positive Elementary School Climate, *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1347-1360.

- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası*, Ankara.
- Morton, B. S., Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. Doi:10.1177/0044118X09334861.
- O'Donnell, D. A., Roberts, W. C. ve Schwab-Stone, M. E. (2011). Community Violence Exposure and Post-Traumatic Stress Reactions Among Gambian Youth: The Moderating Role of Positive School Climate. *Soc Psychiat Epidemiol*, 46(1), 59-67.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. ve Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463-487.
- Orpinas, P. ve Horne, A. M. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. Shane R. Jimerson, Susan M. Swearer, Dorothy L. Espelage (Ed.), *Handbook of Bullying in Schools* (s. 49-59). Birleşmiş Milletler: Taylor & Francis.
- Orthner, D., Akos, P., Rose, R., Jones-Sanpei, H., Mercado, M., ve Woolley, M. (2010). CareerStart: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children Schools*, 32(4), 223-234.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, E., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Perry, J. C., Liu, X. ve Pabian, Y. (2010). School Engagement as a Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. Doi: 10.1177/0011000009349272
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Ryan, A. M. ve Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.

- Sarı, M. (2006). Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 139-151.
- Sarı, M. (2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Seligman, M. E. ve Csiliszentmihali, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shaposka, H. M. (1997). Community Involvement, Economic Status, and the Quality of School Life: A Multi-Site Case Study of School Districts in the Mon Valley Education Consortium. *Unpublished Doctorate Thesis*, Pittsburgh University: United States.
- Sherblom, S. (2007). Global Warming in Schools: Relational Approaches to Improving School Climate. *Journal of Moral Education*, 36(2), 251-255.
- Shernoff, D. J. ve Vandell, D. L. (2007). Engagement in After-School Program Activities: Quality of Experience From the Perspective of Participants. *J. Youth Adolescence*, 36, 891-903.
- Shirley, E. ve Cornell, D. (2011). The Contribution of Student Perceptions of School Climate to Understanding the Disproportionate Punishment of African American Students in a Middle School. *School Psychology Internatioanal*, 33(2), 115-134.
- Sutton J. M. ve Fall, M. (1995). The Relationship of School Climate Factors to Counselor Self-Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 331-336.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şirin, M. (2011). Kesintili Eğitim Çağda Dünyanın Bir Gerçeğidir. *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 21(7), 61-68.
- Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-2010.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising Quality of School Life From Pupils' Perspectives: A-Four Dimensional Model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.
- Taylı, A. (2008). Öğrenci Destekçisi ve Okul Değişim Ajanı Olarak Psikolojik Danışman. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 16(2), 40-48.

- Thaliah, R. ve Hashim, R. A. (2008). Teacher's Autonomy Support and ESL Classroom Engagement: The Road Less Traveled. *EDO-COM International Conference, 19-21 Kasım 2008- Avustralya: Bildiriler*. Edith Cowan University Avustralya.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve Varoluşçu- Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırtedici ve Örtüşen Nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 67-75.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ültanır, E. (2000). Okul Psikologluğu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı Meslekleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 9-16.
- Ünal, H. ve Çukur, Ş. (2009). Arkadaş Grubunun Okula Olan Bağlılığın Gençlerin Şiddet Algısına ve Şiddet Davranışlarına Etkisi, *VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi*, Ekim 2009, Aydın, 802-826.
- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 137-145.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z. H. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. Doi: 10.1023/A:1016279602893
- Wang, M. ve Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. Doi: 10.3102/0002831209361209

- Wang, M., Selman R., Dishion, T. ve Stormshak, E. (2010). A Tobit Regression Analysis of the Covariation Between Middle School Students' Perceived School Climate and Behavioral Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 06/2010; 20(2), 274-286. Doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x
- Wang, M., Willett, J. ve Eccles, J. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. Doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects of School Climate on School Disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(88), 86-107. Doi: 10.1177/000271620056700107.
- Willms, J. D. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-83. 6 Ocak 2016 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33689437.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wright, M. ve Scullion, P. (2007). Quality of School Life and Attitudes to Irish in the Irish-Medium and English-Medium Primary School. *Irish Educational Studies*, 26(1), 57-77.

EKLER

Ek A. Okul İklimi Ölçeği

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5

Ek B. Okula Bağlılık Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Formda, okul yaşantınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sizden, bu ifadeleri okuduktan sonra, kendinizi değerlendirmeniz ve kendiniz için en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen **her ifadeye** mutlaka **tek yanıt** veriniz ve boş bırakmayınız. Yanıtlarınızı her ifadenin karşısında bulunan parantezin içine çarpı [(X)] işareti koyarak belirtebilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

No		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Kendimi okula ait gibi hissetmiyorum.					
2	Öğretmenlerimi severim.					
3	Öğretmenlerimin çoğu bana adaletli davranır.					
4	Yüksek notlar almak benim için hiç önemli değil.					

Ek C. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Öğrenci Formu (Oykö-İlköğretim)

<p>Sevgili arkadaşlar, Aşağıdaki ifadeler, devam ettiğiniz okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 20 dakika süren 30 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.</p>		5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Biraz Katılıyorum	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.					
2	Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir.					
3	Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.					
4	Okulumda, başkalarını sürekli şikayet eden bir çok öğrenci vardır.					

Ek D. Kişisel Bilgi Formu

Lütfen size uygun gelen cevabı (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Okulunuzun Adı:
2. Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
3. Sınıfınız: <input type="checkbox"/> 6. Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf



Ek E. Araştırma İzni

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.09.09.00.605 /
Konu: Araştırma İzni

14.03.2012* 8525

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Muğla Üniversitesi'nin 10.02.2012 tarih ve 1263 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şerife DÖNMEZ tarafından, " Okul İklimi, Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi" konusunda 10-30 Mart 2012 tarihleri arasında İlimiz Merkez [REDACTED] ve [REDACTED] Müdürlüklerinde ölçek uygulanması isteği belirtilmektedir.

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Şerife DÖNMEZ' in " Okul İklimi, Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi" konusunda 10-30 Mart 2012 tarihleri arasında İlimiz Merkez [REDACTED] ve [REDACTED] Müdürlüklerinde ölçek uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mustafa ÖZMEN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR.
13/03/2012

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN Telefon:0-256-2151028 Faks:0-256-2251268
e-posta: aydinmem@meb.gov.tr Elektronik Ağ : aydin.meb.gov.tr

EĞİTİMDE YENİ DÖNEM
Bilginle öğrenmek.
gelecektir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Şerife DÖNMEZ
Doğum Tarihi: 08.12.1985
Doğum Yeri: Kırcaali
Medeni Hali: Evli
e-posta adresi: serifedonmez@msn.com

Eğitim ve Akademik Bilgiler

2011-2016 Yüksek lisans. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı
2004-2008 Lisans. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve psikolojik danışma Anabilim Dalı.
2001-2003 Lise. Bursa Nilüfer Milli Piyango Anadolu Lisesi

Mesleki Bilgiler

2013- Aydın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2009-2013 Aydın Merkez Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir İlköğretim Okulu
2008-2009 Muğla Fethiye Kumluova Prof. Dr. Ayhan Önder İlköğretim Okulu