

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN
ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ İLE OKULA
BAĞLILIKLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahadır PEHLİVAN

İstanbul

Temmuz– 2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

FARKLI ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI OKUL İKLİMİ
İLE OKULA BAĞLILIKLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bahadır PEHLİVAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

İstanbul

Temmuz-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Üye (Danışman) Dr.Öğretim Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Üye Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

Üye Dr.Öğretim Üyesi Pınar MERT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım alıntılara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Bahadır PEHLİVAN

İstanbul, 2020

ÖNSÖZ

İlk olarak tez danışmanım Dr. Mustafa ÖZGENEL'e rehberliği, cesareti ve nezaketi için şükranlarımı sunuyorum. Araştırma boyunca kendilerinin her zaman akademik desteğini ve duygusal cesaretini hissettim. Ders sürecinde kendilerinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU'a ve tez jürime katılan değerli hocalarıma, bu çalışmaya katılan sevgili ortaöğretim öğrencilerine ve son olarak tez sürecim boyunca desteklerini benden esirgemeyen İsmail Eray DURSUN'a şükranlarımı sunuyorum.

Bahadır PEHLİVAN

İstanbul – 2020

ÖZET

FARKLI TÜRDEKİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI İLE OKULA BAĞLILIKLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bahadır PEHLİVAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL

Temmuz 2020, XI + 67 Sayfa

Bu araştırmada, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda farklı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi algıları, okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü) göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ili Esenyurt ilçesinde çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 254 erkek 140 kız öğrenci olmak üzere toplam 394 lise öğrencisine “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Okula Bağlılık Ölçeği*” ve “*Okul İklimi Ölçeği*” uygulanmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin okul iklimi algıları, okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla Korelasyon ve Regresyon analizine bakılmıştır. Buna ek olarak, lise öğrencilerinin okul iklimi algıları, okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları, okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçları eğitim yönetimi alanı ile ilişkili olacak şekilde tartışılmış ve sonraki araştırmalar için öneriler verilerek alana katkı sağlamayı hedeflemiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim öğrencileri, okul iklimi, okula bağlılık, akademik başarı

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SCHOOL CLIMATE, SCHOOL ENGAGEMENTS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Bahadır PEHLIVAN

Master, Education Administration

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa OZGENEL

July 2020, XI + 67 Sayfa

This study aims to investigate the relationships of between perceptions of high school students' school climate, their school engagements ve academic achievements.

In this study, it is also observed whether perceptions of high school students' school climate, academic achievements ve their school engagements vary according to some demographic information variables (gender, class level, ve school type.). For this purpose, "Personal Information Form", "School Loyalty Scale" and "School Climate Scale" were applied to a total of 394 high school students, 254 male and 140 female students studying in various secondary education institutions in Esenyurt district of Istanbul.

In current study in order to detect the level of the relationships between the academic achievement, school climate ve school engagement among high school students, Pearson Moment correlation coefficient was carried out. Also, to decide on whether the level of academic achievement, school climate ve school engagement of high school students was differentiated or not, t-test and one-way analysis of variance technique was conducted.

When the relationships of variables were investigated; it was found that there were significant positive relationships between level of academic achievement, school climate ve school engagement of high school students. The results of this research were discussed with related to education management ve the study also aims to contribute to the field by giving suggestion for further research.

Key Words: High school students, school climate, school engagement, academic achievement

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. Örgüt İklimi	6
2.2. Okul İklimi	8
2.2.1. Okul İkliminin Önemi	9
2.2.2. Okul İkliminin Tipleri.....	11
2.2.3. Sağlıklı Okul İkliminin Özellikleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2.4. Okul İklimi ile İlgili Yapılan Çeşitli Araştırmalar.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3. Okula Bağlılık.....	14
2.3.1. Okula Bağlılık Çeşitleri	16
2.3.1.1. Bilişsel Bağlılık.....	17
2.3.1.2. Duyuşsal Bağlılık.....	17
2.3.1.3. Davranışsal Bağlılık.....	18
2.3.2. Okula Bağlılığın Çıktıları.....	19
2.3.2. Okula Bağlanmayı Etkileyen Faktörler.....	20
2.3.4. Okula Bağlanmanın Sonuçları	20
2.3.5. Okula Bağlanma ile İlgili Yapılan Çeşitli Araştırmalar.....	24
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM.....	29

3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve örneklem	29
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.4. Verilerin Analizi	32
BÖLÜM IV	34
BULGULAR	34
4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular	34
4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Dair Bulgular	35
4.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Okul İklimi Puanları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	35
4.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Algılanan Okul İklimi Puanları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	36
4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerine Dair Bulgular	37
4.3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	38
4.3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	39
4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Dair Bulgular	39
4.4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarıları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	39
4.4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	40
4.4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?	41
4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Okul İklimi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasında Anlamli Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Bulgular	42
4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları, Okula Bağlılıkları ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	43
4.6.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının, Okula Bağlılıklarını Düzeylerinin Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
4.6.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
4.6.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
4.6.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi ve Okula Bağlılık Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	

BÖLÜM V	47
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	47
5.1.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.	
5.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılanan Okul İklimi Puanları ve Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	47
5.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeyleri ve Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	48
5.1.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ve Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne İlişkin Bulguların Tartışılması.....	49
5.2. Öneriler	52
KAYNAKÇA	53
EKLER	62
ÖZGEÇMİŞ	67

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerine İlişkin İstatistikler.....	31
Tablo 3.2: Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları.....	33
Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Ortalama Sonuçları.....	35
Tablo 4.2: Lise Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik <i>t</i> - testi Tablosu	36
Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları	37
Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları	38
Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Algılanan Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik <i>t</i> - testi Tablosu	38
Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Okula Bağlılık Puanlarına Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları	39
Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Okula Bağlılık Puanlarına Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları	40
Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik <i>t</i> - testi Tablosu.....	41
Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları.....	42
Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları.....	43
Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Okul İklimi Algıları İle Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi	44

Tablo 4.12: Regresyon Analizi Model Özeti.....	45
Tablo 4.13: Regresyon Analizi Model Özeti.....	46
Tablo 4.14: Regresyon Analizi Model Özeti.....	46
Tablo 4.15: Regresyon Analizi Model Özeti.....	47
Tablo 4.16: Çoklu Regresyon Analizi Kapsamındaki Varyans Analizi.....	47



KISALTMALAR

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation ve Development)

OİÖ: Okul İklimi Ölçeği

OBÖ: Okula Bağlılık Ölçeği

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

SPSS: Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi (Statistics Packet For Social Sciences)

İHL: İmam Hatip Lisesi

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde okullar, birey üzerinde yalnızca bilişle ilgili kabiliyetleri arttırdıkları için değil, bunun yanında bireyin sosyal ve sezgi gelişimine aracılık ettikleri temel ortam ve bağlam oldukları için de odak noktadadır. Çoğu öğrenci okuldaki akademik ve sosyal faaliyetlere katılır. Öğrencinin arkadaş çevresi de bu etkinliklerde yer alır ve bu sayede ilişkiler gelişir. Öğrenci aynı zamanda öğretmenleriyle de ders dışında bu etkinlikler sayesinde görüşme imkânı bulur. Bu sayede öğrencinin okul ile ilişki bağı artar ve bağlılık duygusu gelişir (Willms, 2003: 28). Okula bağlılık kavramı bazı değişkenlere bağlıdır. Öğrencilerin derslerden sıkılması ve buna bağlı olarak başarısızlığa uğraması, arkadaşları ile yaşadığı problemler ile yabancılaşması gibi durumların önlenmesi bağlılık kavramını önemli derecede etkilemektedir (Çengel, Totan ve Çoğmen, 2017: 1824). Örneğin, Tinto (1975: 95) bireyin eğitimle ilgili hedeflerinin ve hissettiği bağlılık duygusunun okula bağlılığı etkilediğini belirtmektedir. Okula bağlılık direkt olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkiye sahiptir (Covell, 2010: 54). Genel olarak değerlendirildiğinde okula bağlılık duygusunu güçlü hisseden öğrencilerin akademik yönden başarıya ulaştıkları, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerde etkin görev aldıkları, okula devam zorluğu çekmedikleri ve sosyal yaşama daha kolay ayak uydurabildikleri görülmektedir. Başka bir yönden öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olması ise beraberinde okula yabancılaşma, toplumsallaşamama gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkarır. Bu durum öğrencilerin okuldaki eğitimlerini değersiz hissetmesine neden olmakla birlikte, öğrenci için okulun olumsuz değerlendirilmesine neden olmaktadır (Turgut, 2015: 88). LeCroy ve Krysik'e (2008: 201) göre okula bağlılık duygusu hissetmenin öğrenci üzerinde birçok olumlu etkisi görülmektedir. Thomson'a (2005: 11) göre okula bağlılığı gelişmiş olan öğrencilerin akademik verileri de yüksektir. Bu yüksek veriler öğrencilerin kendi başarılarını yansıtır. Başarıya ulaşan öğrenci için okul güven verir ve hayatlarını iyi şekilde idame ettirebilmeleri için gereklidir.

Güvenli okul eğitim ve öğretimin kaygıdan, korkudan ve şiddetten arındırılmış, saygı ve anlayış çerçevesinde gerçekleştirilebileceği yerdir. Bu ortam öğrenci için itina ve kabul duygusunun olduğu iklim yaratır. Güven sağlayan okul; her türlü kötü ve olumsuz davranış içeren zihniyetten uzaklaşmış, öğrenciyi destekleyen ve sosyal tertibi aşıl原因an uygulama yeridir (Mabie, 2003: 160). Okul iklimi direkt olarak okul güvenliğiyle bağlantılı şekilde tanımlanmaktadır. Freiberg (2003: 14) okul iklimini güvenlik hissi ile okul genişliği olarak tanımlarken Marshall (2008) öğretmenlerin ve öğrencilerin güven ve saygı algısı olarak tanımlamışlardır.

Örgüt iklimi, bir yandan bireylerin davranışları üzerinde etkin olmasını sağlayan koşulların bütünü diğer yandan bireylerin farklı durumlara karşı gösterdikleri tepkiler olarak tanımlanmıştır (Buluç, 2013). Okul iklimi, çalışanların davranışlarını etkileyerek şekillenmesine olanak sağlayan ve okulları birbirinden ayırt eden özellikler içerir. Kurum içi özelliklerin oluşturulmasında okul ikliminin tanımlaması yapılmalıdır. Bu tanımlama çevresinde kurum içi özellikler birleşmelidir. Okul iklimi kurum içi özelliklerin belirleyici yapısını oluşturmaktadır ve okulun bireysel kişiliği olarak kabul edilir (Çelik, 2012: 55). Etkili bir okul iklimi öğrencinin başarısına olumlu katkı sağlar. Ayrıca etkili bir okul iklimi okul içerisinde oluşabilecek sorunlu durumlar ve davranışlar karşısında önleyici etkiye sahiptir (Wang ve Degol, 2016: 333). Bunun yanında etkili bir okul iklimi öğrencinin bağlılık duygusundaki gelişime olumlu yansır ve özellikle devamsızlık sorunundan önemli bir korunma yöntemidir (Eck, Johnson, Bettencourt ve Johnson, 2017: 90)

Olumlu ve etkili bir okul iklimi öğrenciler genelinde etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin akademik verilerine olumlu yansımaktadır. Bununla birlikte öğretmenler de yüksek oranda iş doyumunu yaşamaktadır. Sağlıklı bir okul iklimi öğrenci akademik verilerinin yanında öğretmen içgüdüsüne de olumlu bir müessirdir (Macneil, Prater ve Bucsh, 2009: 75). Diğer yandan sağlıksız bir okul ikliminde okul çalışanlarının çalışma istekleri düşmektedir. Buna bağlı olarak okul içi iletişim bütünüyle olumsuz etkilenmektedir (Çalık ve Kurt, 2010: 168). Bu bilgiler bağlamında okul ikliminin, öğrencinin akademik başarısını iyi yönde etkilediğini ve sağlıklı bir okul iklimi ile ortaöğretim öğrencilerinin okula hissettikleri bağlılık duygusu üzerinde doğrudan etkisi olabileceğini belirtebiliriz. Dolayısıyla, bu çalışmada *“Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin*

algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?” araştırma probleminin cevabı aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı türdeki ortaöğretim kurumlarındaki öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmanın temel amacına uygun olarak oluşturulan alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, okula bağlılıkları ve akademik başarıları ne düzeydedir?
2. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, okula bağlılıkları ve akademik başarı düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf seviyelerine ve okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
3. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, okula bağlılıklarını yordamakta mıdır?
5. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi, akademik başarılarını yordamakta mıdır?
6. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılıkları, akademik başarılarını yordamakta mıdır?
7. Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları birlikte, akademik başarılarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul iklim, okulları birbirinden ayıran ve okulun tüm üyelerinin davranışlarını etkileyen içerisinde bulunduğu değişkenlerdir. Okul iklimi, yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler üçgeninde etkileşim sağlayan ve yazılı olmayan norm ve değerleri kapsamaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2016: 75).

Okullarda eğitim öğretim faaliyetleri ancak güvenli ortamlar oluştuğunda nitelikli şekilde sürdürülebilir. Öğrenmeye engel olan şeylerden birtanesi öğrencilerin okulda güvende olmadıklarını hissetmeleridir ve bu doğrultuda okullara bağlanmalar

değişkenlik gösterir (Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir, 2009). Okula bağlanma, değerli hissetme, saygı duyulma, ait olma gibi duygular açısından temel psikolojik bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Savi, 2011: 10).

Ergenlik dönemindeki gençler insanoğlunun gelişim dönemlerinden en önemli parçalarından biridir. Ülkemiz nüfusunun yaklaşık yüzde 10'u -8 milyon- 15-19 yaş (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018) arasındaki gençler oluşturmaktadır. Geleceğimizin teminatı, olan bu gençler, toplumun devamını sağlayacaktır. Dolayısıyla onların sağlıklı bir şekilde yetişmesi ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısına yararlar sağlayacaktır. Onların her yönden sağlıklı yetişmesi için alacakları eğitim üzerinde etkili olabileceği düşünülen okula bağlılıkları ve okul iklimi de önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde okul iklimi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda okul iklimi literatürü incelendiğinde; okula bağlılık duygusu (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010), akademik başarı (Bektaş ve Nalçacı, 2013), okuldan ayrılma (Jia, Konold ve Cornell, 2016), etkililik düzeyi (Şenel ve Buluç, 2016), tükenmişlik sendromu (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017), saldırgan öğrenci davranışları (Yıldız ve Sümer, 2016) gibi okul ikliminin etkisini ortaya koyan çalışmalara rastlanılmaktadır. Okula bağlılık ile ilgili çalışmalara baktığımızda; olumlu okul yaşamı (Kalaycı ve Özdemir, 2013), moral iklimi (Akarsu, 2018), başarı düzeyi (Yılmaz, 2015) ve şiddete yönelik tutum (Akman, 2013), yalnızlık düzeyi (Duy ve Yıldız, 2014), akademik başarı (Bellici, 2015) değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiş olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde farklı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi ile okula bağlılık ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma alanda ilk ve özgün çalışma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma; okul müdürlerinin olumlu okul iklimi yaratmasında, öğrencilerin okula bağlılıklarını akademik başarı bağlantılı öngörmesinde destekleyici, rehber öğretmenlerin öğrencilere karşı okula bağlılık düzeylerini arttırmaya yönelik rehber olabilecek önemli katkılar sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma İstanbul ili Esenyurt ilçesi ile sınırlıdır.
2. Lise türü olarak Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Bilimleri Lisesi ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2019–2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin veri toplama araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada bahsedilen bazı kavramların tanımları sunulacaktır.

Okul İklimi: Bir okulu diğlerinden ayıran ve her okulun üyelerinin davranışını etkileyen iç özellikler kümesini ifade eder (Hoy ve Miskel, 2012).

Okula Bağlılık: Öğrencilerin okula karşı tutumlarını ve okul faaliyetlerine katılımlarını ifade eder (Willms, 2003: 4).



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Örgüt İklimi

Bireylerin ve örgütlerin değişen dünya koşullarında uyum sağlayabilmeleri için gösterdikleri çabalara yön verecek temel etken insanın kendisidir. İnsanın rolü hem kendini değiştirmesinde hem de içinde yaşadığı çevreyi değiştirmesinde etkilidir. İnsan, toplum ve doğanın değişimini öğrenerek, araştırarak hem doğayı hem de kendi toplumsal yaşamını etkileyebilir (Kaya 1993: 11). Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rol olan “eğitim” işlevini her toplumda örgüt adı verilen örgütler üstlenmiştir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan örgüt ile eğitim sisteminin verimi birbirine neden-sonuç zinciriyle bağlı bulunmaktadır. Böylece eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği ayrı bir önem kazanmaktadır (Bursalıoğlu, 1975: 9).

Örgüt, insan ve diğer tüm kaynakların etkileşim içinde olduğu, kendine ait iklim ve kültürel yapısı olan, çalışma pozisyonları arasında yetki ve sorumlulukların net bir şekilde belirlendiği, hiyerarşik bir yapı çerçevesinde ve belirli amaçlar etrafında kişilerin eşgüdümlediği yönetimsel bir işlev olarak tanımlanmıştır (Güçlü, 2003: 69). Balcı (2001), alanyazında yer alan iklim tanımlamalarını işgörenlerin durum ya da olaylar karşısında sergiledikleri ortak tepki, işgörenlerin davranışları üzerinde etkiye sahip olan örgüt koşulları olarak değerlendirmiştir. Bu kapsamda örgüt iklimi; iş doyumunu, direnme, karar katılım, eşgüdüm işgörenlerin arasındaki sosyal mesafe gibi öğeleri kapsamaktadır. Örgüt iklimi daha çok insan ilişkileri ve davranışsal boyutlara vurgu yapan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Şişman, 2012). Örgütsel iklim tanımlaması pek çok yazar tarafından tanımlandıysa da ilgili alanyazın incelendiğinde en çok Frank J. Landy tarafından yapılan tanım kabul görmüştür. Landy (1990) örgütsel iklimi; örgütün nesnel özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından tanımlanma şekli olarak ifade etmiştir. Örgütün örgütsel gerçeklikleri nesnel, işgörenlerin bu gerçeklikleri algılama şekilleri ise öznel olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle iklim; örgütsel kişilik hakkında bireylerin oluşturdukları fikirlerdir.

Örgüt iklimi, örgütün kimliğini oluşturan, işgörenlerin davranışlarını etkileyen örgüte özgü özelliklerdir (Çelik, 2012). Örgütler içinde buldukları sosyo-ekonomik ve diğer koşulları bir araya getirerek zaman içerisinde kendilerine özgü bir yapıda kişilik oluştururlar ve bu yapı ile çevrelerini etkilerler. Örgütün oluşturduğu bu kişilik; işin yapısı ve örgütün amaçları ile birleşerek örgütün kimliğini oluşturur. Oluşturulan bu iklim ile örgüt kendine özgü bir kimlik oluşturduğu gibi işgörenlerin davranışlarını da etkiler (Ertekin, 1978).

İşgörenler, çevresindekileri gözlemleyip kendi durumlarını fark ettikten sonra örgütlerin önceliklerini analiz eder ve bu doğrultuda kendi önceliklerini belirlerler. Bu analiz süreci ile işgörenler beceri ve enerjilerini hangi alana kanalize edeceklerini tespit ederler. Bu süreç örgüt iklimini oluşturan en önemli faktördür. Bir örgütte işgörenlerin doğrudan veya dolaylı oluşturdukları çalışma ortamı örgüt iklimini ifade eder (Şişman, 2012).

Örgütsel iklim, örgütün bünyesinde yer alan işgörenlerin örgüt amaçları doğrultusunda değer yargıları oluşturmaları, inanç ve normlarına uygun ilişkiler geliştirmeleri ve örgütün yapısına uygun davranışlar sergilemeleridir. Örgütsel iklim; örgüte kimliğini kazandırarak, işgörenlerin davranış yapılarını etkileyen ve işgörenlerin algıladığı, örgüte özgü özelliklerdir (Ertekin, 1978). Örgüt ikliminin incelenmesinin, örgütteki sorunların ortaya konulmasının yanı sıra örgütü geliştirmek ve iyileştirmek için var olan durumun teşhis edilmesine yardımcı olur (Balcı, 2001).

Payne ve Mansfield'e (1973: 520) göre yönetim sistemleri bakımından okulların örgütsel sistemlerinin tespit edilmesi, örgütle işgören arasındaki ilişkinin anlaşılmasına, örgütteki işgörenlerin çok yönlü boyutlarının incelenmesine, örgütün beklentileri ile kişilerin beklentileri arasında dengenin kurulmasına yardım eder. Bu tespitler ile yöneticiler yönetsel süreçler içindeki davranışlarını belirleyerek olumlu bir örgüt iklimi oluşturabilirler. Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşturulması, kurumun verimliliğini artırır. Örgüt ikliminin Taymaz'a (2003) göre üç temel boyutu bulunmaktadır.

- Bireysel Özellikler: İşgörenlerin özlük hakları, iş doyum düzeyleri, saygınlık duyguları ile yükselme olanaklarını kapsar.

- Örgütsel Özellikler: Örgüt politikası, vizyon ve misyon, çalışma şartları, verdiği sorumluluk ve görevler, kariyer düzeni, örgütün gelişme durumu ile işgörenlerine sağladığı kaynakları içerir.
- Çevresel Özellikler: Örgütün bulunduğu çevrenin yapısı, beklentileri ya da örgütün üzerinde oluşturduğu baskıları ifade eder.

Yeni değişimler, örgütlerin gelişmesi ve büyümesi için gerekli olabilir. Ancak örgütlerin gelişmesi, örgütte yaratılan olumlu bir havayla mümkündür. Bu hava örgütün iklimidir. Zamanla oluşan ve o örgüte özgü bir yaşam biçimi olarak düşünülebilir. Örgütteki bireylerin kültürleri ve etkileşimleri örgütün iklimini kendine has kılar. Bu durumda nelerin değerli, nelerin değersiz olduğunun genel çevresini oluşturmaktadır.

2.2. Okul İklimi

Eğitim araştırmacılarının son zamanlarda en dikkat çektikleri konulardan biri de okullar arası ayırt edici bir özellik olan ve okulun kişiliğini yansıtan okul iklimidir (Doğan, 2014: 396). Wei'ye (2003:10) göre bir kişi okula girer girmez okula özgü özellikleri (güvenlik, dış tasarım, ödüller, görseller, öğrenci ilişkileri, vb.) hemen hissetmeye başlar. Bir okulda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okul içi etkileşimleri zamanla okulun iklimini oluşturmaktadır. Bu iklimde nelerin önemli nelerin önemsiz olduğu, risk ve çatışma durumlarında nasıl hareket edileceği, karar alma sürecindeki etmenler zamanla ortak bir anlayış olarak gelişir (Balcı, 2007).

“Okul iklimi” kavramı çok yönlüdür. Okul binasının objektif boyutu ve fiziksel durumundan okul içindeki kişilerarası ilişkilerin öznel algısına kadar okul yaşamının çok çeşitli yönlerini kapsar. Öğrenciler, öğretmenler ve personelin okul ortamları hakkında nasıl hissettikleri bireysel tutumların, davranışların ve grup normlarının temelini oluşturur. Kendini güvende hisseden okullar, şiddet olasılığını azaltırken öğrenciler ve öğretmenler arasında kaliteli ilişkiler geliştirir (Şişman ve Turan, 2004: 120).

Okul iklimi okul yaşamının kalitesini ve niteliğini ifade eder. Okul iklimi öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin okul hayatı deneyimine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve organizasyon yapılarını yansıtır (Loukas, 2007: 2)

Okul iklimi kimi zaman okul içinde öğrenci başarısını etkileyen bir faktör iken kimi zaman da okul yönetiminin okulun etkililiği olarak da görülür. Okul iklimi sadece akademik başarıların değil, aynı zamanda okulda farklı türde bir öğrenme sonucunun bir göstergesi olarak görülür: sosyal becerilerin gelişimi, öğrencilerin benlik saygısı düzeyi ve duygusal ve psikolojik durumları (Chirkina ve Khavenson, 2018: 137)

Olumlu iklime sahip okullarda öğretmenler akademik başarı için daha fazla emek verirler, öğrencilerin hedeflerini yükseltir dolayısıyla okul iklimini üstün kılar. Öğretmen ortamında samimi ve işbirliği içindedir. Destekleyici müdür okulun değişimi ve gelişimi için kaynaklar sağlar. Dış etkenlere karşı kendi gardını alabilen okul aynı zamanda misyonuna bağlıdır. Morali yüksek olan bu okullarda başarıyı garantiler. (Wei, 2003: 10).

2.2.1. Okul İkliminin Önemi

Okul iklimi, bir okulun kalitesi ve okulda görev alan kişiler hakkında bireylerin algılarıdır (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Hoy (2003) okulun fiziksel özelliklerinin, bireylerin kültürel ve kişisel geçmiş yaşantılarının ve okulda paylaşılan değerlerin okul çalışanlarının davranış şekillerini etkileyerek okul iklimini oluşturduğunu belirtmiştir. Nasıl bir bireyin gelişimi ihtiyaçlar hiyerarşisine hitap etmeye bağlıysa, olumlu bir okul iklimi de okul liderleri ve uygulayıcılar için temel insan ihtiyaçlarını, fizyolojik ihtiyaçlarını ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamaya bağlıdır (Howard, Howell ve Brainard, 1987).

Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009: 191) okul ikliminin politika, uygulama ve mesleki gelişim üzerindeki gerçek etkisini belirlemek için bir çalışma yürüttüler. Bu amaçla, “sürdürülebilir bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli gençlik gelişimini ve öğrenmeyi teşvik eder” varsayımıyla araştırmaya başladılar. Bu okul iklimi, insanların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri ve beklentileri içerir. Alanyazını kendi gözden geçirmeleriyle ampirik araştırmaların büyük bir kısmının olumlu okul ortamının; akademik başarı, okul başarısı, okul güvenliği, öğrencilerin gelişimi ve öğretmenlerin tutumu ile ilişkili olabildiğini belirlediler.

Bireylerin içinde yer aldıkları tüm fiziksel ve psikolojik ortamlar ‘iklim’ ile ifade edilmektedir. Anderson (1982) oluşturduğu okul iklimi modelinde fiziksel çevre,

öğrenci ve toplumun özellikleri, okul paydaşlarının arasındaki ilişkiler ve okul kültürünün önemini vurgulamıştır.

National School Climate Center'in (2014) tanımına göre okul iklimi; öğrencilerin, velilerin ve diğer tüm okul personelinin okulla ilgili yaşam tecrübelerini belirtir. Aynı zamanda okul iklimi okulla ilgili, kuralları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğretme ve öğrenme etkinlikleriyle birlikte, idari yapıyı da ifade eder. Süreklilik gösteren olumlu bir okul iklimi öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemenin yanında onları yaşama sağlıklı bir şekilde hazırlar. Bu bağlamda okul iklimi aşağıdaki bileşenleri içerir.

- Değerleri, normları ve okul içindeki bireylerin sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissedebileceği beklentileri,
- Okul üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini ve birbirlerine saygısını,
- Öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin işbirliğini ve üçünün birlikte okul vizyonuna katkısını
- Her bir üyenin (öğrenci, öğretmen, idareci ve veli) sisteme katkısı.

Tanımdan da anlaşılacağı üzere okul içerisindeki her bir üye okulun işleyişine bir katkı sunmaktadır. Bu katkı destekleyici ve geliştirici olmanın yanında olumsuz da olabilir. Okul iklimi süregelen bir olgudur. Birçok eğitimci ve öğrenci okul ikliminin olumlu ve olumsuz yanlarını tecrübe edebilir. Örneğin okula girildiği ilk beş dakikada pozitif duygular hissedilebilir. Öğrenciler çevreye jest ve mimiklerle olumlu mesajlar gönderebilir. Ancak gerçek şudur ki her bir okul bir iklime sahiptir. Fakat her okulun sahip olduğu iklim planlı, geliştirici ve pozitif olabileceği gibi güvensiz ve olumsuz da olabilir (DeWitt ve Slade, 2014).

Okulların önemli işlevlerden biri de etkili bir öğrenme ortamını oluşturmaktır. Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulduğu okullarda öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden bir ortam sağlanır (Şişman ve Turan, 2004: 112). Eğitim kurumları gibi insani temel alan örgütlerde, işgörenlerin davranışları olumlu bir örgüt iklimi yaratmak için önemli bir unsurdur. İşgörenlerin okul iklimi içindeki davranışları; kişiler ile olan ilişkilerinde belirleyici olduğu kadar görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde, örgütün amaçlarına ulaşmasında ve iş huzurunun sağlanmasında etkilidir (Taymaz, 2015). Olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu okullarda akademik çalışmalara ve öğretimsel faaliyetlere önem verilir, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler okulun

tüm birimlerine yansır, saygı temel unsurdur, adil ve tutarlı bir disiplin anlayışı hâkimdir ve veli desteği ön planda tutulur (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010: 221).

Pişkin, Öğütölmüş ve Boysan (2011) olumlu okul ikliminde bulunması gereken nitelikler şu şekilde açıklamıştır:

- Okulun misyon ve vizyonuna ulaşabilmesi için okul üyelerinin daha etkili çalışmalarını sağlamak,
- Okul iç ve dış paydaşlarının daha sorumlu davranmalarını sağlamak,
- Öğrenci ve öğretmenlerin okula karşı olan bağlılıklarını arttırmak,
- Öğrenciler arasındaki farklılıkların hoşgörölü karşılanması,
- Sosyal ve akademik başarıyı en üste çıkarabilmek,
- Okulun kurallarına uymama konusunda en aza indirgeme,
- Engelli öğrencilerin her koşulda desteklenmesini sağlamaktır.

2.2.2. Okul İkliminin Tipleri

Okul iklim literatürü incelendiğinde, okul iklimine bazı yaklaşımlar olduğu görölmektedir. Yaklaşımlardan birincisi Halpin ve Croft (1963) tarafından önerilen “açık ve kapalı iklimler kavramı” yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım Hoy ve Tarter (1997) tarafından önerilen “örgütsel sağlık yapısı”dır.

Halpin ve Croft (1963) açıktan kapalı iklimlere uzanan kavramsal bir süreklilik belirlediler ve Organizasyonel İklim Tanımlama Anketini oluşturdular. Bu anket; ayrılma, engellilik, esprit, samimiyet, uzaklaşma, üretim vurgusu, güven ve değerlendirme” olmak üzere sekiz alt test içermektedir. İlk dört alt test grubun özellikleriyle, son dört alt test ise müdürün özellikleri ile ilgilidir. “Ayrılma” öğretmenlerin birlikte iyi çalışmadığını gösterir. “Engellilik” öğretmenlerin müdürün onları alakasız zorunlu çalışmalara yüklediği hissini ifade eder. “Esprit” öğretmenlerin moraline dikkat çeker. “Samimiyet” öğretmenler arasında birbirleriyle gerçekleşen sosyal ilişkileri ifade eder. Uzaklaşma organizasyonda resmi bir temel davranışa sahip olmakla ilgilidir. Böylece organizasyondaki bireyler arasında sosyal bir mesafe olabilir. “Üretim vurgusu” göreve yönelik temel davranışa işaret eder. “Güven”,

öğretmenler için müdür tarafından belirlenen örnekle “okulu taşıma” girişiminin yapıldığı davranışı ifade eder. Son olarak, “değerlendirme” öğretmenlere insanca davranma eğilimi ile tanımlanan davranışı ifade eder.

Belirtilen sekiz boyuta dayanan altı iklim tipi Halpin ve Croft tarafından; açık, kapalı, otonom, kontrollü, samimi ve babacan iklim olarak tanımlanmıştır (Hirase, 2000):

- *Açık iklim*, yönetim tarafından öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaya yöneliktir. Yönetim ve öğretmenler arasında işbirliği ve saygı açık iklimde ayırıcı özelliklerdir. Öğretmenin fikirlerini dinlendiği ve yaratıcılıklarının önü açılır. Öğretmenlere çok fazla angarya ve evrak işi yüklenmez (Hirase, 2000).

- *Kapalı iklim*, öğretmenler görevlerinde ve sosyal beklentilerinde tatmin olmazlar. Yönetici öğretmenlere rehberlik etmez, onlarla ilgilenmez ve fikirlere kapalıdır. Kapalı iklimde yöneticiler, öğretmen refahıyla uğraşmaz, destek vermez, rehberlik etmez; kısıtlayıcı, toleranssız ve kuruma bağlı olmayan kişilerdir (Hirase, 2000).

- *Otonom iklim*, öğretmenler çalıştıkları kurumu kontrol ve yönetme olanaklarına sahiptirler. Karar verici, sorgulayıcı ve çözüm odaklı görevleri vardır. Bu sayede öğretmenler hedefe ulaşmada yeterli motivasyona sahiptirler (Ural, 2014: 148)

- *Kontrollü iklim*, sosyal ihtiyaçlardan önce başarı odaklı bir yaklaşım vardır. Yönetici otokratik ve öğretmenin kişisel ihtiyaçlara saygı duymada zayıftır. Yönetici öğretmenleri angarya işlerle uğraştırır. Öğretmenler yönetimin aksine çok çalışır ve bu durumu görmezden gelir. Buna rağmen öğretmenler yöneticinin bu davranışlarını görmezden gelirler ve çok çalışırlar. Halpin ve Croft, kontrollü iklimin görev tamamlama odaklı olduğunu bu sebeplede kişisel ihtiyaçların karşılanmasından uzak olduğunu belirtirler (Ural, 2014: 149)

- *Samimi iklim*, kontrollü iklimin zıttı olarak temel özellik yönetici ve öğretmenlerin ciddi derecede arkadaşça davranışlar içinde bulunmalarıdır. Hedefe ulaşmada amaçlar ve faaliyetler minimum düzeyde gözetilirken sosyal ihtiyaçların karşılanması aşırı derecede yüksek olmaktadır (Ural, 2014: 149)

- *Babacan iklimde* ise yönetici öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşır. Fakat başarılı değildir. Yöneticiyi samimiyetsiz bulurlar ve motivasyonları düşer. Gruplaşmalar fazladır ve birlik içerisinde çalışmalar çok fazla görülmez. İdareci

öğretmenlere örnek olamadığı için performansları üzerinde de etkili olamaz (Ural, 2014: 149)

Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Örgütsel Sağlık Envanteri, okullardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesini açıklamaktadır. Örgütsel sağlığı kurumsal, idari ve öğretmen olmak üzere üç düzeyde kavramsallaştırmıştır. Kurumsal seviye, okulu çevresiyle birleştirir. İdari seviye, örgütün iç yönetim işlevini kontrol eder. Öğretmen seviyesi, öğretme ve öğrenme süreciyle ilgilidir.

Lunenburg ve Ornstein (2011) sağlıklı bir okulu kurumsal, idari ve öğretmen seviyelerini dengede tutabilen okullar olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bu okullar güçlerini okul hedeflerine ulaşmak için kullanır. Sağlıklı iklime sahip okullarda öğretmenler, meslektaşları, öğrencileri ve çalışma ortamlarından memnundurlar. Ayrıca, sadece kendileri için değil, öğrencileri için de yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyarlar. Yani, sağlıklı okullarda öğretmen etkisi yüksektir. Öğrenme ortamı açısından, sağlıklı okullarda yüksek akademik vurgu vardır; öğrenciler akademik olarak ellerinden gelenin en iyisini yaparlar ve entelektüel olarak güçlü akranlarına saygı gösterirler. Ayrıca, sağlıklı okullardaki müdürler barışçıl ve yardımsever davranırlar, öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır. Bu nedenle, yüksek mesleki liderlik ve temel etkiyi görmek oldukça mümkündür. Ayrıca müdürler bu okullardaki öğretmenlere yüksek kaynak desteği sağlar.

Sağlıksız okullar söz konusu olduğunda, düşük bir kurumsal bütünlük vardır; okul anlamsız ebeveyn istekleri gibi rahatsız edici dış etkilere açıktır. Ayrıca, okulun etkili bir müdüre ihtiyacı vardır. Hasta okullarda düşük okul liderliği ve düşük temel etki vardır. Öğretmenler açısından meslektaşlarını ve çalışma ortamlarını sevmezler. Bu yüzden bu okullarda öğretmen bağlılığının düşük olduğu söylenebilir. Öğretim açısından, kaynak desteği düşüktür ve akademik vurgu üzerinde çok az vurgu vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2011).

Sonuç olarak, okulla ilgili unsurlar arasındaki dinamikler gibi çeşitli koşulların okul ikliminin açıklığı veya sağlığı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Okullardaki bireysel deneyimler ve ilişkiler, üyelerinin okul iklim algılarını şekillendirir. Örneğin, bazı öğretmenler okulun açık bir iklime sahip olduğunu düşünürken, aynı okula karşı olumlu algısı olmayan öğretmenler olabilir. Dolayısıyla, üyelerinin okul iklimi ve okul iklimi algılarını etkileyen birçok faktör vardır.

2.3. Okula Bağlılık

Topluluk; üyelik, etki, ihtiyaçların karşılanması ve paylaşılan duygusal bir bağ olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Topluluğun var olabilmesi için, üyelerinin o topluluğa ait olma ve bağlılık hissine sahip olması, önemli olduklarını hissetmeleri, grubun diğer üyelerini önemli olarak görmeleri, ihtiyaçlarının giderilmesi ve desteklendiğini hissetmesi gerekmektedir (McMillan ve Chavis, 1986: 12).

Birey, özgüven ve benlik saygısının kaynağı olan ait olma ihtiyacını karşılamadığı zaman, kendisiyle, toplumla bağlarını kopartır, yalnızlaşır ve yabancılaşır (Uslu, 2012: 20). Topluluğa ait olma ihtiyacı ve hissi, öğrenci davranışlarını ve verimini anlamlandırmada önemli bir etkidir. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmayacağı belirlenmesinde, içerisinde bulunduğu sosyal bağlam önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin içerisinde bulunduğu Şartlar davranışlarını ve performansını etkiler. Karşılıklı iletişim, etkileşim ve dayanışma hem bireyin sosyal ihtiyaçlarını gidermesine hem de öğrenmeye açık olmasına yardım eder. Örgütler, yapısal düzenlemeler yapılması ve sahip olduğu değerler aracılığıyla, üyelerinin örgütsel bağlılık duymalarına yardımcı olabilir (Osterman, 2000).

Bağlılık hissi ve özdeşleşme, bireyin kendisinin bir sosyal grubun içerisinde olduğunu, grup tarafından kabul gördüğünü ve o grupta bir yerinin bulunduğunu hissetmesi ve düşünmesi ve grubun amaçlarının yerine getirilebilmesi için çaba sarf etmeye istekli olmasıdır (McMillan ve Chavis, 1986: 12). Öğrencilerin bilgi kazanımı ve bilişsel gelişiminde, akademik işlere ve öğrenme ortamına bağlı olmasının önemli bir yeri bulunmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004: 62). Okula bağlılık düzeylerinin de kolay işlenebilir olması dolayısıyla, okula bağlılık düzeyleriyle ilgili olan etmenleri incelemek büyük önem taşımaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004: 62).

Okula bağlılık, öğrencilerin okuldan sağladığı fayda, öğretim faaliyetlerine ilişkin olumlu algısı ve kendini okula ait hissetmesidir. Öğrencinin okula bağlılığı güçlüyse yakın çevresine olan duygusal bağı da kuvvetlenir, başarısı artar, güven duygusu gelişir, sosyalleşir. Bağlılık zayıf ise suça bulaşma olasılıkları artar (Yıldız ve Kutlu, 2015).

Diğer bir tanıma göre, okula bağlılık, öğrencilerin okul deneyimleri hakkındaki duyguları, davranışları ve düşünceleridir ve başarı ve okul tamamlama gibi akademik

çıkıntılarla ilişkilidir (Dotterer ve Lowe, 2011: 1650). Ayrıca, okula bağlılık, akademik 40 olan veya olmayan okul etkinliklerine katılmayı, okula değer vermeyi ve okulla özdeşleşmeyi içermektedir (Audas ve Willms, 2002: 8).

PİSA (OECD, 2012) araştırmalarında, okula bağlılık, okula zamanında gelme, devamsızlık yapmama, okula ait olma hissi duyma ve okula ve okul aktivitelerine önem verme olarak tanımlanmıştır. Okula zamanında gelmeyen veya devamsızlık yapan öğrencilerin sınav notlarının, okula zamanında gelen veya devamsızlık yapmayanlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. 2003 ile 2012 arasında, Türkiye’de okula zamanında gelmeme probleminin %10’dan fazla azalması, öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

PISA (OECD, 2012) sonuçları; öğrencilerin çoğu eğitim hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasına, %93’ünün okul derslerine çalışmanın önemli olduğunu ve sadece %12’sinin okulun bir zaman kaybı olduğunu düşünmesine rağmen, öğrencilerin önemli bir kısmının okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) ülkelerindeki öğrencilerin üçte birinden fazlası, okula zaman zaman geç geldiklerini ve dörtte birinden fazlası ise, zaman zaman devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Okula bağlılık, öğrencilerin gelişim ve uyum sorunlarını önleyici bir etkiye sahiptir ve riskli davranışların sayısının azaltılmasında önemli bir faktördür (Can, 2008). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanan “Okul ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı’nda, okullarda şiddet olaylarının azaltılması için, okula bağlılığı artırıcı faaliyetlerin yapılmasını öngörmektedir (Can, 2008).

Okulların fiziki koşulları ve nitelikli öğretmen ihtiyacı karşılanmış olsa da öğrencinin okula bağlılığı sağlanamadığı sürece istenilen verim alınamayacaktır. Okula bağlılığın, öğrencilerin okul deneyimleri hakkındaki algısı olması (Gökçe ve Bülbül, 2014: 74), okul yöneticilerinin öncelikli görevlerinden birinin de öğrencilerin okula bağlılığını sağlamak olduğunu göstermektedir (Gökçe ve Bülbül, 2014: 74). Yeterli çalışma alışkanlığı ve yüksek yetkinlik inancı olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri de yüksektir (Bilge, Tuzgöl Dost ve Çetin, 2014: 1723). Okula bağlılık ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmaktadır ve okula bağlılık (bilişsel, davranışsal ve duyuşsal okula bağlılıklar), akademik başarıya ilişkin varyansın %10’unu açıklamaktadır (Günüç, 2014). Okula bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrenciler,

öğretmenleri ve arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurmakta ve daha yüksek özsaygı geliştirmektedirler (Cemalcılar, 2010: 250).

Okula bağlılık, okul başarısının sağlanması için gereklidir, ancak geleneksel ve katı bir bürokratik yapıya sahip okullarda göz ardı edilmektedir (Klem ve Connell, 2004: 263). Okula bağlılık ile akademik başarı ve öğrencilerin okuldaki davranışları arasında ilişki vardır. Okula bağlılık, akademik başarı (Wang ve Eccles, 2012: 890), okula devam (Connell, Spencer ve Aber, 1994: 501) ile pozitif ilişkili; okul terki (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009: 660) ve istenmeyen davranışlar sergileme ile negatif ilişkilidir (Klem ve Connell, 2004: 263).

Okula bağlılık, öğrenmenin kalitesini artırır (Osterman, 2000). Okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması, kaygıyı, yalnızlık algısını ve okula devamsızlık oranını, suç işlemeye yönelik davranışları, okuldan kaçma isteğini, madde kullanımını, depresyon ve intihar riskini, riskli cinsel davranışları, kopya çekmeyi ve okul sorunlarını azaltmakta; özerkliği, olumlu sosyal davranışları, içsel motivasyonu ve akademik başarıyı ise yükseltmektedir. (Cemalcılar, 2010; Savi, 2011). Okula bağlılık, akademik zorluklarla başa çıkmada önemli katkılar sağlamakta, öğrencilere akademik yılmazlık kazandırmakta ve okul başarısızlığı konusunda risk altında olan öğrenciler için eğitimsel öngörüler hazırlamaya yardımcı olmaktadır (Finn ve Rock, 1997: 221).

2.3.1. Okula Bağlılık Çeşitleri

Literatürde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyut okula bağlılıktan ve okula bağlılığın çok yönlü bir yapı olarak incelenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Furlong, Whippe, Jean, Simental, Soliz ve Punthuna, 2003; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Wang ve Holcombe, 2010). Ayrıca, okula bağlılığın, akademik performans, sınıf içi davranış, müfredat dışı aktivitelere katılım, kişiler arası ilişkiler ve okul toplumu bağlamında incelenmesi gerekmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003).

Wang ve Holcombe (2010) ise, davranışsal okula bağlılığı, okul katılımı ya da okul etkinliklerine katılım; duyuşsal okula bağlılığı, okul ile özdeşleşme; bilişsel okula bağlılığı ise, kendini ayarlama stratejilerinin kullanımı olarak isimlendirmişlerdir. Bununla birlikte, Appleton, Christenson ve Furlong'da (2008: 375) taksonomilerinde, okula bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğunu belirterek, okula bağlılığı akademik, bilişsel, psikolojik ve davranışsal olarak boyutlandırmışlardır.

2.3.1.1. Bilişsel Bağlılık

Öğrencinin okula fiziksel yatırımdan ziyade psikolojik yatırımını, karmaşık ve yorucu sorunlara karşı gerekli enerjiyi harcamadaki istekliliğini ve titiz olmasını önemsemektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretimde gördüklerini neden ve nasıl yaptıkları konusunda öngörü geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Arastaman, 2009: 104).

Bilişsel okula bağlılık, bilişsel beceri gerektiren konularda gerekli çabayı göstermeye istekli oluştur (Ergün, 2014). Öğrencilerin kendisi ile ilgili öz-yeterlik inançları, yüksek motivasyon seviyesi ve yüksek beklenti içerisinde olması ve okulu, öğretmenleri ve okul arkadaşları hakkındaki olumlu algıları, düşünceleri ve beklentileridir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Simons-Morton ve Chen, 2009: 5). Bilişsel okula bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrenme stratejileri kullanımına yönelik psikolojik yatırımları ve okul için gerekli olan çabayı sarf etmesidir (Arastaman, 2009: 105; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014). Öğrenmeye değer verme, okul çalışmalarına ilgi duyma, kişisel hedefler koyma ve özerklik, bilişsel okula bağlılığın göstergeleridir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008).

2.3.1.2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal okula bağlılık, öğrencilerin, okula, öğretmenlere, okul arkadaşlarına yönelik olumlu tepkileri (Ergün, 2014; Uysal, 2015) ve olumlu hisleridir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Simons-Morton ve Chen, 2009: 6). Öğrencilerin, sınıfta veya okulda, arkadaşlarına, öğretmenlerine veya okul yönetimine karşı ilgi, usanç, mutluluk, üzgünlük ve sinirlilik gibi duyuşsal reaksiyonlarını içermektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Gemici ve Lu, 2014). Öğrencilerin, okula ilgi ve ait olma hissi duyması, sosyal bağları, öğretmenleriyle ilişkileri, okulda kendini güvende hissetmeleri, okul başarısına değer vermeleridir (Audas ve Willms, 2002; Dotterer ve Lowe, 2011; Furlong, Whippe, Jean, Simental, Soliz ve Punthuna, 2003). Öğrenciler, okula duyuşsal bağlılık gösterdiği zaman, öğretmenler, yöneticiler ve diğer yetişkinlerin kendileriyle ilgilenebileceklerini düşünür ve kendisinin değerli bir birey olduğunu düşünmeye başlarlar (Furlong ve diğerleri, 2003).

Duyuşsal bağlılığa etki eden etmenler şu şekildedir (Allen ve Meyer, 1990: 17):

- *İşin zorluğu*, işin zor ve mücadeleyi gerektiren bir iş olması.

- *Rolün açıklığı*, çalışandan ne beklenildiğinin alenen belirtilmesi.
- *Amacın açıklığı*, görevlerin nedenleri konusunda açık bir fikre sahip olunması.
- *Yönetimin öneriye açıklığı*, çalışanlardan gelen fikirlerin dikkate alınması ve değer gösterilmesi.
- *Arkadaş bağlılığı*, çalışanlar arasında doğru ve samimi ilişkilerin olması.
- *Örgütsel bağlılık*, işgörende örgütün söylediklerini yapacağına dair güven duygusunun gelişmesi.
- *Eşitlik*, görev ve kaynak dağıtımında adaletin gözetilmesi.
- *Kişisel önem*, yapılan her işin, örgütün amaçlarına yönelik bir katkı olduğunun gösterilmesi.
- *Geri bildirim*, çalışana performansları ile ilgili sürekli dönütler yapılması.
- *Katılım*, çalışanların her türlü konu, problem ve kararlara katılımının sağlanması.

2.3.1.3. Davranışsal Bağlılık

Okul düzenini bozan davranışlar sergilememe, sınıf normlarına ve kurallarına uyma, sınıf tartışmalarına katılma, çabalama, okulda derslerine yoğunlaşma ve okul ile ilgili etkinliklere etkin katılım, davranışsal okula bağlılık tanımı içerisinde yer alır (Finn, 1993; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Ergün, 2014). Okula devam, sınıfa hazırlıklı gelme, sınıfta derse katılım ve etkileşim, öğrencilerin müfredat dışı aktivitelere katılmak gibi gözlenebilir eylemleri veya performansı, ödevlerini zamanında yapması ve sınavlarda yüksek başarı göstermesidir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Audas ve Willms, 2002; Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Simons-Morton ve Chen, 2009). Finn ve Rock (1997), davranışsal okula bağlılığın üç seviyesi olduğunu belirtmektedirler. Bu seviyeler şu şekildedir:

Birinci seviye, öğrencinin sınıf ve okul kurallarına uyması, okula hazırlıklı gelmesi ve öğretmenini önemsemesini kapsamaktadır.

İkinci seviye, birinci seviyeyi de kapsamakla beraber, öğrencinin girişimcilik göstermesi, hevesli olması, ödevlerine yeterince zaman ayırması ve ders çalışmasını kapsar.

Üçüncü seviye, okulla ilgili müfredat dışı aktivitelere (drama, tiyatro, atletizm, okul takımları gibi sosyal aktiviteler) katılımı içerir.

Davranışsal bağlılık olumludan olumsuz doğru bir çok düzeyde gerçekleşebilir. Okula devam, okulda kurallarına uyma, proje yapma ve okul ile ilgili etkinliklere katılım sağlama davranışsal bağlılığın içerisinde yer almaktadır. Bu konularda öğrenciler farklı düzeylerde bağlılık sağlayabilirler (McDermott, Mordell ve Stoltfus, 2001: 69). Öte yandan, özürsüz devamsızlık, disiplinsiz ve kuralsız davranışlar veya okul ile ilgili okul sonrasındaki veya okul dışındaki etkinliklere katılmamak olumsuz davranışsal bağlılığa örnek gösterilebilir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2004). Özetle, davranışsal katılım; okul kurallarına uymak, öğretime devam etmek, okula dikkatini vermek, çaba göstermek ve okul ile ilgili etkinliklere üst düzey katılım göstermek olarak tanımlanabilir.

2.3.2. Okula Bağlılığın Çıktıları

Okula bağlılık, hayattaki zorluklara karşı bir tampon ve olumsuz gelişimsel çıktılara karşı da panzehir işlevi görür (Maddox ve Prinz, 2003: 33). Okula bağlılık, düşük akademik başarı, yüksek düzeyde hissedilen bıkkınlık, okuldan soğuma ve okul terki ihtimaline karşı panzehir olarak düşünülmektedir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2004). İlkokul ve ortaokulda okula bağlılık düzeyinin devamlı bir şekilde yüksek olması, öğrencilerin gelecekteki akademik gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Ladd ve Dinella, 2009).

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması, kısa vadede akademik olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve başarıyı artırıcı bir etki yapar ve sosyal bağlamda mutlu olmaya ve iyi oluşa katkı sağlar. Uzun vadede ise akademik olarak iş başarısına, öğrendiklerini unutmamaya ve yaşam boyu öğrenmeye ve sosyal bağlamda iyi bir vatandaş olmaya ve kişisel gelişime yardımcı olur (Kahu, 2013: 760). Okula bağlılık, şiddete yönelik tutum ile negatif yönde ilişkilidir ve okula bağlılık duygusu gelişmiş ve kendini okulun anlamlı bir parçası olarak algılayan öğrenciler daha az şiddet eğilimi gösterirler (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005: 90).

Okula bağlılık düzeyleri düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşma riski yüksektir (Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell ve Moore, 2013). Okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin daha az çaba göstermesine, okul normlarından ve beklentilerinden uzaklaşmasına, okul etkinliklerine daha az katılım göstermesine, okula devam

sorunlarına ve sonunda okul terkine neden olmaktadır (Balfanz, Herzog ve Mac Iver, 2007: 228). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olması, düşük akademik performans göstermelerine ve olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olan etkenlerden biridir (Özdemir ve Kalaycı, 2013: 2129). Okula bağlı olmama durumu, öğrencilerin yalıtılmasına, okula yabancılaşmasına ve okul terkine neden olmaktadır (Arastaman, 2009: 105).

2.3.3. Okula Bağlanmayı Etkileyen Faktörler

Blum (2005:14) okula olumlu bağlanmayı sağlayan 7 önemli unsurdan bahsetmektedir. Bu unsurlar okulun bir parçası olarak kendini okula ait hissetmek, okulu sevmek, destekleyici öğretmen tutumunu algılamak, okulda iyi arkadaşlar edinmek, şimdi ve gelecekteki akademik süreçlerle ilgilenmek, okul içindeki disiplinin etkili ve herkese eşit uygulandığına inanmak ve ders dışı faaliyetlere katılmaktır.

Gordon (2010) ise sınıf içerisindeki olumlu iklimi, öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları desteği, arkadaş grubu içerisinde nitelikli ilişkilere sahip olmayı ve akademik başarıyı öğrencilerin okula bağlanmalarını etkileyen faktörler olarak görmüştür. Ma (2003: 349) okul üyelerinin her biri arasında duygusal bağlar oluşturmak için kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olan okulların, öğrencilerinin okula aidiyet duygusu geliştirmelerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve personel arasında kurulan destekleyici ilişkiler okul topluluğunun tüm üyelerine ait olma, bağlanma ve gurur duyma hissi yaşamalarını sağlar (Smith ve Sandhu, 2004: 290). Okullardaki kişilerarası ilişkilerin kalitesi öğrencilerin okulu sevmesini sağlayarak okula bağlanmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Nichols, 2008: 149).

Bilgin ve Taş'ın (2018: 31) ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığını incelediği araştırmada okul ikliminin okula bağlılığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit edilmiştir. Bu anlamda destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklı ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ortamı içeren okul iklimi öğrencilerin okula bağlılığını olumlu etkilediği söylenebilir.

2.3.4. Okula Bağlılığın Sonuçları

Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edilen ve kendisini okul ile sınıfın bir parçası olarak gören öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal olarak daha olumlu

davranışlarda bulunurlar (Uslu, 2012). Okula aidiyeti yüksek olan öğrencilerin depresyona girme ve problemlili davranışlarda bulunma oranlarının düşük olduğunu belirten Nichols (2008: 149) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da okula bağlılık geliştiren öğrencilerin daha az devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Okul deneyimlerini kaliteli olarak algılayan öğrenciler okulda bulunma eğilimi göstermektedir.

Blum (2005: 14) okula aidiyet hisseden öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu ve okul bağlanmanın arttıkça meydana gelen zorba davranışların ortaya çıkma sıklığının azaldığı, okula devamın sağlandığı, devamsızlık sürelerinin azaldığı belirtmiştir. Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığını inceleyen Bilgin ve Taş (2018) okula bağlı olan öğrencilerin akademik başarılarında, öz-yeterlilik inançlarında ve kaliteli okul yaşamında artış olacağı internet bağımlılığı ve şiddet eğilimi gibi olumsuz davranışlarında ise düşüş olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Okula bağlılık düzeyinin artmasıyla öğrencilerin okul faaliyetlerine olan katılımları da artmaktadır (Önen, 2014: 222). Okula bağlılık ve okul faaliyetlerine katılım gibi okulla ilgili faktörlerin ergenler için akademik başarı ile olumlu ilişkileri vardır (LeCroy ve Krysik, 2008: 199). Bellici (2015) akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin; Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017: 109) çalışma alışkanlıkları iyi olan öğrencilerin; Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) destekleyici öğretmen ve akran ilişkisi olan, ilgi çekici ve otantik görevler verilen, seçim imkânı olan ve yeterli yapısı bulunan dersliklerde okula bağlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sarı ve Cenkseven (2008:95) araştırma sonuçlarına göre benlik kavramı olumlu olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu ve bu durumun da öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını arttırdığı bulgularına ulaşmıştır.

2.3.5. Okul İklimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Son otuz yıldır, araştırmacılar ve eğitimciler okul ikliminin önemini giderek daha fazla fark etmeye başlamış ve bu alanda araştırmalar yapmışlardır. Dünyada, okul iklim reformuna artan bir ilgi, okulların daha güvenli ve daha destekleyici bir hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013: 365). Okul iklimi ile ilgili literatür incelendiğinde dünyada ilk araştırma 1962 yılında Halphin ve Croft'un çalışmasıdır. Türkiye'de ise okul iklimi ile ilgili yapılan çalışma

Köksal'ın (1991) çalışmasıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere okul iklimi ülkemizde yurt dışına göre 30 yıl sonra araştırılmaya başlanmıştır.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009) ilişkisel tarama modelinde 456 ilköğretim öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada zorbalık statüleri; okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda okul ikliminin olumlu olması zorba davranışların azalmasında koruyucu görevdedir. Araştırmaya göre olumlu okul ikliminde erkek öğrencilerin özgeci davranışlar göstermesi, öğrencinin zorba olarak sınıflandırılma olasılığını azaltmaktadır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından Türkiye'nin yedi farklı ilindeki toplam 683 ilköğretim öğrencisinin katıldığı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin okul iklimi algısını yordayan çeşitli değişken incelenmiştir. Araştırma verilerinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrenciler tarafından destekleyici olarak algılanması, okula aidiyet duygusu hissetme ve akademik programdan memnun olma değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bunun yanında okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan (2012) Ankara-Sincan'da seçkisiz örnekleme yöntemiyle 1246 öğrencinin katıldığı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Lise öğrencilerinin okul iklimini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma verilerine göre lise öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeyleri ile sınıf düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, belirtilen değişkenlerin düzeyi arttıkça, öğrencilerin okul iklimi ile ilgili olumlu algılama düzeylerinin arttığı görülmektedir. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre de okul iklimi konusundaki görüşlerin farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre öğrenciler arası ilişkiler boyutunda okul iklimini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Bektaş ve Nalçacı (2013) ilişkisel tarama modelinde 598 ilköğretim öğrencisinin katıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okul iklimi algısı ile akademik başarılar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrenci başarıları öğrencilerin girdiği seviye belirleme sınav puanlarına göre belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışları, başarı

odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı algıları okul iklimi ölçeği olarak belirlendiğinde, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye ulaşılamamıştır.

Jia, Konold ve Cornell (2016) lisede etkin bir okul iklimi ile öğrencilerin okuldan ayrılmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Okulun demografik yapısı, düşük gelirli öğrencilerin yüzdesi ve şehirlilik gibi çeşitli demografik değişkenler analiz edilmiştir. Elde edilen raporlara göre lise öğrencilerinin okul iklimini destekleyici olarak algılamalarında okulu terk etme oranının azaldığı ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Şenel ve Buluç (2016) seçkisiz oranlı örneklem modeliyle Adapazarı bölgesinde 21 ilköğretim okulu ve 400 öğretmenin yer aldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemek gayesinde ilişkisel ve nedensel tarama modelinde gerçekleşmiştir. Araştırma raporlarına göre örneklem grubundaki öğretmenlerin yanıtları yönünde okul iklimine ilişkin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Genel olarak okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma verileri öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın tanınlarına göre okul ikliminin okul etkililiğini yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Uz Baş ve Yurdabakan (2016) İzmir ilinde iki farklı devlet okuluna devam eden toplam 254 ortaokul öğrencisiyle tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yaşam doyumu, psikolojik sağlık ile algıladıkları destekleyici okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu verilere göre algılanan pozitif okul iklimi ile psikolojik sağlık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonuca varılmıştır.

Yıldız ve Sümer (2016) tarafından Ankara ili Sincan ilçesinden ortaokul 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden toplam 400 öğrencinin katıldığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Tarama deseninde saldırgan davranışları yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin çözümlemesinde hiyerarşik regresyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırma raporlarında okul iklimi algısı olumlu ve

destekleyici olarak algılayan ortaokul öğrencilerinin saldırgan davranışlar gösterme yatkınlığının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş, Aypay ve Aybek (2017) 294 lise öğrencileriyle tarama deseninde ebeveyn izlemesi ve olumlu okul ikliminin lise öğrencilerinin okul tükenmişliği sendromu ile ilişkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde edilen raporlar doğrultusunda, öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Lise öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi pozitif ve destekleyici ise öğrencilerin tükenmişlik puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Laftman, Östberg ve Modin (2017) yaklaşık 16 bin lise 9. sınıf öğrencisiyle bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul kurallarının farkında olduğu, veli katılımının bulunduğu, pozitif bir okul ikliminin hakim olduğu okullarda zorbalığın öğrenciler arasında daha az seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgenel, Çalışkan-Yılmaz ve Baydar (2018) İstanbul ili Pendik ilçesinden toplam 773 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algılarının okula aidiyet duyguları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Özgenel (2020) 341 öğretmenin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada nicel ilişkisel tarama modelinde okul ikliminin okul etkililiği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde korelasyon ve regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul ikliminin okul etkililiğini yordadığı sonucuna varılmıştır.

2.3.6. Okula Bağlılıkla İlgili Yapılan Araştırmalar

Arastaman (2009) devlet liselerinde eğitim hayatı süren dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula aidiyet duygularına dair öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin fikirlerini incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir araştırma çalışması tertip etmiştir. Araştırmaya Ankara ili merkez ilçelerinden toplam 408 öğrenci dahil olmuştur. Araştırma verilerine göre kız öğrencilerin okula aidiyet durumlarında erkek öğrencilere oranla daha yüksek verilere ulaşılmıştır. Bu verilerde öğrenci ailelerinin gelir ve eğitim durumları da incelenmiştir. Verilere göre ailesinin gelir durumu düşük

ve annesinin eğitim durumu alt seviyede olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının, ailesinin gelir durumu daha yüksek ve annesinin eğitim durumu üst seviyede olan öğrencilere oranla daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerinin babalarının eğitim durumları ile okula aidiyet duyguları arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Yönetici ve öğretmenler genelinde, öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumsuzlaştırmada öğretmenden kaynaklı sebeplerin, yönetimden kaynaklı sebeplere oranda daha üst düzeyde olduğunu kanısı ortaya çıkmıştır.

Ünal ve Çukur (2011) öğretmene ve okula bağlılığı içeren aidiyeti, okullarda kullanılan zorlayıcı ve açıklayıcı disiplin yöntemleri ve okul mağdurluğu etkenlerinin gençlerin şiddet ve madde kullanımı gibi farklı çeşitlerdeki sapkın tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla toplamda 3742 öğrenci ile İzmir ilinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ulaşılan verilere göre, öğrencilerin okula olan aidiyet hissiyatı ile madde kullanımları, mala dair şiddet içerikli hareketleri ve okuldaki şiddet içeren tüm sapkın tutumları arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkili saptanmıştır.

Kalaycı ve Özdemir (2013) Çankırı ilindeki farklı liselerde toplamda 1410 öğrenci ile tarama modelinde, öğrencilerin lise okul yaşamının niteliğine ilişkin düşünceleri ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırmada bulunmuştur. Araştırma verilerine göre lise öğrencilerinin okul yaşamına dair görüşleri ile okula aidiyet duygularının düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul niteliğine ilişkin alt boyutların da okul bağlılığının anlamlı birer yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç dahilinde lise öğrencilerinin okul hayatına ilişkin bilinçlerinin okula aidiyet duygusu hissetmeleri yönünden önemli bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Duy ve Yıldız (2014) tarafından Diyarbakır ilinin merkez bölgesindeki ortaokulda öğrenim gören 415 öğrenciyi kapsayan, farklı zorbalık düzeylerine sahip öğrencilerin okula aidiyet duygusu hissetme ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre okula aidiyet duygusu hissetme açısından kurbanlar, izleyiciler ve zorbalılar olarak incelen öğrencilerden izleyiciler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan izleyici öğrencilerin, zorba ve kurban öğrencilerden daha yüksek sayıya arkadaşına karşı bağlılık hissetme düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmene karşı bağlanma duygusu hissetme açısından ise gruplar arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bellici (2015) tarafından 552 ortaokul öğrencisi ile okula aidiyet duygusu hissetme düzeylerinin demografik özellikler açısından incelenmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma verileri kız öğrencilerin okula aidiyet hissetme duygularının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aynı veriler öğrencilerin sınıfı ve yaşının ilerlemesiyle okula aidiyet hissetme düzeylerinde azalma olduğunu göstermiştir. Bunun yanında ailelerinin eğitim ve ekonomik durumları düşük olan öğrencilerde okula aidiyet duygusu hissetme düzeylerinin, ailelerinin eğitim ve ekonomik durumları yüksek olan öğrencilere oranla daha düşük seviyede olduğuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Kutlu (2015) tarafından Diyarbakır ilinde ortaokula devam eden toplam 450 öğrenci ile tarama modelinde “okula aidiyet duygusu hissetmeleri düzeyleri üzerinde sosyal kaygı belirtileri ile depresif belirtilerin yordayıcı etkisinin olup olmadığını incelemek” amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu veriler sonucunda, depresif belirtiler ile genel durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma değişkenlerinin, okula aidiyet duygusu hissetme üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır.

Dotterer ve Wehrspann (2016) ergenlerin okul tecrübelerini anlamak gayesiyle anne babanın eğitime katılımının akademik verilerle doğrudan ve dolaylı şekilde okula aidiyet duygusu hissetmeyle ne derece bağlantılı olduğunu incelemiştir. Öğrenciler, ebeveynlerin eğitime katılımı, okul katılımı (duyuşsal, davranışsal, bilişsel katılım) ve algılanan akademik yeterlilik ile ilgili okul içi ölçekleri doldurmuşlardır. Araştırma sonuçları ebeveynlerin dahil olmasının davranışsal ve bilişsel okul katılımıyla olumlu ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, ergenlerin okula katılımı ve akademik başarısında ebeveyn katılımının önemini altını çizmekte ve okula bağlılığın birden çok bileşenini aynı anda incelemenin önemini vurgulamaktadır.

Fernandez-Zabala, Goni, Camino ve Zulaika (2016) 1543 lise ve ortaokula devam eden 12-18 yaş arasındaki öğrencilerle, yaşıt ve aile desteği ve okul katılımı ile olası yaş ve cinsiyet farklılıklarını, ayrıca bunlar arasındaki ilişkiyi çözümlemeyi bekleyen ilişkiisel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Çalışmada veriler yaşıt ve aile desteği, öğretmenlerin okul yaşındaki çocuklarda sağlık davranışı ve okula aidiyet duygusu hissetme ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda kız ve erkek öğrencilerin okula bağlanmaları arasında anlamlı düzeyde farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre algılanan yaşıt desteği ile duygusal ve

davranışsal katılımı daha yüksek puanlar almışlardır. Genç katılımcıların ayrıca ailelerden ve öğretmenlerden algılanan destek ve okul katılımı için önemli oranda daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Bağlamsal değişkenler arasında ve ayrıca bu değişkenler ile okul katılımı arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Karaşar ve Kapçı (2016) tarafından lise öğrencilerinde “okula aidiyet duygusu hissetmenin ve akademik başarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmaya Amasya ilinde farklı liselerde okuyan toplam 611 öğrenci katılmış olup benlik saygısı ve akademik güdülenmenin okula aidiyet duygusu hissetmeyi yordadığına sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında “öğretmene bağlanma olumlu sosyal davranışı, düşük hiperaktivite belirtilerini ve düşük davranış sorunlarını; okula aidiyet duygusu hissetmenin ise düşük duygusal sorunları” yordadığı görülmüştür. Arkadaşa bağlanma duygusunda ise düşük yaşıt sorunların, duygusal sorunların ve sosyal davranış sorunlarının yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgök ve Sarı (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve arkadaşlara olan bağlılık düzeyinin tetkik edilmesi gayesiyle ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma Adana ilinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi 608 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılığı olarak iki ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel sayımlamalar kullanılmıştır. Elde edilen neticelere göre öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve arkadaşlara bağlılık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin arkadaşlara bağlılıkları ve okula aidiyet duyguları arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Ladd, Ettekal ve Kochenderfer-Ladd (2017) araştırmalarında anaokulundan 12. sınıfa kadar 193 kız 190 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 383 çocuk izlenmiştir. Geniş kapsamlı bu araştırmada aynı çağda yaşıt mağduriyeti, okul katılım oranı, akademik öz algı ve başarı ölçüleri tekrar tekrar uygulanmıştır. Bu araştırmada örgün eğitim boyunca okul temelli yaşıt mağduriyetindeki yaygınlık, normatif eğilimler ve süreklilik veya değişim belirlemek ve belirli mağduriyet kalıplarının öğrencilerin akademik performansı arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Mağduriyet yaygınlığı ile örgün eğitimde düşüş sıklığı olduğu ölçüt kabul edilmiştir. Aynı zamanda mağduriyet sıklığı ve sürekliliğinde sırasıyla yüksek kronik, orta derecede ortaya

çıkan, erken kurbanlar, düşük mağdurlar ve mağdur olmayanlar olmak üzere 5 farklı alt tip belirlenmiştir. Kronik stres hipoteziyle uyumlu olarak; yüksek kronik mağduriyet, düzenli okul katılımı, akademik benlik algıları ve akademik başarıdaki düşük ve sıklıkla uzamış eşitsizliklerle ilintili olduğu görülmüştür. Diğer mağduriyet alt türlerinde ise mağduriyete doğru hareket, akademik verilerdeki düşük veya azalan puanlarla ilişkilendirilmiştir.

Şahan ve Duy (2017) tarafından toplam 438 ortaokul öğrencisini kapsayan tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğrencilerin öz yeterlik algısı, okula aidiyet duygusu, akademik başarı, dershaneye gitme durumu ve maddi gelir durumlarına göre okul tükenmişliğinin ne düzeyde olduğunu incelemiş olup elde edilen verilere göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve öğretmene bağlanma değişkenlerinin toplam okul tükenmişliği puanlarını ve okul tükenmişlik ölçeğinin her bir alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Sönmez (2018) tarafından Aydın ili, Efeler ilçesinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılı ikinci dönemde öğrenim gören üç farklı sosyo-ekonomik seviyede yer alan okullardan 568 ortaokul öğrencini içeren bir araştırma yapılmıştır. Bu öğrencilerde okul iklimi, okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesi algısı demografik özelliklere göre incelenmiştir. Ayrıca okul iklimi, okula aidiyet duygusu hissetme ve okul yaşam kalitesinin birbirleriyle olan ilişkisini, ilişkiisel tarama modelinde incelenmiş olup elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula aidiyet duygusu hissetme düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğuna ulaşılmıştır.

Şimşek ve Çöplü (2018) tarafından 259 lise öğrencisi ile yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula aidiyet duygularını ilişkiyi tarama modelinde incelemiştir. Araştırma verilerine göre öğrenim görülen liseden memnuniyetlik duyma değişkenine göre öğrencilerin riskli davranış gösterme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu verilere göre öğrenim gördüğü liseden memnun olan öğrencilerin riskli davranış sergileme eğilimleri, öğrenim gördüğü liseden memnun olmayanlara oranla anlamlı düzeyde düşüktür.

İncelemiş olduğumuz bu araştırmalar bize gösteriyor ki, okula aidiyet, akademik başarı, okul iklimi, öğretmen desteği, aile sosyo-ekonomik durumları gibi değişkenler okula bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu ile verilerin toplanması ve veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, farklı türdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmadır. Bu sebeple araştırma, belli bir evrenden onu temsil eden örneklem grubundan belirli bir konuda bilgi elde etmek için yapılmıştır. Bu şekilde yapılan araştırmalar ilişkisel tarama türü olarak isimlendirilmektedir. İlişkisel tarama modelleri, durumlar, olgular ve olaylar arasındaki ilişki ve bağlantıları inceleyen araştırma türleridir. İlişkisel taramalar neticesinde elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucu değişkenler arasında tespit edilen ilişkiler, araştırmacıların konuyla ilgili olarak tahminlerde bulunmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 21).

3.2. Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul ili Esenyurt ilçesi genelinde 17 kamu ortaöğretim okulunda öğrenim gören 18.535 (esenyurt.meb.gov.tr, 2019) öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, maddiyat, işgücü ve zaman kaybının önlenmesi açısından meydana çıkabilecek sınırlılıklar sebebiyle örneklemin uygulaması ve ulaşılmasının kolay birimlerden belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 22). Büyüköztürk ve diğ. (2015) göre örneklemin tespitinde $\alpha=.05$ düzeyinde 18535 öğrencili evren için 377 örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada alt sınır 377 olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmada 394 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

İstanbul ili Esenyurt ilçesi genelinde farklı lise türlerindeki kamu okullarında okuyan öğrencilere ulaşabilmek amacıyla belirlenen okullara toplam 400 ölçek dağıtılmıştır. Toplanan 400 ölçekten hatalı ve eksik olarak belirlenen 6 ölçek veri girişinde elenmiştir.

Geriye kalan toplam 394 ölçek değerlendirmeye alınarak örnekleme oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Özellik	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	140	35.5
	Kadın	254	64.5
Sınıflar	9.sınıf	77	19.5
	10. sınıf	104	26.4
	11.sınıf	138	35.0
	12.sınıf	75	19.0
Okul Türü	İmam Hatip Lisesi (İHL)	152	38.6
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	81	20.6
	Anadolu Lisesi (AL)	74	18.8
	Sosyal Bilimler ve Fen Lisesi (SB-FL)	87	22.1
Toplam		394	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 394 lise öğrencisinin 140’ı (%35.5) kız, 254’ü (%64.5) erkektir. Sınıf düzeyleri açısından 77’si (%19.5) 9. sınıf, 104’ü (% 26.4) 10. sınıf, 138’i (%35.0) 11. sınıf, 75’i (% 19.0) 12. sınıf öğrencisidir. Okul türü olarak incelediğimizde 152’si (%38.6) imam hatip lisesi, 81’i (% 20.6) mesleki teknik Anadolu lisesi, 74’ü (% 18.8) Anadolu lisesi ve 87’si (%22.1) ise sosyal ve fen lisesi öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) ve Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) olmak üzere toplam üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında tamamen gönüllülük esas alınarak elde edilen veriler gizli tutulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda araştırmamıza katılan öğrencilere cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, okuduğu okul türleri ve öğrencilerin yıl sonu not ortalamaları ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

3.3.2. Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ)

Hill ve Werner (2006) tarafından geliştirilen ve Savi (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler için Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ)” kullanılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek okula bağlanma, öğretmene bağlanma ve arkadaşla bağlanma olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçek toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayısı “okula bağlanma” alt boyutu için .82, “öğretmene bağlanma” alt boyutu için .74, “arkadaşla bağlanma” alt boyutu için .71 ve “tüm ölçek” için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Birey okuduğu ifadenin ne derece uygun olduğunu belirtmek için; “1- Kesinlikle Evet, 2- Evet, 3- Olabilir, 4- Hayır, 5- Kesinlikle Hayır” şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemektedir. Bu araştırmada ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)

Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen ölçek toplam 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimidir. OİÖ'nin genel ve alt ölçekleri için hesaplanan iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları .77 ile .81 arasındadır Çalık ve Kurt (2010). Ölçeğin tümü için ise hesaplanan iç tutarlılık Cronbach alpha güvenirlilik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li likert olup sıralaması “Hiçbir Zaman, Nadiren, Ara Sıra, Çoğunlukla, Her Zaman” olarak sıralanmıştır. Bu araştırma için ise genel iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Akademik Başarı

Farklı öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarını belirleyebilmek için Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Yönetmeliğine göre öğrencilerin şu ana kadarki elde etmiş oldukları yıl sonu not ortalamaları akademik başarı kriteri olarak alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler bilgisayar ortamında Excel tabloları şekline dönüştürülerek elde edilen veriler SSPS paket programı kullanılarak frekanslar, ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, her iki ölçeğin arasındaki ilişki ve değişkenler arasındaki anlamlı farklılıkların hangi tür analizlerle yapılacağına yönelik karar vermek amacıyla dağılımların normalliğinin hesaplanması için Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) testleri yapılmıştır.

Lise öğrencilerinin algılanan okul iklimi, okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizinden sonra basit ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin akademik başarıları, algılanan okul iklimi ve okula bağlılıklarının cinsiyetleri açısından anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığı belirleyebilmek için bağımsız örneklem *t* testi kullanılmıştır. Ek olarak lise öğrencilerinin algılanan okul iklimi, okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının devam ettikleri sınıf ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkabilecek anlamlı farkın kaynağını belirleyebilmek için de Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Tablo 3.2: Basıklık (Skewness) ve Çarpıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları

Puanlar	N	\bar{x}	SS	Skewness		Kurtosis	
				Değer	Std	Değer	Std
Akademik Başarı	394	3.91	1,02	-.467	.123	-.967	.245
Okula Bağlılık	394	3.40	0.72	-.296	.123	-.234	.245
Okul İklimi	394	3.10	0.62	-.320	.123	-.065	.245

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı, okula bağlılık ve okul iklimi ölçeklerine ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik yapılan normallik testi sonucuna göre basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerlerinin $-/+1$ içinde olduğu görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri $-/+1$ içinde kaldığında, dağılımın normal olduğu kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 41). Ölçeklerin toplam puanları basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri $-/+1$ içinde olduğundan

verilerimiz normal dağılım göstermektedir ($p < .05$). Dağılımların normal olduğunun görölmesi üzerine araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi ile okula bağlılık ölçeği ve akademik başarılarına ait tespit edilen puan düzeylerine daha sonra ise demografik bilgilerde yer alan değişkenlere göre elde edilen puanlara yer verilecektir.

4.1. Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi, okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerine yönelik algıları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Ortalama Sonuçları

Puanlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>
Akademik Başarı	394	3,91	1,02
Okula Bağlanma	394	3,40	0,72
Okul İklimi	394	3,10	0,62

Tablo 4.1’de ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi, okula bağlılık ve akademik başarı düzeylerine yönelik ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak akademik başarı düzeyleri ($\bar{X}=3,91$; $ss=1,02$) iyi düzeydedir. Okula bağlanma algıları ($\bar{X}=3,40$; $ss=,72$) orta düzeyde katılıyorum ve okul iklimi algıları ($\bar{X}=3,10$; $ss=,87$) orta düzeyde katılıyorum olarak bulunmuştur.

4.2. Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Dair Bulgular

4.2.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Algılanan Okul İklimi Puanları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için t- testi tekniği kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2: Lise Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik t- testi Tablosu

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS	t- testi		
					t	Sd	p
Okul İklimi	Erkek	254	67.35	13.74	1,759	392	,079
	Kız	140	69.89	13.69			

Tablo 4.2 göz önüne alındığında; ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre algılanan okul iklimi puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin standart sapmaları görülmektedir. Sonuçlar ele alındığında ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre araştırmamıza katılan kız ve erkek ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puan ortalamalarının benzer düzeyde olduklarını söyleyebiliriz.

4.2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Algılanan Okul İklimi Düzeyleri Anlamli Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi düzeyleri sınıf düzeyleri açısından anlamli bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf düzeyleri “9. sınıf”, “10.sınıf”, “11.sınıf” ve “12.sınıf” olarak değişen ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi düzeylerine yönelik karşılaştırılmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir (Tablo 4.3).

Tablo 4.3: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul İklimi	9.Sınıf	77	68.0	12.9	G. Arası	1208.1	3	402.7	2.14	.094	--
	10.Sınıf	104	67.9	14.0	G. İçi	7325.4	390	187.8			
	11.Sınıf	138	66.2	13.2	Toplam	7446.6	393				
	12.Sınıf	75	71.6	14.8							

Tablo 4.3’te ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları okul iklimine yönelik sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin varyans analizi bulguları görülmektedir. Sonuçlara göre sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{3-390}=2.14$; $p>.05$). Bu sonuçlara göre algılanan okul iklimi puanları açısından ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerinin farklı olmasının anlamli biçimde farklılık yaratmadığını ifade edebiliriz.

4.2.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Algılanan Okul İklimi Puanları Anlamli Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanlarının okul türleri açısından anlamli bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul türleri “imam hatip lisesi”, “mesleki teknik Anadolu lisesi”, “Anadolu lisesi” ve “sosyal bilimler ve fen lisesi” olarak değişen ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanlarına yönelik karşılaştırılmaları

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir. Okul türleri açısından not ortalamalarına ait puan ortalamaları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Algılanan Okul İklimi Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul İklimi	İHL	152	67.25	13.7	G. Arası	1661.2	3	553.7	2.96	.052	-
	MTAL	81	66.33	12.7	G. İçi	7280.3	390	186.6			
	AL	74	68.04	12.2	Toplam	7446.6	393				
	SB-FL	87	71.97	15.3							

Tablo 4.4 incelendiğinde; okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları okul iklimine varyans analizi bulguları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, ($F_{3,390} = 2.144, p > .05$). Bu sonuçlara göre algılanan okul iklimi puanları açısından ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerinin farklı olmasının anlamlı biçimde farklılık yaratmadığını ifade edebiliriz.

4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4.5: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Algılanan Okula Bağlılık Düzeylerine Yönelik *t*- testi Tablosu

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS	<i>t</i> - testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Okula Bağlılık	Erkek	254	44.42	9.29	.543	392	.277
	Kız	140	44.97	10.16			

Tablo 4.5 göz önüne alındığında; ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okula bağlılık puan ortalamaları ve bu puanlara ilişkin standart sapmaları görülmektedir. Sonuçlar ele alındığında ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Bu

sonuçlara göre araştırmamıza katılan kız ve erkek ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puan ortalamalarının benzer düzeyde olduklarını söyleyebiliriz.

4.3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanları sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf düzeyleri “9. sınıf”, “10.sınıf”, “11.sınıf” ve “12.sınıf” olarak değişen lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine yönelik karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir. Sınıf düzeyleri açısından okula bağlılık düzeylerine ait puan ortalamaları Tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6 incelendiğinde; sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin okula

Tablo 4.6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Okula Bağlılık Puanlarına Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okula Bağlılık	9.sınıf	77	44.41	10.7	G. Arası	38.964	3	12.98	.140	.936	-
	10.Sınıf	104	44.85	8.60	G. İçi	3621.4	390	92.86			
	11.Sınıf	138	44.08	11.3	Toplam	3625.4	393				
	12.Sınıf	75	44.62	9.60							

bağlılıklarına yönelik varyans analizi bulguları görülmektedir. Sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, ($F_{3-390} = .140, p > .05$). Bu sonuçlara göre okula bağlılık puanları açısından ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerinin farklı olmasının anlamlı biçimde farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanları açısından birbirine yakın düzeyde olduklarını belirtebiliriz.

4.3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Okula Bağlılık Düzeyleri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin okul türleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul türleri “imam hatip lisesi”, “mesleki teknik Anadolu lisesi”, “Anadolu lisesi” ve “sosyal bilimler ve fen lisesi” olarak değişen ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanlarına yönelik karşılaştırılmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir. Okul türleri açısından okula bağlılık düzeylerine ait puan ortalamaları Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Okula Bağlılık Puanlarına Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Okul	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okula Bağlılık	İHL	152	45.27	9.60	G. Arası	323.92	3	107.9	1.17	.320	-
	MTAL	81	43.87	9.24	G. İçi	3593.47	390	92.12			
	AL	74	43.16	8.17	Toplam	3625.40	393				
	SB-FL	87	45.42	10.9							

Tablo 4.7 incelendiğinde; okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine yönelik varyans analizi bulguları görülmektedir. Okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, ($F_{3-390}=1.172$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre okula bağlılık puanları açısından ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerinin farklı olmasının anlamlı biçimde farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle farklı ortaöğretim türlerine devam eden öğrencilerinin okula bağlılık puan ortalamalarının birbirine benzer düzeyde olduklarını belirtebiliriz.

4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Dair Bulgular

4.4.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Başarıları Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için t-testi tekniği gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik *t*- testi Tablosu

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	SS	<i>t</i> - testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Akademik Başarı	Erkek	254	3.76	1.01	3,97	392	,000
	Kız	140	4.18	.97			

Tablo 4.8’te ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik başarı puanları görülmektedir. Sonuçlar ele alındığında ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<.01$). Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtebiliriz.

4.4.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta Mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf düzeyleri “9. sınıf”, “10.sınıf”, “11.sınıf” ve “12.sınıf” olarak değişen ortaöğretim öğrencilerinin not ortalama düzeylerine yönelik karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiş ve Tablo 4.9’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Seviyelerine Göre Akademik Başarı Düzeylerine Yönelik Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Tukey Fark
Akademik Başarı	9.Sınıf	77	3.77	1.13	G. Arası	19.036	3	6.34	.6.35	.000	12>11-10-9
	10.Sınıf	104	3.74	1.04	G. İçi	389.67	390	.999			
	11.Sınıf	138	3.88	.93	Toplam	408.71	393				
	12.Sınıf	75	4.35	.89							

Tablo 4.9 incelendiğinde; sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamalarına yönelik varyans analizi bulguları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara göre sınıf düzeyleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, ($F_{3-390}=6.350$, $p \leq .001$). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında kaynaklandığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın 12. sınıfa devam eden öğrencilerin not ortalamaları ($\bar{X} = 4.35$, $ss = .89$) ile 11. sınıf ($\bar{X} = 3.88$, $ss = .93$), 10. Sınıf ($\bar{X} = 3.74$, $ss = 1.04$) ve 9. Sınıfa ($\bar{X} = 3.77$, $ss = 1.13$) devam eden lise öğrencilerinin not ortalamaları arasında kaynaklandığı anlaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde 12. Sınıfa devam eden ortaöğretim öğrencilerinin not ortalamalarının 11, 10 ve 9. sınıfa devam eden lise öğrencilerinin not ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

4.4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okul Türlerine Göre Akademik Başarı Düzeyleri Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Bu alt problemde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının okul türleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ele alınmıştır. Bu doğrultuda okul türleri “imam hatip lisesi”, “mesleki teknik Anadolu lisesi”, “Anadolu lisesi” ve “sosyal bilimler ve fen lisesi” olarak değişen ortaöğretim öğrencilerinin not ortalama düzeylerine yönelik karşılaştırmaları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ile incelenmiştir. Okul türleri açısından not ortalamalarına ait puan ortalamaları Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Anova Sonuçları

Puan	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Akademik Başarı	İHL	152	3.65	.99	G. Arası	44.521	3	14.84	15.8	.000	SB ve FB > AL-İHL- MTAL
	MTAL	81	3.67	1.08	G. İçi	364.190	390	.934			
	AL	74	4.03	.97	Toplam	408.711	393				
	SB-FL	87	4.48	.76							

Tablo 4.10’te okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına yönelik varyans analizi bulguları görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlara göre okul türleri farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{3-390}=15.892$, $p<.001$). Bu farklılığın hangi okul türleri arasında kaynaklandığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın sosyal bilimler ve fen lisesine devam eden öğrencilerin akademik başarıları ($\bar{X} = 4.48$, $ss = .76$) ile Anadolu ($\bar{X} = 4.03$, $ss = .97$), Mesleli teknik Anadolu ($\bar{X} = 3.67$, $ss = 1.08$) ve İmam hatip liselerine ($\bar{X} = 3.65$, $ss = .99$) devam eden öğrencilerin akademik başarıları arasında kaynaklandığı bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde sosyal bilimler ve fen liselerine devam eden lise öğrencilerinin akademik başarılarının diğer okul türlerine devam eden ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarından anlamlı biçimde yüksek olduğunu ifade edebiliriz.

4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Okul İklimi Alguları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi alguları ile okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul iklimi alguları ile okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları korelasyon analizine dahil edilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11: Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi

		Akademik Başarı	Okula Bağlanma	Okul İklimi
Akademik Başarı	<i>r</i>	1		
	<i>p</i>			
	<i>N</i>	394		
Okula Bağlanma	<i>r</i>	,138**	1	
	<i>p</i>	,006		
	<i>N</i>	394	394	
Okul İklimi	<i>r</i>	,293**	,237**	1
	<i>p</i>	,000	,000	
	<i>N</i>	394	394	394

***p* < .01

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .237, p < .01$). Benzer şekilde ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile akademik başarıları puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = .293, p < .01$). Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur ($r = .138, p < .05$). Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ve okula bağlılık puanları arttıkça akademik başarılarının da arttığını ifade edebiliriz.

4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları, Okula Bağlılıkları ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmamızın bu bölümünde farklı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okul iklimi algıları, okula bağlılıkları ve akademik başarı düzeylerinin birbirleri ile anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 3 basit 1 çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

4.6.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeylerinin Yordama Düzeylerine İlişkin Basit Regresyon Analizleri

Tablo 4.12’de öğrencilerin okul iklimi algılarının okula bağlılıklarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde okula bağlanma puanları bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.12: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının, Okula Bağlılıklarını Düzeylerinin Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analiz Sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hat a	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Okula	2.560	.179		14.315	.000				
Okul İklimi	Bağlanma	.273	.057	.237	4.826	.000	.237	.056	23.293	.000

Tablo 4.12’da verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi algılarının, okula bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p < .05$). Öğrencilerin okul iklimi algılarının, okula bağlılık düzeylerin %5.6’ sını yordamaktadır ($r = .237$; $r^2 = .056$). Başka bir anlatımla okula bağlılık düzeylerindeki toplam varyansın %5.6’ sını öğrencilerin okul iklimi algıları açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sahip olduğu okul iklimi algıları, okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.13’de öğrencilerin okul iklimi algılarının akademik başarılarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde akademik başarı puanları bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.13: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hat a	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit	Akademi	2.425	.249		9.735	.000				
Okul İklimi	k Başarı	.478	.079	.293	6.079	.000	.293	.086	36.948	.000

Tablo 4.13’te verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi algılarının, akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p < .05$).

Öğrencilerin okul iklimi algılarının, akademik başarı düzeylerin %8.6' sını yordamaktadır ($r=.293$; $r^2=.086$). Başka bir anlatımla akademik başarı düzeylerindeki toplam varyansın %8.6'sını öğrencilerin okul iklimi algıları açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sahip olduğu okul iklimi algıları, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.14'te öğrencilerin okula bağlılıklarının akademik başarılarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılmış basit regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde akademik başarı puanları bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.14: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Bağlılıklarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

B.sız Değ.	B.lı Değ.	B	Std. Hat a	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		3.245	.246		13.164	.000				
Okula Bağlılık	Akademik Başarı	.195	.071	.138	2.752	.000	.138	.019	7.575	.006

Tablo 4.14'te verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık algılarının, akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($p<.05$). Öğrencilerin okul iklimi algılarının, akademik başarı düzeylerin %1.9'unu yordamaktadır ($r=.138$; $r^2=.019$). Başka bir anlatımla akademik başarı düzeylerindeki toplam varyansın %1,9' unu öğrencilerin okula bağlılık algıları açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sahip olduğu okula bağlılıkları, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.6.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi ve Okula Bağlılık Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.15'te öğrencilerin okul iklimi ve okula bağlılık algılarının, akademik başarılarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için yapılmış çoklu regresyon analizi model tablosu yer almaktadır. Regresyon analizinde akademik başarı puanları bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Tablo 4.15: Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimi ve Okula Bağlılık Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	B	Sh.	β	t	p	R	R ²	F	p
Sabit		2,163	,307		7,048	,000				
Okul İklimi	Akademik Başarı	,450	,081	,276	5,569	,000	,302	,091	19,586	,000
Okula Bağlılık		,102	,070	,072	1,455	,146				

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğrenciler tarafından algılanan okul iklimi ve okula bağlılık algıları okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan politik becerilerinin (ilişkiler ağı kurma, samimim görünme, sosyal zeka, kişilerarası etki), dönüşümcü liderlik stilini ($r=.302$; $r^2=.091$; $p<.05$) anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul iklimi algıları ile okula bağlılık puanlarının birlikte akademik başarı puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür ($F=19.586$, $p<.01$). Okul iklimi algıları puanları 1. aşamada tek başına toplam varyansın yaklaşık %8,5'ni açıklarken 2. aşamada okula bağlılık puanları ile beraber toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıkladığı saptanmıştır. Ancak okul iklimi ile okula bağlanma birlikte modelde analiz edildiğinde, okula bağlanma değişkeni öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç aslında okul ikliminin okula bağlılığıda kapsayan önemli bir değişken olduğunun göstermiştir. Ancak okul iklimi ile okula bağlanma birlikte modelde analiz edildiğinde, okula bağlanma değişkeni öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç aslında okul ikliminin okula bağlılığıda kapsayan önemli bir değişken olduğunun göstermiştir.

Sonuç olarak, okul ikliminin, okula bağlılığı %5.6; okul ikliminin, akademik başarıyı %8.6; okula bağlılığın, akademik başarıyı %1.9; okul iklimi ile okula bağlılık düzeyinin birlikte, akademik başarıyı %9.1 oranında pozitif yönde ve düşük düzeylerde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgulara dayanarak sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma örneklemini oluşturan lise öğrencilerinin, not ortalaması, okul iklimi ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiler cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türleri açısından elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul İklimi Algılarının, Cinsiyetlerine, Sınıf Seviyelerine ve Okul Türlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularımıza göre lise öğrencilerinin okul iklimi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzer olduğu, cinsiyetler açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Okul iklimi algısını cinsiyet değişkeni açısından inceleyen araştırmalar birbirleriyle farklı bulgular ortaya koymaktadır. Örneğin; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından ortaokul öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada kız öğrencilerinin okul iklimi puanlarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, daha olumlu bir akran etkileşimi içerisinde olduklarını ve okul ortamını daha güvenli bulduklarını belirtirken Erarslan'ın (2018) çalışmasında cinsiyet yönünden herhangi bir farklılıkla rastlanmamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde cinsiyet, oluşturulan okul iklimine karşı algıda değişiklik gösterebilmektedir.

Araştırmamızın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanlarının sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, farklı sınıflara devam eden öğrencilerin algıladıkları okul iklimi puanların birbirlerine benzer olduğu bulunmuştur. Doğan'ın (2012) lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada lise öğrencilerinin sınıf seviyesi arttıkça algıladıkları okul iklimi puanlarının düştüğü saptanmıştır. Ancak bizim çalışmamızda bu durum ortaya çıkmamıştır. Bu durum lise öğrencilerinin algıladıkları okul ikliminin üst sınıflara geçtiklerinde de değişmediği, ilk algılarının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamıza katılan lise öğrencilerinin algılanan okul iklimi puanlarının okul türü açısından birbirlerine benzer olduğunu, lise öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi puanlarının okul türü açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde Çetinkaya, Gülaçtı ve Çiftçi (2019) tarafından lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada okul türü açısından lise öğrencilerinin okula gösterdikleri tutumun farklılaştığını, Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin olumlu okul tutumu puanlarının fen lisesine devam eden öğrencilerden yüksek olduğu şeklindedir. Ancak bu araştırmada elde edilen sonuçlar kuramsal olarak bu bulguyu destekler nitelikte değildir. Dolayısıyla farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin algıladıkları okul iklimine yönelik farklı örneklerde yeni çalışmalar yapılabilir.

5.1.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okula Bağlılık Düzeylerinin, Cinsiyetlerine, Sınıf Seviyelerine ve Okul Türlerine İlişkin Ulaşılan Bulguların Tartışılması

Araştırma sonuçlarımıza göre lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri cinsiyetler açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı çalışmalar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını bazılarının ise cinsiyete göre farklılaşma göstermediğini belirtmektedir. Örneğin Alaca (2011) tarafından yapılan bir çalışma kız öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tam tersi yönde sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) tarafından yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin okula bağlılıklarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan bizim çalışmamız ile paralellik gösteren Hill ve Werner (2006) ve Erarslan'ın (2018) çalışmaları okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini bizlere sunmaktadır. Sonuç olarak kız ve erkek lise öğrencilerinin okula bağlılık puan ortalamaları farklı koşullara göre değişim gösterebilmektedir.

Araştırma bulgularımızın bir diğer sonucuna göre lise öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle sınıf düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin okula bağlılık puanları birbirlerine yakın düzeydedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Örneğin, Bellici'nin (2015) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışma 5 ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerin okula bağlılık puanlarının 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin puanlarından yüksek olduğunu ve sınıf seviyesi arttıkça

okula bağıllık düzeyinin de azaldığını belirtmektedir. Ancak bizim araştırma bulgularımızla paralellik gösteren Hagborg'un (1994) ortaokul ve lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışma sınıf seviyesine göre okula bağıllık düzeyinin farklılaşma göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum lise öğrencilerinin okula bağıllıkları üst sınıflara geçtiklerinde de değişmediği, alt sınıflarda algılarının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusuna göre ise okula bağıllık puanları açısından lise öğrencilerinin okul türlerinin farklı olmasının anlamlı biçimde farklılık yaratmadığı, farklı lise türlerine devam eden öğrencilerinin okula bağıllık puan ortalamalarının birbirine benzer düzeyde olduğu saptanmıştır. Yavrutürk'ün (2019) çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin fen lisesi öğrencilerine göre okula daha bağılı oldukları yönünde sonuç yer almaktadır. Bu durum lise öğrencilerinin devam ettikleri okulu benimsedikleri bu nedenle bağıllık düzeyleri arasında farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri ve Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerinin not ortalamalarının erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre araştırmamıza katılan kız öğrencilerin akademik olarak erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtebiliriz. İlgili literatür incelendiğinde araştırmalar, akademik başarıda cinsiyet farklılıkları olduğunu göstermektedir. Örneğin, erkek ve kız öğrencilerin benzer genel entelektüel yeteneğe rağmen, kızların erkeklerden daha iyi performans gösterdikleri bildirilmektedir (Steinmer ve Spinath, 2008). Bu bulgu yaptığımız araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Eğitimdeki genel istatistikler, kız öğrencilerin okul sisteminde erkeklerden daha iyi performans gösterdiğini, daha iyi not aldığını ve daha yüksek sayıda okul sonrası yeterliliklere ulaştığını göstermektedir (Voyer ve Voyer, 2004). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu gösteren sonuçlara bakılarak kız öğrencilerin okul düzenine daha kolay uyum sağladıkları bununda derslerine yansıdığı düşünülmektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu lise öğrencilerinin not ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığını bizlere sunmaktadır. Buna göre, 12. Sınıfa devam eden lise öğrencilerinin not ortalamalarının 11, 10 ve 9. Sınıfa devam eden lise

öğrencilerinin not ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer araştırmaya rastlanılmamış olup bu durum 12. sınıf öğrencilerinin lise sonda olmaları, önlerinde gelecekleri açısından önem taşıyan bir yükseköğretime geçiş sınavının olmasından kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir. Çünkü 12. Sınıf öğrencileri üniversiteye giriş sınavına hazırlanmaları sebebiyle bu hazırlığın akademik başarılarına da etki yapabileceği düşünülmektedir.

Yine lise öğrencilerinin not ortalamalarının okul türleri baz alındığında sosyal bilimler ve fen liselerine devam eden lise öğrencilerinin not ortalamalarının diğer okul türlerine devam eden lise öğrencilerinin not ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre sosyal bilimler ve fen lisesine devam eden öğrencilerin akademik başarılarının Anadolu ve meslek liselerine devam eden öğrencilerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir çalışmayı Yıldırım'ın (2017) çalışmasında görmekteyiz. Ayrıca sonuçlarla uyumlu olarak Berberoğlu ve Kalender'in (2005) belirttiğine göre gerek üniversiteye giriş sınavında gerekse PISA sonuçlarında fen lise türlerine göre öğrencilerin sözel ve sayısal alandaki başarısının farklılık göstermektedir. Buna göre fen liselerine devam eden öğrencilerinin başarı puanları anadolu ve tüm meslek lisesine devam eden öğrencilerin başarı puanlarından daha yüksektir. Elde ettiğimiz bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir.

5.1.4. Farklı Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Okula Bağlılık ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızın sonucunda elde edilen birinci sonuca göre lise öğrencilerinin not ortalamaları ile okul iklimi puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre okul not ortalamaları yüksek öğrencilerin algıladıkları okul iklimi puanları da yüksektir diyebiliriz. Diğer bir ifadeyle akademik olarak başarılı lise öğrencilerinin algıladıkları okul iklimi de pozitifdir. Nitekim, Hoy ve Miskel (2012) okul ikliminde bahsederken okuldaki tüm bireyler tarafından algılanan ve bütün fertlerin davranışlarına etkileyen bütüncül bir özellik şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre okuldaki genel atmosferden memnun olan öğrencilerin okul notlarının da yüksek olabileceği şeklinde yorumda bulunabiliriz. Bu görüşü destekler nitelikte Hoy ve Miskel (2012) okul örgüt yapısının etkinleştirilmesinin ve örgüt yapısının düzenli şekilde işlenmesinin öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde MacNeil, Prater ve Busch (2009: 82)

yaptıkları araştırmada öğrencilerin sağlıklı işleyen bir örgüt yapısı içindeki okullarda daha yüksek notlar aldığını, akademik olarak daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Cornell, Shukla ve Konold (2016: 17) ortaokul ve lise öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada düzenli, sistemli, öğrenci desteği ile karakterize edilen yetkin bir okul ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif etkisinin olduğu şeklindedir. Araştırma bulgularımızı bu açıdan ele aldığımızda alan yazındaki bulgularla benzer olduğunu belirtebiliriz. Güven sağlayan okullar her türlü kötü ve olumsuz davranış içeren zihniyetten uzaklaşmış, öğrenciyi destekleyen ve sosyal tertibi aşıl原因an uygulama yeri olduğundan bu güvenli okulların oluşturduğu okul ikliminde öğrenciler akademik, sosyal ve estetik başarılarını aynı ölçüde yükseltmektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu öğrencilerin akademik başarıları ile okula bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğuna şeklindedir. Nitekim Lynch, Lerner ve Leventhal (2013: 17) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin benzer düzeyde akademik başarı ve okul katılımı gösteren akranları seçme eğiliminde olduğuna ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin de okul katılımlarının yüksek olduğuna ortaya koymaktadır. Elde ettiğimiz bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Bu durumu akademik başarıları yüksek öğrencilerin okula bağlılık seviyeleri de yüksektir veya okula bağlılıkları yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır şeklinde yorumlayabiliriz.

Araştırmamızın bir diğer önemli bulgusu lise öğrencilerinin okul iklimi puanları ile okula bağlılıkları pozitif ilişkili olduğuna şeklindedir. Buna göre lise öğrencilerinin okul iklimi puanlarının yüksek ise okula bağlılık puanları da yüksek olmaktadır şeklinde bir ifade bulunabiliriz. Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro'a (2013) göre okul iklimi, akademik başarıyı ve sosyal gelişimi kolaylaştırabilen öğrencinin okula katılımı üzerinde önemli bir etki olarak kabul edilmektedir. Konold, Cornell, Shukla ve Huang (2017: 1293) lise öğrencileri ile yapmış oldukları bir araştırmada etkin disiplin yapısı, destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğrenciler için akademik beklentilerle karakterize edilen olumlu bir okul ortamını, daha yüksek düzeyde öğrenci katılımını ve daha düşük akran saldırganlığı ile ilişkilendirilmiştir. Bu görüşte olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğuna görüşünü destekler niteliktedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bulgularımız dünya üzerindeki çeşitli araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Tüm

bunlar göz önüne alındığında olumlu bir okul ortamının öğrencilerin okula bağlanmaları üzerinde pozitif bir etki oluşturabileceğini ifade edebiliriz.

5.2. Öneriler

- Bu araştırma bulguları ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmacılar bu konuyu çeşitli eğitim kademelerinde inceleyebilirler.
- Bu araştırmanın sonuçları İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki devlet okulları ile sınırlıdır. Farklı ilçe veya şehirlerde özel okulların da dahil edildiği konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılabilir. Böylelikle devlet ve özel okullar arasında farkın olup olmadığı da görülebilir.
- Öğrencilerin okul iklimi ve okula bağlılıklarına ilişkin algılarını daha derinlemesine incelemek adına çeşitli nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, T. N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Akman, S. (2013). *Lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The Measurement And Antecedents of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63: 1-18.
- Anderson, C. S. (1982). The Search For School Climate: A Review Of The Research. *Review of Educational Research*, 52(3): 368-420.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369-386.
- Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26): 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement And Its Relationship With Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3): 651-670.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). Engagement And Dropping Out Of School: A Life-Course Perspective. Applied Research Branch. *Human Resources Development Canada*. Retrieved March, 15, 2015.
- Aydin, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing Student Disengagement And Keeping Students On The Graduation Path In Urban Middle-Grades Schools: Early Identification And Effective Interventions. *Educational Psychologist*, 42(4): 223-235.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2): 81-97.
- Bektaş ve Nalçacı, (2013). Okul İklimi ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13): 1-13.

- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 48-65.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 4(7): 21-35.
- Bilge, F., Tuzgol Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout And School Engagement Among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, And Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5): 1721-1727.
- Bilgin, O. ve Tas, I. (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığınyordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26): 15-33.
- Blum, R. (2005). School Connectedness: Improving the Lives of Students. *Military Child Initiative*, 1-18.
- Buluç, B. (2013). Örgüt Kültürü ve İklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (s. 101-128). Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2): 243-272.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1): 180- 213.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child development*, 65(2): 493-506.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *Area Open* 2(2):1-18.
- Covell, K. (2010). School Engagement and Rights-Respecting Schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1): 39-51.
- Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A history of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2): 133-160.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2016). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4): 73-84.

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157): 167-180.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). *Seçim Teorisi Temelli Güvenli Okul İklimi Oluşturma Projesi*. Proje No: 106K016. (Proje, Tübitak Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmalarını Destekleme Grubu tarafından desteklenmiştir).
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60: 555-576
- Çelik, V. (2012). Okul Yönetimi ve Kültürü. Ankara: Pegem.
- Çengel, M., Totan, T., Çoğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4): 1820-1837.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., & Çiftçi, Z. (2019). Lise Öğrencilerinin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 1-14.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2018). Eğitim sözlüğü. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-245.
- DeWitt, P. and Slade, S. (2014). *School Climate Change. How Do I Build a Positive Environment for Learning?* Alexandria, VA: Arias.
- Doğan, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 55-92.
- Doğan, U. (2014). Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 390-403.
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2016). Parent Involvement and Academic Outcomes Among Urban Adolescents: Examining the Role Of School Engagement. *Educational Psychology*, 36(4): 812-830.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, And Academic Achievement In Early Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40(12): 1649-1660.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul Tükenmişliğini Önlemede Ebeveyn İzlemesi ve Olumlu Okul İklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3): 355-386.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174): 173-188.
- Eck, K. V., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How School Climate Relates To Chronic Absence: A Multi-Level Latent Profile Analysis. *Journal of School Psychology*, 61: 89-102.

- Erasrslan, B. (2018). *Eğitim fakóltesi oğrencilerinin okul iklimi algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Personel İstatikleri <http://esenyurt.meb.gov.tr/> [12.04.2019]
- Fernandez-Zabala, A., Goni, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and School Context In School Engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2): 47-55.
- Finn, J. D. (1993). School Engagement & Students at Risk. *Educational Resources Information Center*.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. *Journal of applied psychology*, 82(2): 221.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2003). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments* (p. 11-29). New York: Routledge Falmer.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward A Unifying Framework For Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8(1): 99-113.
- Gemici, S., & Lu, T. (2014). *Do Schools Influence Student Engagement in the High School Years?* National Centre for Vocational Education Research.
- Gordon, F. C. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Washington.
- Gökçe, A. T., ve Bülbül, T. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 63-88.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2): 61-85.
- Günüç, S. (2014). The Relationships between Student Engagement and Their Academic Achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4): 216-231.
- Hagborg, W.J. (1994). An Exploration of School Membership Among Middle and High School Students. *Journal of Psychological Assessment*, 12: 312-323.
- Hill, L. G. & Werner, N. E. (2006). Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School. *Psychology in The Schools*, 43(2): 231-246.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate* (Doctoral dissertation). University of Utah.

- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open and Health Schools: Handbook for Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (6th ed.)*. New York: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. K. (2003). An Analysis of Enabling and Mindful School Structures. *Journal of Educational Administration*, 41(1): 87-109.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration Theory, Research, and Practice*. New York: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools, Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative School Climate and High School Dropout Rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2): 289–303
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8(1): 7-27.
- Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38(5): 758-773.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 293-315.
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the School Climate: New Opportunities for the Counselor. *School Counselor*, 38(1): 2.
- Karaşar, B. ve Kapçıl, G. E. (2016). Lise Öğrencilerinde Okula Bağlanma ve Akademik Başarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1): 21-42.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise Öğrencilerinde Okul Bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189): 107-119.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support To Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7): 262-273.
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2017). Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and its Association with Student Engagement and Peer Aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6): 1289-1303.

- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories from First to Eighth Grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1): 190.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer Victimization Trajectories from Kindergarten Through High School: Differential Pathways for Children's School Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*(6): 826–841.
- Laftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School Climate and Exposure To Bullying: A Multilevel Study. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(1): 153-164.
- Landy, F. J. (1990). *Psychology of Work Behavior*. California: Prentice-Hall Inc.
- LeCroy, C. W. & Krysik, J. (2008). Predictors of Academic Achievement and School Attachment Among Hispanic Adolescents. *Children and Schools, 30*: 197-210
- Loukas, A. (2007). What is School Climate. *Leadership Compass, 5*(1): 1-3.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Youth Adolescence 42*: 6–19
- Ma, X. (2003). Sense of Belonging to School: Schools Make Difference. *Journal of Educational Research, 96*(6): 340-349.
- Mabie, G. E. (2003). Making Schools Safe for the 21st Century: An Interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum, 67*(2): 156-162
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1): 73-84
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*(1): 31-49.
- Marshall, M. L. (2008). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.
- McDermott, P. A., Mordell, M., & Stoltfus, J. C. (2001). The Organization of Student Performance in American Schools: Discipline, Motivation, Verbal Learning, Nonverbal Learning. *Journal of Educational Psychology, 93*(1): 65-75.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1): 6-23.

- Mcneely, A. C., Nonnemaker, J., M., and Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from The National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4): 138-146.
- National School Climate Center (2014). School Climate. Available: <https://schoolclimate.org/climate>.
- Nichols, S. (2008). An Exploration of Students' Belongingness Beliefs in one Middle School. *Journal of Experimental Education*, 76(2): 145-169.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need For Belonging in the School Community. *Review of educational research*, 70(3): 323-367.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarılma Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42): 221-234.
- 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.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 213-224.
- Özgenel, M. (2020). An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1): 38-50.
- Özgenel, M., Çalışkan-Yılmaz, F. & Baydar, F. (2018). School Climate as A Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (78).
- Özgök, A. ve Sarı, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu ve Arkadaş Bağlılık Düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3): 71-86.
- Payne, R. L., & Mansfield, R. (1973). Relationships of Perceptions of Organizational Climate to Organizational Structure, Context, and Hierarchical Position. *Administrative Science Quarterly*, 515-526.
- OECD (202). *PISA 2012 Sonuçları*. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> [21.02.2020]
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., ve Boysan, M. (2011). *Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı*. [<http://www.okuldasiddet.net/upresimler/%C3%96gretmen%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1.pdf> adresinden, 20.04.2020 tarihinde erişim]
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 87-98
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1): 1-11
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer And Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & society*, 41(1): 3-25.

- Smith, D. C. & Sandhu, D. S. (2004). Toward A Positive on Violence Prevention In Schools: Building Connections. *Journal of Counseling ve Development*, 82: 287-293.
- Sönmez, Ş. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,9(2): 1-17.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex Differences in School Achievement: What Are The Roles Of Personality And Achievement Motivation? *European Journal of Personality*, 22: 185–209.
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul Tükenmişliği: Okula Bağlanma, Sosyal Destek ve Öz Yeterliliğin Yordayıcı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(3): 1249-1270.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkiliği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*,9(4): 1-12.
- Şimşek, H., ve Çöplü, F. (2018). Lise Öğrencilerinin Riskli Davranışlar Gösterme Düzeyleri ile Okula Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*,4(1): 18-30.
- Şişman M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (s. 99-159). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thapa, A. S., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83: 357–385.
- Thomson, S. (2005). Engaging Students with School Life. *Youth Studies Australia*, 24(1): 10.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Administration*,
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Haber bülteni. Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. *Sayı: 27587*.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A. (2014). Gazi Üniversitesi'nde Örgütsel İklim. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2): 145-165.

- Uz Baş, A. ve Yurdabakan, İ. (2016). Psikolojik Sağlamlık ve Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41): 202-214.
- Ünal, H. ve Çukur, C. ř. (2011). Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2): 547-570.
- Voyer, D., & Voyer, S.D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4): 1174–1204.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3): 877-895.
- Wang, M.T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28: 315–352.
- Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China*. (Unpublished masters' thesis). University of Regina, China.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Yavrutürk, A. R. (2019). *Lise öğrencilerinde okul bağlılığının yordayıcıları olarak sosyal destek ve okul iklimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, S. (2019). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E. Ç. ve Sümer, Z, H. (2016). Saldırgan Davranışlarını Yordama Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34): 161-173.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31): 332-345.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK 1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

EK 2. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

EK 3. OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

EK 4. ETİK KURUL İZİNİ



EK 1. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız:..... ()9, ()10, ()11, ()12

Okul türü: () İHL () MESLEK L. () ANADOLU L. () FEN L. () SOSYAL BİL. L.

Birinci Dönem Not Ortalamanız:.....



EK 2. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Coğunlukla	Her zaman
2.Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler					
3.Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar					
4.Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini					
7.Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her					
9.Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi					

EK 3. OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

OKULA BAĞLANMA ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Evet	Evet	Olabilir	Hayır	Kesinlikle Hayır
1.Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum					
2.Bu okulda olmaktan mutluyum					
3. Okulumda kendimi güvende hissediyorum					
5. Okulumu seviyorum					
7. Bu okulda önem verdiğim arkadaşlarım var					
11.Öğretmenlerimi seviyorum					

EK 4. ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2019-E.1545



Sayı : 20292139-050.01.04
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Bahadır PEHLİVAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Kurulumuz 21.03.2019 tarihinde toplanarak, "Farklı türdeki orta öğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki" başlıklı araştırmanızda kullanmak üzere kurula sunmuş olduğunuz Etik Kurul Başvuru Formunuzu onaylayarak imza altına almıştır. Araştırmanızın Etik Kurul Onay Formu ekte yer almaktadır. Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurul Onay Formu (3 sayfa)

29/03/2019 Yönetici Asistanı

: Zeyneb Funda TEZ

Mevcut Elektronik İmzalar

Evrak Doğrulama İçin : <https://eys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/KANLI/67>
NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 29/03/2019 16:34

Adres : Halkalı Caddesi No: 2 Küçükçekirce/İstanbul
Telefon No : 444 97 98 Faks No: +90 (212) 693 82 29
E-Posta : bilgi@izu.edu.tr İnternet Adresi: www.izu.edu.tr
Kep : izu@hs01.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi : Zeyneb Funda TEZ
Unvan : Yönetici Asistanı
Tel : 2126929606



ÖZGEÇMİŞ

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2020

Lisans: Kazakistan Abay Pedagoji Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 2011

B. AKADEMİK DENEYİM

2019- Esenyurt Anadolu Lisesi, Müdür

2016-2019 Hüseyin Çelik Anadolu İmam Hatip Lisesi, Müdür Yardımcısı

2014-2016 İhsan Nakipoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi, Öğretmen

2012-2014 Necip Fazıl Kısakürek Lisesi, Öğretmen

C. İLETİŞİM

e-posta: bahadirpehlivan29@gmail.com